

**Évolution  
de l'enseignement supérieur :  
persistance des paradoxes**

*Jean VINCENS*

**Décembre 2008**



## La diffusion des documents

### ***Les Notes du LIRHE***

Dans le cadre de ses recherches et pour une meilleure diffusion de ses travaux, notre laboratoire de recherche a créé en 1982 une collection appelée "Notes", documents de travail ou de prépublications n'excédant pas quarante pages. Ces notes sont diffusées à nos partenaires au plan national et international. Ces échanges se réalisent dans un souci de réciprocité et de libre circulation de préoccupations scientifiques. Leur contenu n'est pas définitif et peut-être sujet à discussion. Ils ne constituent donc qu'une étape dans la démarche scientifique.

### ***Les Cahiers du LIRHE***

Les Cahiers du LIRHE ont pour objectif de mieux faire connaître certains travaux qui, menés à leur terme, ne bénéficient pas toujours de supports permettant leur diffusion dans la communauté scientifique concernée et plus largement à un public moins spécialisé, mais néanmoins intéressé, que peuvent être les organismes régionaux et nationaux de formation, de mise en œuvre de politiques publiques, de décideurs...

*Pour tout renseignement et commande, s'adresser à :*

*Corinne SCHAFFNER*  
LIRHE Documentation  
Université des Sciences Sociales  
2 rue du Doyen Gabriel Marty  
31042 TOULOUSE CEDEX 9

e mail : [schaff@univ-tlse1.fr](mailto:schaff@univ-tlse1.fr)  
<http://www.univ-tlse1.fr/lirhe/>

## Dans la même collection

*Production de diplômes et diffusion de compétences*

BÉDUWÉ Catherine et ESPINASSE Jean-Michel  
TOULOUSE, LIRHE, 1995. 160 p.

*Sous-traitance et relations salariales. Aspects de droit du travail*

MORIN Marie-Laure sous la direction de, avec la participation de : AMANN Bruno, DAUTY  
Françoise, LARRÉ Françoise et TEYSSIER Francine  
Toulouse, LIRHE, 1996. 188 p.

*Article 54 de la loi quinquennale*

CART Benoît, DAUTY Françoise et TOUTIN Marie-Hélène  
Toulouse, LIRHE, 1996, 81 p.

*La création des premiers baccalauréats professionnels de la métallurgie.*

*Maintenance, productique mécanique, électromécanique*

FOURCADE Bernard  
Toulouse, LIRHE, 1998, 228 p.

*L'expérience professionnelle des débutants*

BÉDUWÉ Catherine, DAUTY Françoise, ESPINASSE Jean-Michel, LARRÉ Françoise,  
MALLET Louis, OURLIAC Guy, TAHAR Gabriel, VICENS Christine et VINCENS Jean  
Toulouse, LIRHE, 1999, 112 p.

*Marché de la compétence et dynamique d'ajustement*

PLANAS Jordi, GIRET Jean-François, SALA G, VINCENS Jean  
Toulouse, LIRHE, 2000, 120 p.

*Hausse d'éducation et marché du travail*

BÉDUWÉ Catherine, PLANAS Jordi  
Toulouse, LIRHE, 2002, 204 p.

*La flexibilité dans le secteur aérospatial*

IGALENS Jacques, EL AKREMI Assaad, DEMERY-LEBRUN Marc, VICENS Christine,  
FADEUILHE Pierre, HAAS Joachim  
Toulouse, LIRHE, 2002, 237 p., (<http://intranet.univ-tlse1.fr/indexfrm.html>)

*Histoire et actualité du CAP*

OURTAU Maurice, BRUYÈRE Mircille, CAHIZAC Éric, LEMISTRE Philippe,  
MAILLARD Fabienne  
Toulouse, LIRHE, 2002, 228 p.

*Le pilotage de l'offre de formation en région*

OURLIAC Guy  
Toulouse, LIRHE, 2002, 106 p.

*De la flexibilité de la sous-traitance à la réactivité industrielle*

LARRÉ Françoise, sous la direction de, avec la participation de : DAUTY Françoise,  
DUPUY Yves, FERRIES Sylvie, HAAS Joachim, MORIN Marie Laure  
Toulouse, LIRHE, 2003, 140 p.

*Analyse des liens sociaux et de la culture du risque après une catastrophe*

*Le cas AZF – Grande Paroisse Toulouse*

BESSIERES Michel, sous la direction de SIRE Bruno  
Toulouse, LIRHE, 2003, 182 p.

*Les formes juridiques de cessation d'activité des salariés âgés de 55 à 64 ans*

AMAUGER-LATTES Marie Cécile, DESBARATS Isabelle  
Toulouse, LIRHE, 2004, 146 p.

**L**e LIRHE a bien voulu consacrer un de ses « cahiers » à une partie des articles et des notes sur l'enseignement supérieur et les universités que j'ai écrits au cours des quinze dernières années. Je remercie vivement Gabriel Tahar, directeur du LIRHE d'avoir permis cette publication. Elle n'aurait pas été possible, d'autre part sans l'autorisation des éditeurs des ouvrages et revues où ces articles ont paru. Je remercie à ce titre les Éditions ESKA (éditrices de la revue *Savoir*), le CNRS, le CEREQ et l'Université des Sciences Sociales de Toulouse qui ont permis la reproduction de ces textes.

À partir de 1970 environ, j'avais été amené à m'intéresser aux problèmes de l'enseignement supérieur en France, ce qui s'était traduit par divers articles, notamment dans le journal *Le Monde* et *Le Monde de l'Éducation*. Ma participation à des groupes de travail institués par le Ministère en charge de l'enseignement supérieur et par le Commissariat général du Plan avait entretenu et renforcé cet intérêt. Enfin, j'ai été membre du Comité National d'Évaluation de 1991 à 1995, ce qui a été une source incomparable d'information et de réflexion.

D'où la série d'articles écrits entre 1992 et 1995 et qui sont repris dans ce « cahier ». S'y ajoutent trois notes récentes (2006 et 2008). La note « Un diplôme et un emploi pour chaque étudiant » de septembre 2006 a été suscitée par le grand brassage d'idées entraîné notamment par la préparation du rapport Hetzel ; d'une part les débats et auditions, opportunément mis en ligne très rapidement, étaient très riches ; d'autre part plusieurs autres rapports avaient été achevés dans les six premiers mois de l'année 2006 ; le tout a fourni une sorte d'état de la réflexion des principaux acteurs à un moment donné ; dès lors il était intéressant de chercher quelles étaient les représentations plus ou moins implicites de ces acteurs (organisations syndicales, présidents d'universités, groupes d'opinions) et de préciser si possible les conditions de cohérence de toutes les réformes envisagées par les uns et les autres. La note de février 2008 traduit les réflexions suscitées par la loi du 11 août 2007 et par le plan « réussir en licence » de décembre 2007. Il m'a semblé que ces textes qui, pour l'essentiel, concernent les universités, ne pouvaient être appréciés que dans le cadre d'une mise en perspective de l'enseignement supérieur dans son ensemble, ce que j'ai tenté de faire en proposant un outil d'analyse, les deux idéaltypes de « l'étudiant responsable » et de « l'établissement responsable » et en l'appliquant à l'évolution du système français d'enseignement supérieur depuis 1950. La conclusion nullement surprenante est que la réforme des universités est liée à une transformation du système d'enseignement supérieur dans son ensemble. Enfin la note de juin 2008 reprend l'exposé inaugural au colloque du Réseau d'Enseignement Supérieur (RESUP) le 19 juin 2008 à Dijon.

Dans la présentation de ce « cahier » l'ordre chronologique des textes a été conservé, tout simplement parce que chacun renvoie à un ou plusieurs articles précédents.

Cependant quatre thèmes principaux peuvent être distingués.

- Le premier est celui de l'organisation interne des filières de formation. C'est l'objet de l'article de la Revue Économique de 1994, écrit avec Sophie Krupa, « Réussites et échecs dans les filières universitaires ». Il tente d'expliquer pourquoi les universités ne pratiquent pas une sélection de fait au cours de la première ou des deux premières années, garantissant ensuite le succès à tous ceux qui auraient franchi l'obstacle. C'est aussi l'objet de la communication de 1998 sur les réformes Bayrou-Lang modifiant le mode d'évaluation des étudiants en combinant ce qui jusque là s'excluait, l'évaluation par unités de valeur et l'évaluation par compensation annuelle ; les conséquences sur les parcours des étudiants peuvent être importantes. La réflexion sur ce thème s'inscrit dans une réflexion plus large et bien d'actualité sur la construction des filières de formation et la liberté laissée à l'étudiant de composer son « portefeuille de compétences », questions abordées dans les notes de 2006 et 2008.
- Le second thème est celui des entrées à l'université et des conséquences de la coexistence d'un secteur sélectif diversifié et de l'université avec liberté d'entrer. L'article de la revue Savoir en 1994 et celui des Mélanges dédiés au professeur Louis Boyer (1996) portent sur cette question et tentent de faire le point avec les données statistiques partielles dont on disposait à ce moment là. Je n'étais pas le premier à souligner les aberrations du système qui refoule vers l'université une partie des étudiants qui ont le moins de chances d'y réussir. Je m'attachais aussi à analyser les dangers des jugements simplifiés et quelquefois intéressés qui hiérarchisaient les établissements selon la « « qualité » absolue des bacheliers inscrits pour la première fois ; et l'université se trouvait en queue de liste. Aujourd'hui encore, il n'en faut pas plus pour faire dire à certains que l'université n'accueille que les bacheliers qui n'ont pas pu aller ailleurs ; c'est oublier que toutes les disciplines attirent des étudiants motivés et capables de tirer un grand profit de leur séjour à l'université.

Indirectement cela pose le problème de la sélection à l'entrée. Dans la situation française actuelle je crois qu'il a été sage de ne pas s'engager dans cette voie. Sans doute une partie des bacheliers qui s'inscrivent à l'université n'ont que très peu de chances d'obtenir un diplôme et même si les mesures récentes améliorent les taux de succès dans les prochaines années, on peut penser qu'une sélection à l'entrée éviterait la constitution de ce noyau dur d'étudiants voués à l'insuccès (et supprimerait les étudiants fantômes). Mais cela ne sera possible que le jour où la société française sera capable d'offrir d'autres perspectives convenables aux bacheliers qui n'entreront pas à l'université.

- Le troisième thème auquel j'attache une importance particulière est celui de la cohérence du système français d'enseignement supérieur. Il est au centre de ma contribution à l'ouvrage collectif « Éducatons et Formation » (Éditions du CNRS 1996) et de la note de mars 2008 « Réforme de

l'Université ou réforme de l'enseignement supérieur ? ». L'évolution de l'enseignement supérieur français au cours du dernier demi-siècle ne peut que surprendre un observateur étranger : aucun autre pays ne présente un contraste aussi marqué entre deux catégories d'établissements publics principalement financés par l'État, le secteur sélectif à numerus clausus et l'université où tout bachelier peut s'inscrire. Cette dualité n'avait pas beaucoup d'importance vers 1950 lorsque moins de 5% de chaque génération obtenaient le baccalauréat ; il est plus difficile de comprendre pourquoi et comment elle a persisté alors que la proportion de bacheliers augmentait continûment et que les poursuites d'études se multipliaient en conséquence. Faute d'avoir su inventer un modèle d'enseignement supérieur dont la cohérence serait plus évidente, la France a utilisé le modèle ancien dans des conditions telles que la liberté d'entrer à l'université apparaît comme la condition permissive du développement de la sélection dans l'autre secteur.

- Le dernier thème est celui de l'insertion professionnelle des diplômés. La note de septembre 2006 « un diplôme et un emploi pour chaque étudiant » et celle de juin 2008 ne traitent qu'une partie de la question : devant la tendance à la professionnalisation des formations et ce qui paraît son corollaire, la recherche de « l'adéquation entre formation et emploi », il m'a semblé nécessaire de montrer les faiblesses de ce paradigme et d'en proposer un autre, « le paradigme de la convenance » : chaque formation a pour but de donner des compétences dont le domaine d'utilisation ou de valorisation est plus ou moins large et plus ou moins diversifié ; une formation définit un champ de possibilités qui se précisent par les premières expériences professionnelles et par les formations complémentaires qui sont acquises avant ou après l'entrée dans la vie active. Par ailleurs la distinction classique entre les formations professionnelles et les formations académiques (plutôt que générales) me semble fournir un point de départ pertinent à la réflexion sur la professionnalisation de l'université et sur la compatibilité de cet objectif avec les valeurs traditionnellement associées à la vie universitaire.

Durant les quinze années qui séparent les premiers articles des derniers, une partie des idées qui pouvaient sembler nouvelles sont devenues banales, notamment grâce aux progrès de l'information statistique émanant du Ministère ; le travail considérable effectué par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP devenue DEPP, Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance) a permis de ne plus dépendre d'une quête d'informations relevant du bricolage. L'enseignement supérieur français est mieux connu et un assez large consensus me semble exister sur la façon de le décrire.

Mais les divergences restent fortes dès qu'il s'agit d'interpréter les évolutions ou de proposer des remèdes aux dysfonctionnements. Je reste persuadé qu'en majeure partie ces divergences tiennent à l'insuffisance des analyses des

rôles joués par l'enseignement supérieur dans la France d'aujourd'hui mais aussi et peut-être surtout, d'une insuffisante perception des conditions de cohérence des divers types d'établissements. L'idée de cohérence minimale entre les finalités et les modes d'organisation d'une institution quelconque est banale. Tellement banale qu'on oublie souvent de vérifier si l'institution la satisfait ; je me suis efforcé dans les travaux réunis ici de rechercher ces conditions de cohérence et je suis bien conscient que la tâche n'est pas achevée. De ce point de vue la réforme des universités engagée par la Loi du 11 août 2007 offre un champ d'expérimentation particulièrement intéressant qui devrait stimuler la recherche.

## Sommaire

Chapitre I	
Réussites et échecs dans les filières universitaires .....	11
Chapitre II	
Les filières ouvertes et fermées et l'accès à l'enseignement supérieur .....	45
Chapitre III	
Les entrées dans l'enseignement supérieur .....	67
Chapitre IV	
Les caractéristiques de l'enseignement supérieur de masse en France .....	97
Chapitre V	
Parcours des étudiants et politiques universitaires .....	117
Chapitre VI	
Universités : Un diplôme et un emploi pour chaque étudiant ?.....	133
Chapitre VII	
Réforme de l'Université ou réforme de l'enseignement supérieur.....	187
Chapitre VIII	
L'emploi des diplômés : Les responsabilités des Universités .....	231
Table des Matières .....	257



## **Chapitre I**

### **Réussites et échecs dans les filières universitaires**

Paru dans la Revue Économique, Vol. 45 n° 2, mars 1994



*L'article<sup>1</sup> présente une méthode d'analyse qui a pour but d'expliquer la poursuite de la sélection par l'échec jusqu'à la fin des cursus universitaires. Cette analyse permet de combiner les variables individuelles habituellement utilisées pour expliquer les réussites ou les échecs et les caractéristiques organisationnelles des filières. L'analyse économique porte sur plusieurs cohortes d'étudiants de l'Université des Sciences sociales de Toulouse que l'on peut suivre tout au long de leurs études. Les résultats s'accordent avec les prédictions de la théorie.*

Les filières universitaires longues font l'objet de diverses critiques qui portent notamment sur la proportion élevée d'échecs et d'abandons dans l'année qui suit la première inscription, sur la fréquence des redoublements et sur la poursuite de la sélection tout au long du cursus.

Sur les deux premiers points, les analyses usuelles font valoir que la liberté d'inscription n'est pas associée à une information suffisante pour permettre une autoévaluation convenable. De plus, des bacheliers qui n'ont pas été acceptés dans les filières fermées s'inscrivent à l'Université parce qu'ils n'ont pas d'autre possibilité tout en sachant que leurs chances de succès sont faibles. Enfin, l'adaptation à la pédagogie particulière de l'enseignement universitaire crée un obstacle supplémentaire.

Sur le troisième point, la poursuite de la sélection par l'échec jusqu'en troisième cycle, les choses sont encore un peu confuses pour deux raisons. D'abord parce que la réalité statistique de cette sélection continue n'est pas toujours établie avec la rigueur nécessaire. La licence, et la maîtrise sont à la fois des diplômes intermédiaires et des diplômes terminaux. Les poursuites d'études ont quelquefois pour but de préparer un concours administratif et non d'obtenir le diplôme. En second lieu, lorsqu'on dénonce la poursuite de la sélection par l'échec, on se réfère au modèle d'après lequel une sélection ou une orientation convenable au début des études doit conduire la quasi-totalité des étudiants au succès final. Ce modèle ne peut être érigé en norme qu'à des conditions bien précises qui ne sont pas toujours explicitées. Un approfondissement de l'analyse paraît donc nécessaire. Il faut caractériser les filières de formation, universitaire ou non, de manière plus rigoureuse et mieux appropriée à la comparaison des performances. C'est ce que nous proposons dans la première partie.

Dans la seconde partie, nous présenterons quelques résultats de l'étude économétrique du cheminement des cohortes d'étudiants dans trois filières de l'Université des sciences sociales de Toulouse et nous testerons quelques implications de l'analyse exposée dans la première partie.

---

<sup>1</sup> *Jean Vincens - Sophie Krupa*. Une première version de cet article a été présentée lors des journées de l'Association d'économie sociale en septembre 1991. Nous remercions les deux lecteurs anonymes de la Revue pour leurs commentaires.

## I - L'ANALYSE DES FILIÈRES D'ENSEIGNEMENT

### 1. - Les outils d'analyse

#### 1.1 - La relation entre l'établissement d'enseignement et l'étudiant : la notion d'engagement

Chaque filière de formation constitue une offre qui émane de l'établissement de formation et qui s'adresse à l'étudiant. Spécifier cette offre, c'est préciser les particularités de la relation enseignant-enseigné, en sachant que toute filière de formation est un processus de production d'un savoir incorporé dans les individus et utilisé par eux pour atteindre leurs objectifs. A partir de là, on peut analyser les relations entre la filière de formation et l'étudiant dans deux perspectives différentes.

Selon la première perspective, l'initiative de la formation vient de l'individu qui construit son projet de formation et en recueille les résultats. L'établissement de formation est un prestataire de services mais son rôle est complexe puisque le résultat dépend de la participation de l'étudiant, de ses aptitudes et de ses efforts. Si on suppose que l'étudiant connaît ses aptitudes et choisit son volume d'effort, l'accent est mis sur l'offre d'enseignement et sur l'engagement que peut prendre l'établissement qui fait cette offre. Celle-ci peut se limiter à une mise à disposition sous forme de cours magistraux, de bibliothèques et d'ordinateurs. L'engagement de l'établissement est dans ce cas très réduit...

Un degré supplémentaire d'engagement apparaît lorsque l'établissement délivre un diplôme qui sanctionne les études faites. L'établissement, dans ce cas, évalue et certifie. Cela exige un référentiel, un ensemble de règles auxquelles l'établissement doit se conformer. Ces formes d'engagement n'impliquent qu'une très faible réciprocité (lorsque l'enseignement est gratuit ou peu coûteux). L'étudiant n'est pas tenu de travailler et, s'il assiste aux cours, son engagement consiste surtout à ne pas les perturber. L'engagement devient bilatéral et se rapproche d'un contrat au moins moral (Bienaymé [1988]) lorsque l'établissement promet un résultat en échange d'une certaine dose de travail. Ce résultat peut être un diplôme, voire un emploi, mais cela n'épuise pas les possibilités.

Dans cette ligne d'analyse, si l'on veut utiliser la théorie du mandat, l'étudiant serait le mandant et l'établissement de formation le mandataire. Si l'on reste dans le cadre habituel de l'offre et de la demande, l'étudiant payant la formation, l'offreur doit s'ingénier pour proposer la formation qui, pour un résultat donné, coûte le moins cher, exige le moins d'aptitudes ou le moins d'effort...

La seconde perspective privilégie l'établissement de formation dont le financement est assuré en partie au moins par l'État. Celui-ci assigne des objectifs à l'établissement et la question est alors de savoir comment il pourra les atteindre. On retrouve les différents types d'engagement précisés ci-dessus. Si l'objectif de

l'établissement est de donner une formation et de s'assurer qu'elle est effective et qu'il peut la certifier, le problème est de construire la relation qui incite l'étudiant à fournir l'effort nécessaire. Dans le cadre de la théorie du mandat, l'établissement devient le mandant et l'étudiant le mandataire. L'étudiant est considéré comme un input dont la mise en œuvre n'est certes pas aisée mais qui doit servir l'objectif de l'établissement, pour le plus grand bien de l'étudiant naturellement, mais dans le cadre d'une relation où l'établissement sait mieux que l'étudiant ce qui convient à celui-ci.

La notion d'engagement, par sa généralité, permet de ne pas privilégier prématurément l'une ou l'autre perspective. Dans la suite de cet article, on suppose que l'établissement d'enseignement fixe les objectifs des filières de formation et détermine leurs caractéristiques. On verra que, dans ce cas, les étudiants ne sont pas réduits au choix de prendre ou de laisser.

## ***1.2 - Les caractères techniques d'une filière***

### ***1.2.1 - Pré-requis initiaux et accumulation.***

Pour qu'un étudiant n'abandonne pas dès le premier cours, il faut qu'il possède les pré-requis initiaux, c'est-à-dire le capital humain fourni par des études antérieures en rapport avec celles qu'il entreprend. Ces pré-requis initiaux doivent être soigneusement distingués des pré-requis nécessaires pour avoir une forte probabilité d'arriver au terme de la filière.

Cette idée d'accumulation s'applique aussi à l'enchaînement des études qui constitue le cursus. L'ordre d'acquisition peut être strict, ce qui signifie que l'accumulation joue un grand rôle. Mais, même dans le cas où les divers enseignements sont indépendants, un effet d'accumulation peut apparaître. Il tient à l'apprentissage progressif des méthodes de raisonnement et d'analyse, à la maîtrise accrue du vocabulaire spécialisé, etc.

### ***1.2.2 - Les substitutions.***

Toute filière d'enseignement constitue un processus de transformation d'inputs en outputs. On distingue les inputs personnels, fournis par l'étudiant et les inputs externes qui comprennent l'apport des enseignants, les méthodes et les matériels pédagogiques. On peut donc s'interroger sur les substitutions entre inputs.

#### ***a) Substitutions entre inputs personnels et externes***

Les inputs personnels comprennent le temps de travail et les aptitudes de l'étudiant. De sorte que les substitutions entre inputs personnels et externes peuvent porter sur le temps de travail ou sur les capacités. En pratique, les deux aspects pourront être difficilement séparables : lorsqu'on affirme que le travail en petits groupes est plus efficace que l'enseignement magistral dans un grand amphithéâtre, cela veut-il dire qu'on économise du temps d'étude ou qu'on peut suppléer à certaines aptitudes intellectuelles?

*b) Substitutions entre inputs de même type.*

i) Les redoublements et l'étalement de la scolarité ou encore la possibilité de se présenter à l'examen lorsqu'on se trouve prêt, s'analysent en partie comme des substitutions entre inputs personnels.

ii) Les substitutions entre inputs externes peuvent prendre aussi des formes variées, notamment avec le développement de l'enseignement assisté par ordinateur qui modifie la forme de l'interactivité entre l'enseignant et l'enseigné.

*c) Les substitutions entre inputs.*

Ils ne devraient avoir aucun effet sur la qualité de l'accumulation de capital humain en l'absence de progrès technique incorporé dans un type particulier d'input. Mais ce n'est pas le cas en raison des effets de signalement.

Une filière de formation peut avoir pour but non seulement de faire acquérir du capital humain mais aussi de trier les individus selon leurs aptitudes. Dans ce cas, les responsables de la filière vont exclure les substitutions qui ne permettraient pas de filtrer les individus selon leurs aptitudes. En particulier, les redoublements seront limités.

Ainsi les deux aspects de la notion de substitution se distinguent-ils clairement. Le premier aspect est technique: la nature des apprentissages qui constituent le cursus de formation, autorise plus ou moins des substitutions d'inputs. Il arrive souvent que ce qui n'est pas compris en une heure le soit en deux ou trois mais la productivité marginale du temps d'étude peut très vite devenir nulle. Le second aspect relève de la finalité assignée à la filière et de la combinaison de capital humain et de sélectivité qui la caractérise. Autoriser ou non des substitutions devient alors un instrument de la politique de formation.

**1.2.3 - La notion de difficulté.**

Cette notion est constamment utilisée en pratique, le plus souvent sans que sa signification soit précisée. Très schématiquement, on utilise, pour cerner cette notion, le temps de travail et les aptitudes requises. Le degré de difficulté d'une filière sera mesuré par le pourcentage d'individus qui, ayant la même formation secondaire, sont capables de suivre l'enseignement avec succès.

La notion de difficulté sert à comparer les filières ou à analyser le déroulement des études qui composent chacune d'elles. Il faut insister un peu sur ce second aspect.

L'enchaînement des études dans une filière peut présenter des difficultés croissantes, stables ou décroissantes. Si on retient le critère du temps de travail, une filière à difficultés croissantes exigera davantage d'effort du début à la fin, simplement pour maintenir la même probabilité individuelle de succès. Si on définit la difficulté en termes de proportion d'individus aptes à franchir l'obstacle,

une filière à difficultés croissantes devrait éliminer jusqu'au bout, s'apparentant aux quêtes initiatrices de la vérité.

L'ordre dans lequel se présentent les difficultés peut dépendre de la nature des apprentissages mais il paraît probable qu'il est surtout influencé par les choix, explicites ou non, qui sont effectués par les responsables de la filière. Si les difficultés sont placées au début, les pré-requis initiaux se confondront avec les pré-requis de la réussite alors que ces derniers seront plus sévères que les pré-requis initiaux lorsque les difficultés seront croissantes.

La question importante est donc de savoir pourquoi les responsables d'une filière peuvent choisir une répartition des difficultés plutôt qu'une autre et la réponse est naturellement très liée au type d'engagement qu'ils prennent envers les étudiants. Comme les possibilités de substitution, la répartition des difficultés est un instrument de politique.

On va utiliser ces diverses notions pour caractériser les filières universitaires ouvertes.

## II - LES FILIÈRES UNIVERSITAIRES OUVERTES

Il en existe de nombreuses variantes. Les deux caractères essentiels sont la liberté d'inscription pour les titulaires du baccalauréat et l'absence de toute limitation du nombre de diplômés, contrairement aux filières où existe un *numerus clausus*. En raison du premier caractère, la filière ne peut agir sur le flux d'entrants que par l'information sur les pré-requis et les conditions du succès. L'absence de limitation du nombre de diplômés implique que les réactions au marché du travail seront principalement le fait des étudiants qui devraient être attirés par une filière ou au contraire s'en détourner en fonction des débouchés escomptés.

Logiquement, les filières ouvertes peuvent se prêter à des formes d'organisation très variées. Trois grands types de sélection sont compatibles avec les deux caractères des filières ouvertes. Le premier, mentionné ici pour mémoire, est celui de la sélection uniquement terminale. Dans ce système, les étudiants ne sont soumis à aucun contrôle des connaissances jusqu'à l'examen final. Les deux autres types de tri seront appelés la « sélection groupée » et la « sélection répartie ». Ils répondent à la question suivante pourquoi les filières ouvertes ne réagissent-elles pas à la liberté d'inscription en instaurant, après une certaine durée d'études (un an par exemple), une sélection suffisante pour qu'elles puissent s'engager à l'égard des étudiants admis et leur garantir le succès final sous des conditions précises ? Ce serait une « sélection groupée » par opposition à la sélection répartie tout au long du cursus. Les deux modes de tri impliquent des examens intermédiaires mais qui n'ont pas la même portée. Dans les deux cas, le problème des étudiants éliminés est posé.

On va comparer les deux modes de tri en raisonnant sur le cas de la maîtrise (quatre ans d'études après le baccalauréat) et en se donnant pour contrainte que la qualité du diplôme final doit être identique quel que soit le mode de tri.

Après avoir caractérisé ces deux types d'organisation des études et des contrôles de connaissances, on définira des hypothèses de comportement des enseignants et des étudiants afin de rechercher les conditions du choix entre la sélection groupée et la sélection répartie.

## ***2.1 - Les caractères des deux modes de sélection***

### ***2.1.1 - La sélection groupée***

La qualité du diplôme final détermine le niveau de la sélection: pour que presque tous ceux qui sont admis à la fin de la première année obtiennent le diplôme final, il faut évidemment s'assurer qu'ils ont les connaissances et les capacités nécessaires pour satisfaire aux contrôles qu'ils subiront dans la suite du cursus. L'examen de première année a, comme tous les examens, une fonction probatoire. Il doit certifier que l'étudiant admis a effectivement le niveau fixé. Mais cet examen a aussi une fonction anticipatrice puisque, dans la logique de ce mode d'organisation de la filière, il atteste que l'étudiant a une probabilité très élevée d'obtenir le diplôme final. Cela n'est compatible avec l'exigence d'un niveau donné de qualité que si la filière est construite selon le principe des difficultés décroissantes : en termes de capacité intellectuelle et de volume d'effort, on ne demandera rien de plus aux étudiants que ce qui leur a été demandé pour être admis à poursuivre. C'est la même logique que celle de la filière classes préparatoires-grandes écoles. La contrepartie d'une quasi-certitude du succès final est la concentration des plus grandes difficultés avant l'admission définitive dans la filière. La phase initiale a donc elle-même une double fonction sélective et préparatoire. On peut même dire que mieux elle remplit son rôle préparatoire et plus elle est conduite à être sélective. L'effort demandé aux étudiants tend à être plus élevé dans la phase initiale. Il ne peut pas être plus faible que celui qui sera nécessaire par la suite. Plusieurs caractères de la sélection groupée doivent être soulignés.

— Le nombre d'essais et donc de redoublements ou l'étalement dans le temps de la phase de préparation sont limités; il faut y voir l'influence de l'idée de signalement, les qualités intellectuelles requises étant supposées assez rapidement décelables ; les substitutions entre inputs personnels (aptitudes et temps de travail) doivent rester assez limitées.

— La probabilité d'obtenir le diplôme final doit être la même pour ceux qui ont redoublé l'année de début et pour ceux qui ont réussi du premier coup. C'est une implication de l'engagement pris par la filière et du caractère anticipateur de l'examen d'admission.

L'aléa sur l'examen d'admission ne peut être totalement éliminé. L'étudiant qui a réussi grâce à des circonstances favorables aura peut-être un peu plus de mal que les autres à obtenir le diplôme final mais l'examen d'admission peut être conçu pour réserver une marge de sécurité.

### *2.1.2 - La sélection répartie*

Par définition, la sélection se poursuit jusqu'au diplôme final. Puisque la qualité du diplôme est supposée la même que dans le cas précédent, comment expliquer cette persistance des échecs? On admettra que les variations aléatoires de la quantité de travail fournie par les étudiants sont assez peu fréquentes et ne constituent qu'une cause secondaire des échecs de ceux qui ont franchi la première étape. L'explication la plus naturelle est alors que les difficultés sont croissantes ou d'ordre différent du début à la fin du cursus.

Des situations très variées peuvent se présenter selon que les redoublements ou l'étalement des études dans le temps sont largement autorisés ou limités. Ainsi dans certaines disciplines littéraires ou des sciences humaines, la maîtrise comprend un mémoire assez substantiel que certains étudiants mettent plusieurs années à préparer tout en occupant un emploi. Le modèle de l'« étudiant traditionnel » qui fait des études à temps plein et cherche à les terminer le plus vite possible n'est pas le seul envisageable. L'Université accueille de « nouvelles clientèles » (pour le Québec, cf. Cloutier [1990]) dont le comportement ne peut être analysé dans le cadre du modèle ancien. La théorie de l'éligibilité propose, de son côté, une des explications possibles de ce nouveau comportement (Levy-Garboua [1976]).

On raisonnera ici dans le cadre du modèle traditionnel qui postule que l'étudiant ayant franchi le premier obstacle (l'examen de première année dans le cas le plus simple) continue ses études en visant au minimum la licence ou la maîtrise. Certains pourront se réorienter, notamment après le Deug, vers des filières fermées (maîtrises en deux ans de sciences et techniques ou de sciences de gestion) mais on ne s'intéresse ici qu'aux étudiants qui restent dans les filières ouvertes.

On suppose que les difficultés sont légèrement croissantes sans préciser pour autant si cette croissance est uniforme jusqu'au diplôme final. Cet accroissement des difficultés pourra porter sur les aptitudes requises pour réussir, sur le degré d'assimilation des connaissances déjà acquises (on pourrait parler ici du degré de mobilisation du stock de capital humain) et sur la quantité de travail nécessaire. Des substitutions sont éventuellement possibles entre ces éléments. Les filières à difficultés croissantes ont plusieurs caractéristiques.

D'abord la plus évidente: l'étudiant qui effectue l'ensemble du parcours sans échec est celui qui disposait au départ d'une capacité supérieure à celle qui était nécessaire pour franchir le premier obstacle.

De même, toutes choses égales par ailleurs, on peut s'attendre à trouver un lien entre la qualité des résultats obtenus en première année d'université et la

probabilité du succès par la suite. Le redoublement en première année devrait laisser présager des échecs ultérieurs et inversement de bons résultats devraient annoncer un parcours sans accroc. On a vu que ce phénomène ne jouait pas dans les filières à sélection groupée.

Dans les filières à difficultés croissantes, l'examen n'a qu'une valeur probatoire. Il doit permettre de vérifier la valeur réelle de chaque candidat sur deux points précis : i) il doit certifier que l'étudiant sera capable de renouveler régulièrement la « performance » qu'il accomplit lorsqu'il est interrogé; ii) il doit certifier aussi que l'étudiant a bien assimilé l'ensemble des connaissances enseignées. Or les modalités de l'examen peuvent faire apparaître un aléa qui joue dans les deux sens : éliminer de bons candidats et laisser passer des médiocres. On a souvent dénoncé aussi bien les méfaits de l'examen-couperet que ceux du contrôle continu trop accommodant. La conséquence est que si le filtrage est incertain, ceux qui sont reçus en première année ne sont pas assurés de réussir en seconde ou en troisième.

Les étudiants qui ont réussi grâce à des circonstances favorables ne sont pas assurés de réussir par la suite. Plus précisément, leurs chances de réussite sont inférieures à la probabilité moyenne de succès.

Les étudiants dont la capacité intellectuelle ou la puissance de travail ne se révèle que tardivement (ou au cours du temps) ont plus de chances de succès dans les filières à difficultés croissantes et à sélection répartie que dans les filières à sélection groupée.

Le volume et la qualité des inputs éducatifs, autres que les inputs personnels, sont susceptibles de modifier l'influence de la croissance des difficultés. L'idéal pédagogique est toujours de mettre tous les étudiants en mesure de progresser en même temps que les difficultés... Mais il s'ensuit qu'une amélioration pédagogique en première année seulement peut accroître le taux de succès cette année-là, sans effets sur la suite.

Cela revient à dire que les variables individuelles, notamment la série du baccalauréat ou la mention, doivent contribuer à expliquer le succès ou l'échec non seulement en première année mais pour les années suivantes. Cette idée est bien peu surprenante puisqu'elle est à l'origine de nombreuses études sur la réussite universitaire. Mais il faut souligner que cette évidence ne vaut que si les difficultés sont croissantes ou constantes. Si les difficultés sont décroissantes, les variables individuelles ne jouent que pour la sélection en première année. Par la suite, elles n'influencent éventuellement que la qualité des résultats (les mentions ou le rang de sortie) ou la quantité de travail que l'étudiant doit fournir. Par conséquent, si l'analyse économétrique montre que le succès est lié aux variables individuelles tout au long d'un cursus, c'est une présomption que la filière en question présente des difficultés croissantes.

Les filières à difficultés croissantes et sélection répartie se prêtent aisément à une organisation comprenant plusieurs niveaux de sortie, chacun devant

correspondre à un palier de difficultés. C'est bien ce que l'on trouve dans les filières universitaires ouvertes avec la licence, la maîtrise, le troisième cycle. En définitive, la répartition des difficultés dans le cursus a logiquement une importance très grande sur le mode de sélection. On va maintenant préciser les hypothèses relatives au comportement des enseignants et des étudiants afin de pouvoir analyser les raisons du choix pour l'un ou l'autre mode de sélection.

## ***2.2 - Les comportements***

### ***2.2.1 Les enseignants***

On suppose d'abord que les contraintes techniques sont faibles, c'est-à-dire que la répartition des difficultés est essentiellement une variable sur laquelle les choix pédagogiques influent fortement. On admet ensuite que l'établissement d'enseignement est financé par l'État qui alloue une dotation uniforme par étudiant-année, indépendamment de l'organisation de la filière et des résultats. Cela étant, on fait trois hypothèses.

H.1. Quelle que soit l'organisation de la filière (la répartition des difficultés), les enseignants consentent le même effort. Le temps de travail consacré à l'enseignement comprend la préparation des cours, les cours eux-mêmes et le contrôle des connaissances ainsi que l'encadrement pédagogique. Pour chacune de ces activités existe un volume minimum d'effort au-dessous duquel les enseignants estimerait qu'ils ne remplissent pas convenablement leur mission. L'organisation pédagogique devra donc respecter, globalement, cette contrainte.

H.2. Les enseignants sont d'accord sur le niveau de qualité que doit avoir le diplôme final et ce niveau est le même quel que soit le mode de sélection dans les filières ouvertes qui sont seules étudiées ici.

H.3. Les enseignants veulent maximiser le nombre de diplômés. Cela correspond à l'idée simple que les enseignants croient à l'utilité de la formation qu'ils donnent mais que, comme par définition la filière est ouverte, ils ne se préoccupent pas de réguler le flux de diplômés en fonction des débouchés professionnels. Ceux-ci sont le plus souvent variés et mal connus des enseignants.

Si la filière ne peut exercer aucune influence sur le nombre d'étudiants qui la choisissent, maximiser le nombre de diplômés ou la proportion de la cohorte obtenant le diplôme revient au même. Mais on verra plus loin que la répartition des difficultés dans le cursus peut influencer le nombre d'étudiants qui se dirigent vers cette formation.

Dans le cadre de ces hypothèses les enseignants sont indifférents à l'égard du mode de sélection, groupée ou répartie.

### ***2.2.2 Les étudiants***

On peut décrire leurs comportements à partir de quatre hypothèses.

H'1. Les étudiants peuvent avoir choisi la filière pour des motifs divers : goût pour cette formation ou solution de repli après avoir « candidaté » sans succès pour entrer dans les filières fermées. Mais, dans tous les cas, on suppose qu'ils souhaitent obtenir le diplôme et sont prêts à fournir un effort.

H'2. Chaque étudiant estime que son effort conditionne sa probabilité de réussite puisque le nombre de diplômés n'est pas limité.

H'3. Les étudiants ne disposent que d'une information incomplète sur la filière. Ils savent si la sélection est groupée ou répartie, mais ils ne connaissent pas, en s'inscrivant, la forme de la relation entre les efforts et les probabilités de succès.

H'4. L'importance de l'effort accepté dépend de l'enjeu immédiat: dans une filière groupée, la première année conditionne l'obtention du diplôme final. L'effort consenti par l'étudiant sera donc supérieur à celui qu'il acceptera en première année d'une filière à sélection répartie où le succès permet seulement d'affronter les difficultés croissantes de la suite.

À partir de ces hypothèses on peut caractériser le comportement des étudiants.

L'auto sélection devrait être plus sévère dans les filières à sélection groupée, c'est-à-dire à difficultés décroissantes. Cela vient de ce que les étudiants peuvent avoir l'information sur la première année à un coût plus faible que celui qu'entraîne l'information sur l'ensemble du cursus. De même, dans les filières à sélection groupée, les abandons précoces devraient être plus fréquents puisque l'effort demandé est élevé.

L'étudiant a intérêt à bien estimer ses probabilités de succès en fonction de ses efforts. Cet intérêt est d'autant plus grand que l'effort demandé est élevé. Par conséquent, les étudiants qui entrent dans une filière à sélection groupée, où l'effort initial est important, vont rechercher de l'information sur leurs chances de succès. Cela se traduit par une demande adressée aux enseignants : demande d'encadrement, d'exercices, de tests, tout ce qui est de nature à renseigner sur la position de chacun par rapport à l'exigence requise par le maintien du niveau de qualité du diplôme. Dans les filières à sélection répartie, cette demande d'information est moins forte puisque, par construction, les difficultés et donc l'effort sont croissants ou à peu près également distribués sur l'ensemble du cursus.

Par hypothèse, l'étudiant le sait. Il n'aurait pas opté pour cette filière s'il n'avait pas cru avoir quelques chances de succès. Comme les difficultés sont croissantes, l'étudiant doit en conclure que ses chances d'être reçu en première année sont plus grandes que celles de franchir les obstacles ultérieurs. Il n'est donc pas incité à chercher autant d'informations sur la relation entre son effort et la réussite que dans le cas des filières à sélection groupée.

L'étudiant qui a franchi l'obstacle de la première année dans une filière à sélection groupée sait qu'il est presque assuré d'obtenir le diplôme final. Cela ne va-t-il pas l'inciter à réduire son effort? Cela dépend de la combinaison des effets

de capital humain et de signalement. Si la qualité du diplôme paraît découler en grande partie de l'effet de signalement (avoir été reçu à l'examen difficile de première année), l'étudiant est incité à réduire son effort, si cela ne compromet pas ses chances d'obtenir le diplôme. Au contraire, si les apports du cursus sont à la base de la qualité reconnue au diplôme, l'incitation à fournir l'effort demandé par les enseignants est plus forte.

### ***2.3 - Les choix entre les modes d'organisation des filières***

Vers quel type d'organisation des filières conduisent les hypothèses faites, en rappelant qu'il s'agit de choisir entre la sélection groupée avec difficultés décroissantes ou la sélection répartie avec difficultés croissantes? En pratique, ce choix n'a pas besoin d'être explicite et délibéré surtout lorsqu'il s'agit de sélection répartie.

Le choix paraît conditionné par les réponses que l'on donne à trois problèmes d'importance inégale et qui concernent les techniques pédagogiques, l'information sur les étudiants et la répartition de l'effort des enseignants.

#### ***2.3.1 Les techniques pédagogiques***

Ce qui est en cause est l'éventuelle existence de coûts fixes avec des effets de seuil. Si la qualité pédagogique d'un enseignement est identique quand le nombre d'étudiants est compris entre 10 et 50, on est bien en présence d'un coût fixe. Par conséquent, puisque par hypothèse la dotation financière par étudiant est uniforme, la filière a intérêt à avoir assez d'étudiants pour bénéficier de ces coûts fixes en étant attentive aux effets de seuil. Du fait de ces coûts fixes, quand le nombre d'étudiants augmente dans l'intervalle entre deux seuils, la fraction de la dotation disponible pour l'encadrement direct de chaque étudiant augmente aussi. Si on admet que le nombre d'étudiants qui atteignent le niveau exigé de qualité varie dans la même sens que les inputs pédagogiques, on doit conclure que l'objectif de maximisation du nombre de diplômés incite à avoir suffisamment d'étudiants pour faire apparaître le bénéfice des coûts fixes. Ce résultat est naturellement conditionné par l'hypothèse relative au financement par l'État au moyen d'une dotation uniforme par étudiant.

Cela étant, le nombre d'étudiants inscrits à un moment donné doit être plus élevé, toutes choses égales par ailleurs, si la filière est organisée selon le modèle de la sélection répartie. En effet, le nombre d'inscrits en première année est plus élevé que dans l'autre mode d'organisation puisque l'autosélection est moins sévère. Dans la suite du cursus, le nombre d'étudiants est également plus élevé puisque, par hypothèse, la sélection se poursuit pour parvenir à un nombre total de diplômés qui, dans le cadre des hypothèses faites, ne doit pas être très différent quel que soit le mode d'organisation.

Ainsi l'existence de coûts fixes inciterait à choisir la sélection répartie plutôt que la sélection groupée.

### 2.3.2 *L'information sur les étudiants. Deux phénomènes doivent être distingués*

— Le premier est celui de la fiabilité des contrôles de connaissances et il se rattache aussi, par conséquent, aux techniques pédagogiques. L'argument est le suivant dans une filière à sélection groupée, les enseignants doivent être le plus sûrs possible de la fiabilité des examens de première année. En effet, les résultats conditionnent très largement l'obtention du diplôme final. Cette fiabilité est nécessaire aussi bien pour éviter que des étudiants qui n'ont pas le niveau requis franchissent l'obstacle que pour admettre tous ceux qui sont capables d'avoir ce diplôme. Il faut insister sur ce point. Dans une filière universitaire ouverte, l'objectif de maximisation du nombre de diplômés capables d'atteindre le niveau requis, est beaucoup plus contraignant que l'objectif de sélection des  $n$  meilleurs que l'on trouve dans une filière à *numerus clausus* avec  $n$  places.

En effet, si on admet que certains candidats se valent, il est sans importance dans une filière à *numerus clausus* de prendre l'un ou l'autre. L'aléa des épreuves de concours n'a pas d'effet sur la qualité du recrutement. En revanche, dans une filière ouverte, il faut prendre tous les candidats qui se valent et qui ont le niveau requis. L'aléa des épreuves d'examen est contraire à l'objectif de maximisation du volume de diplômés. Si on ne sait pas éliminer cet aléa en première année, la sélection répartie offre une solution puisqu'elle permet d'admettre au bénéfice du doute en comptant sur les difficultés croissantes des années ultérieures pour déterminer la valeur réelle du candidat. L'examen de première année n'ayant plus de fonction anticipatrice, l'enjeu est différent.

Le second phénomène est celui de l'information sur la maturité et sur le potentiel des étudiants. La sélection groupée, on le sait dans le cas des filières à *numerus clausus*, avantage les candidats qui ont une maturité précoce et une capacité de travail supérieure à la moyenne de leur classe d'âge. Mais, toujours en raison de l'objectif de maximisation du nombre de diplômés, les filières universitaires ouvertes doivent offrir une possibilité de succès aux étudiants qui se révèlent plus tardivement. Ce résultat est plus aisément obtenu dans une filière à sélection répartie.

### 2.3.3 *La répartition de l'effort des enseignants.*

On a supposé que chaque enseignant faisait un effort égal quel que soit le mode d'organisation de la filière. Le ratio d'encadrement étudiants/enseignants est déterminé par la dotation accordée par l'État et il est donc le même quel que soit le mode de sélection. On a supposé aussi qu'il existait des contraintes dans la répartition de l'effort des enseignants. Chacun est prêt à participer aux diverses tâches, voire à se spécialiser partiellement dans l'une d'elles, par exemple l'encadrement direct des étudiants; mais, à l'échelle de la filière, il doit exister une fraction minimale de l'effort global des enseignants qui soit consacrée à la

préparation des cours et des exercices et à l'enseignement proprement dit. Même en excluant la recherche de l'analyse simplifiée qui est présentée ici, cette idée de seuil ou de contrainte minimale est un moyen de traduire l'exigence de niveau de qualité qui est un des objectifs de la filière. Cela étant, la question posée est de savoir si le mode d'organisation de la filière influence la répartition de l'effort des enseignants entre leurs diverses tâches.

Il semble probable que le modèle sélection groupée-difficultés décroissantes exige qu'une plus grande part de l'effort des enseignants soit consacrée à l'encadrement direct et au contrôle des connaissances, à efficacité pédagogique identique. L'analyse est la suivante: en premier lieu, on a vu qu'en première année d'une filière à sélection groupée les étudiants devaient fournir un effort important et par conséquent qu'ils souhaitaient avoir davantage d'information sur leurs probabilités de réussite. Ils sont prêts à payer cette information en faisant un effort plus grand encore pour se soumettre à des exercices, examens blancs, contrôles continus qui réduisent l'incertitude. Mais cela absorbe aussi une part du temps des enseignants sans augmenter la dotation de moyens par étudiant. Il en serait différemment si les étudiants devaient payer directement pour être ainsi évalués. Mais dans le cadre des hypothèses faites, les tâches de contrôle des connaissances au sens large absorberont une part plus grande des moyens disponibles dans une filière à sélection groupée. Le besoin de fiabilité analysé plus haut vient renforcer cette conclusion.

En second lieu, le même phénomène va se produire dans la suite du cursus. La logique de la sélection groupée est, on l'a vu, la rareté des échecs après la première année. Les étudiants le savent. Comment obtenir d'eux l'effort suffisant pour garantir la qualité de la formation sans utiliser la menace de l'échec qui est peu crédible ? La réponse habituelle à ce type de problème est qu'il faut accroître le contrôle, l'encadrement. On retrouve le problème du monitoring opposé à la menace de licenciement dans une des versions de la théorie du salaire d'efficience. Là encore, le prélèvement sur le temps global que les enseignants peuvent consacrer à la filière est plus important dans le cas de la sélection groupée. Il se produit en quelque sorte une substitution entre inputs: dans le modèle de sélection répartie, la menace d'échec incite les étudiants à fournir un effort plus grand pour s'autocontrôler. Dans le modèle de sélection groupée, l'input externe constitué par l'encadrement se substitue en partie à l'input en effort d'autocontrôle.

Au total les filières à sélection groupée semblent bien exiger un encadrement plus important pour des motifs qui tiennent à l'organisation même du cursus à exigence de qualité identique ; par conséquent, le prélèvement sur la dotation en moyens est plus élevé et l'effet de la contrainte du minimum de temps disponible pour la préparation des cours et l'enseignement lui-même devient plus probable, conduisant les enseignants à préférer la sélection répartie.

2.3.4 En définitive, dans le cadre du modèle, les analyses partielles semblent montrer que la sélection répartie est plus probable que la sélection groupée dès lors que la filière est ouverte, que le niveau de qualité est le même et

que le financement se fait par une dotation uniforme. Les étudiants eux-mêmes n'ont intérêt à préférer la sélection groupée que s'il n'ont aucun doute sur leur maturité et leur capacité de s'améliorer en cours d'études.

Les modalités de financement de la filière ont une grande importance. Avec un financement partiellement forfaitaire de la filière, relativement indépendant du nombre d'étudiants, les enseignants pourraient avoir une bonne raison de choisir la sélection groupée si ce mode d'organisation entraînait une baisse nette du nombre total d'étudiants sans effet sur le nombre de diplômés. Il se pourrait que cette diminution entraîne une baisse absolue de l'effort global consacré à l'encadrement et donc une augmentation du temps disponible pour préparer les cours et enseigner. Le même effet se produirait si le financement était lié au rapport étudiants inscrits en première année en  $t-4$  et diplômés en  $t$  ou encore si la dotation par étudiant était plus élevée dans les filières à sélection groupée, ce qui est évident. Le modèle présenté ne tient pas compte des effets éventuels du mode d'organisation de la filière sur la qualité moyenne des étudiants qu'elle attire. Mais si on veut rester dans le cadre des filières ouvertes qui ne limitent pas a priori le nombre de diplômés, on s'aperçoit vite que la sélection groupée n'attire pas nécessairement un plus grand nombre de bons étudiants. La sélection que l'on connaît bien en France est celle des filières à sélection groupée avec *numerus clausus*, ce qui est tout différent.

### III - L'ANALYSE ÉCONOMÉTRIQUE DU CHEMINEMENT. VARIABLES INDIVIDUELLES ET CARACTÈRES ORGANISATIONNELS

L'étude empirique vise deux objectifs :

— préciser les modalités de l'action des déterminants de la réussite individuelle. Grâce au « fichier historique » dont nous disposons, il est possible d'enrichir les résultats économétriques standards qui relient un résultat avec un ensemble de variables (Mingat [1976]; Lassibile [1977]), puisqu'on va relier, de façon séquentielle, plusieurs résultats avec un ensemble de variables ;

— tester quelques implications des hypothèses théoriques sur le fonctionnement des filières, présentées dans la première partie.

#### 3.1 - Présentation du modèle

Le modèle statistique utilisé doit tenir compte de deux éléments. D'une part, les données dont on dispose sont relatives à des caractères qualitatifs des individus (sexe, série du bac,...). D'autre part, la probabilité de réussite d'un étudiant à un niveau donné est conditionnelle à sa réussite observée aux niveaux inférieurs. À partir de ces deux remarques, un modèle séquentiel a été construit (Tversky [1972], Amemiya [1975], Gourieroux [1984]). La variable observée chaque année  $n$  et pour chaque candidat  $i$  est la

réussite ou l'échec à l'ensemble des examens, et l'on suppose que la variable latente dépend des caractéristiques du candidat.

Les estimations ont été menées sur six cohortes d'étudiants, de nationalité française, inscrits pour la première fois à l'Université des Sciences sociales de Toulouse entre 1982 et 1987, dans une des trois filières suivantes : Administration économique et sociale, Droit, Sciences économiques. Seuls ont été retenus les étudiants âgés de 25 ans au plus l'année de leur première inscription en première année. Pour chaque individu, on dispose dans un « fichier historique des étudiants » des informations sur ses origines socio-économiques et scolaires, ainsi que sur son parcours universitaire.

Un premier ensemble de variables dichotomiques relatives aux caractéristiques démographiques et socio-économiques de l'individu a été retenu :

MASC : variable qui vaut 1 si l'étudiant est de sexe masculin, 0 sinon ;

JEUNE : variable qui vaut 1 lorsque l'étudiant est âgé de moins de 19 ans l'année de son entrée à l'Université de Toulouse, 0 sinon ;

CSPSUP: variable égale à 1 si la profession du père appartient à l'une des deux catégories socioprofessionnelles suivantes: « patrons de l'industrie et du commerce », « professions libérales et cadres supérieurs » ; elle est nulle sinon.

Un second ensemble de variables dichotomiques est relatif au passé scolaire de l'individu :

BACS : variable qui vaut 1 si l'étudiant possède un baccalauréat de série S et 0 sinon. La série A a été choisie comme série de référence en Sciences économiques, la série G en Droit et les séries scientifiques en AES ;

MENTBAC : variable égale à 1 si le bac a été obtenu avec une mention AB, B ou TB, égale à 0 sinon ;

NONLYCÉE: variable égale à 1 lorsque l'étudiant n'est pas issu directement de terminale, égale à 0 lorsqu'il s'est inscrit à l'Université des Sciences sociales immédiatement après l'obtention du bac ;

MENT 1: variable qui vaut 1 si l'étudiant a obtenu une mention AB, B ou TB en première année du premier cycle, 0 sinon. Une variable similaire *vmwr 2* a été créée pour la deuxième année du premier cycle.

Enfin, une variable dichotomique COHORT *n* a été introduite dans chaque modèle afin de tenir compte de l'année d'inscription. L'année universitaire 1982-1983 a été choisie comme année de référence.

Lors des premières estimations, un nombre important de modalités avait été envisagé pour certaines variables. La CSP du père pouvait ainsi prendre sept modalités. Cependant, le faible degré de significativité de chacune d'entre elles a conduit à regrouper les catégories et à ne retenir que deux modalités. Par ailleurs,

une variable indiquant l'origine géographique de l'étudiant avait été introduite, mais, là encore, les résultats n'étaient pas satisfaisants.

Les données ont été traitées avec le logiciel LIMDEP et, à chaque étape du cursus, les modèles dichotomiques ont été estimés selon un modèle PROBIT.

### 3.2 - Les résultats obtenus

#### 3.2.1 - Une forte sélection en première année

Le tableau 1 donne le résultat des estimations du modèle dans les trois filières. Seuls les coefficients des variables significatives ont été mentionnés. Les statistiques de Student sont indiquées entre parenthèses.

La qualité d'ajustement du modèle a d'abord été évaluée par le rapport du maximum de vraisemblance. Après l'estimation des paramètres, le calcul du X<sup>2</sup> à treize degrés de liberté donne, dans les trois disciplines, une valeur très largement supérieure à sa valeur théorique, égale à 34,5 (probabilité 0,001). Il est donc permis de conclure à une forte contribution des différentes variables retenues à l'explication « statistique » de la réussite en première année. La seconde méthode permettant de mesurer la qualité du modèle est celle qui utilise le critère de MacFadden<sup>2</sup> (Maddala [1983]). La valeur du coefficient S est, dans les trois filières, satisfaisante. En revanche, elle est assez faible lorsque les estimations sont menées sur des sous-populations de redoublants, traduisant ainsi une sous-estimation de la probabilité individuelle de réussite.

$$a) \text{ In } s = \frac{\sum_{j=1}^J \frac{N_{jj}}{N_{oo}} - \left(\frac{N_{jo}}{N_{oo}}\right)^2}{1 - \sum_{j=1}^J \left(\frac{N_{jo}}{N_{oo}}\right)^2} \leq 1 \text{ extra scolaires}$$

L'origine géographique de l'étudiant joue un rôle significatif dans la décision de poursuivre des études supérieures et dans le choix de ces études (Duru et Mingat [1988]). Lorsqu'on regarde maintenant son influence sur la réussite universitaire, on s'aperçoit que la CSP du père a, en Droit et en AES, et toutes choses égales par ailleurs, un effet marquant dans le processus de sélection de première année. En revanche, elle ne représente pas une variable significative en Sciences économiques. On peut évoquer ici l'importance des connaissances littéraires requises en Droit et, dans une moindre mesure, en AES. Il est très probable que ces connaissances soient plus inégalement distribuées selon le milieu social d'origine que ne le sont les connaissances scientifiques exigées en économie, celles-ci étant principalement acquises à l'école (Bourdieu et Passeron [1970]).

<sup>2</sup> Le critère de MacFadden, noté S, est défini de la façon suivante :  
où:

$N_{oo}$  : nombre total d'observations ;

$N_{jj}$  : nombre d'individus correctement prédits par le modèle pour la modalité  $j$  ;

$N_{jo}$  : nombre d'individus pour lesquels la modalité est effectivement  $j$ .

Mais les résultats suivants montreront que l'influence de l'origine sociale disparaît lorsqu'on s'élève dans le cursus, cela traduisant tout simplement la fin d'un long processus de sélection sociale, qui a eu largement le temps de fonctionner avant l'entrée à l'Université. Le sexe n'est pas ou est peu corrélé à la réussite en première année. L'âge, en revanche, intervient de façon très significative, ce qui n'est pas surprenant: toute analyse de la réussite scolaire, et quel que soit le niveau d'études retenu, montre que, toutes choses égales par ailleurs, un élève jeune réussit mieux.

*b) L'origine scolaire de l'étudiant*

Comme l'ont déjà montré plusieurs études, l'origine scolaire de l'étudiant a une influence très forte sur ses chances de réussite en première année d'enseignement supérieur. En Sciences économiques, il n'est pas étonnant qu'un bachelier C réussisse significativement mieux que les autres. L'écart est important avec un bachelier D. Un étudiant issu de la série B a une faible probabilité de réussite, même lorsque le bac a été obtenu avec une bonne moyenne générale. En Droit, la hiérarchie des séries demeure.

Toutefois, le handicap d'un bac non scientifique peut être compensé par une mention obtenue à ce diplôme. En AES, où la représentation des séries scientifiques est très faible, les chances individuelles d'être reçu en première année sont minces pour un étudiant originaire d'une série littéraire ou technologique, à moins là encore d'avoir obtenu une mention au bac: la probabilité estimée de réussite s'améliore alors de plus de vingt points.

En ce qui concerne l'impact d'une activité intermédiaire entre la sortie du lycée et l'entrée à l'Université des Sciences sociales, le résultat des estimations indique que, lorsque le bac n'a pas été obtenu l'année d'inscription dans une des trois *filières*, l'étudiant réussit significativement mieux. C'est surtout vrai en Sciences économiques. De nombreux bacheliers des années précédentes sont des réorientés de l'enseignement supérieur. Ceux-ci peuvent alors, après un premier échec, consacrer davantage de temps au travail universitaire afin d'éviter un second échec. La variable NON LYCÉE serait dans ce cas colinéaire à une variable « effort » ou « temps de travail » non intégrée dans le modèle.

Ainsi, on retrouve à l'Université des Sciences sociales de Toulouse les mêmes conclusions auxquelles ont abouti les auteurs qui se sont intéressés aux facteurs de réussite en première année universitaire. On va maintenant examiner le rôle du redoublement. On tentera ensuite d'analyser le processus de sélection mis en place tout au long du cursus afin de vérifier si les trois filières étudiées ici obéissent, comme on l'a prédit, à une logique de sélection répartie.

Tableau 1. *Résultat des estimations de première année (cursus 1)*

Variable	Droit	Variable	Sc. Eco	Variable	AES
Constante	-1,4078 (-21,544)	Constante	-1,2106 (-8,677)	Constante	-0,4346 (-4,370)
MASC	0,1281 (3,513)	MASC		MASC	
JEUNE	0,4097 (11,055)	JEUNE	0,4492 (6,698)	JEUNE	0,3739 (8,174)
CSPSUP	0,2150 (6,132)	CSPSUP		CSPSUP	0,1519 (3,265)
BAC A	0,3812 (6,957)	BAC B		BAC A	-0,3774 (-3,834)
BAC B	0,5899 (10,669)	BAC C	1,7039 (12,987)	BAC B	
BAC CD	1,0706 (14,835)	BAC D	0,9816 (8,286)	BAC G	-0,4484 (-5,086)
MENT BAC	0,8190 (15,802)	MENT BAC	0,5854 (7,173)	MENT BAC	0,5677 (6,777)
NON LYCÉE	0,4258 (8,275)	NON LYCÉE	0,6056 (7,966)	NON LYCÉE	0,4301 (6,261)
COHORT 83	0,1663 (2,805)	COHORT 83		COHORT 83	-0,1450 (-1,899)
COHORT 84	0,2866 (4,722)	COHORT 84		COHORT 84	
COHORT 85	0,3990 (6,819)	COHORT 85	-0,2413 (-2,457)	COHORT 85	
COHORT 86	0,3396 (5,822)	COHORT 86	-0,2455 (-2,391)	COHORT 86	
COHORT 87	0,2977 (5,132)	COHORT 87	-0,3818 (-3,797)	COHORT 87	0,1330 (1,745)
X <sup>2</sup> (13)	992,08	X <sup>2</sup> (13)	694,65	X <sup>2</sup> (13)	319,31
S	0,34	S	0,47	S	0,29
Nombre d'observations	6 182	Nombre d'observations	2 375	Nombre d'observations	4 072

Au niveau des résultats bruts d'estimation, on s'aperçoit qu'après un redoublement en première année, l'impact de la série du bac sur la probabilité de réussite est moins important. Plus globalement, la valeur du  $X^2$  est moins élevée que dans le modèle précédent: l'ensemble des variables contribue à l'explication de la réussite, mais y contribue moins fortement. Ce résultat ne confirme pas les idées usuelles selon lesquelles le redoublant fournit la seconde année l'effort qu'il aurait dû consentir dès sa première inscription ou répartit son effort de façon uniforme sur deux ans. Dans les deux cas, en effet, les variables individuelles devraient jouer pour les redoublants exactement comme pour ceux qui sont reçus dès la première tentative. Puisque les variables individuelles jouent moins, c'est une présomption en faveur de la substitution; les redoublants substitueraient du temps de travail aux autres inputs personnels.

Mais on peut pousser plus loin l'analyse et faire l'hypothèse d'une double substitution. En effet, il n'y a aucune raison de supposer que le jury d'examen est passif: il délibère, il tient compte de l'avis de ceux qui ont suivi l'étudiant dans les travaux dirigés, certains de ses membres ont procédé à des interrogations orales. On peut alors faire l'hypothèse que les attentes du jury à l'égard du redoublant ne sont pas identiques à celles qu'il a envers les primo-candidats. Notamment le jury peut accepter, voire encourager, la substitution entre inputs personnels en jugeant le redoublant davantage sur son niveau de connaissances que sur ses qualités de raisonnement ou d'exposition. La substitution d'inputs du côté de l'étudiant serait permise par la substitution des attentes du côté du jury qui représente l'offre d'éducation. Cela contribuerait à expliquer l'affaiblissement des variables individuelles.

Afin de mieux voir le rôle du redoublement dans chacune des trois filières étudiées, il a semblé intéressant de comparer la probabilité estimée de réussite d'un redoublant avec celle d'un non-redoublant ayant les mêmes caractéristiques à l'entrée. Le tableau 2 donne les résultats de quelques simulations en fonction de l'origine scolaire. Naturellement, les calculs ont été faits uniquement pour celui qui ne possède pas les pré-requis nécessaires pour avoir de bonnes chances d'être reçu dès la première tentative. On suppose que l'étudiant est venu s'inscrire à l'Université des Sciences sociales immédiatement après le bac, qu'il n'a encore jamais redoublé et qu'il est issu d'un milieu social moyen.

En Sciences économiques, et à l'exception de la cohorte 1983, les chances de réussite d'un étudiant issu de terminale B s'améliorent, quoique faiblement, après une seconde tentative. En revanche, pour tout autre bachelier, le redoublement ne permet pas d'augmenter la probabilité d'être reçu. Bien au contraire, il la diminue.

En Droit, le redoublement de la première année n'est pas un gage de meilleure réussite. En AES, il peut permettre à un étudiant issu d'une série technologique d'améliorer sensiblement ses chances de réussite.

Les résultats ne sont pas contraires à l'hypothèse de la double substitution, en particulier si on admet que les connaissances peuvent être plus facilement substituées à d'autres critères de réussite en AES.

### *3.2.2 - La réussite en deuxième année*

La plupart des résultats obtenus jusqu'ici sont bien connus. En revanche, aucune étude ne s'est interrogée sur l'influence de ces mêmes variables dans la suite du cursus. C'est pourquoi il semble utile de poursuivre l'analyse au-delà de la première année. Pour connaître l'évolution des déterminants de la réussite en deuxième année, un modèle dichotomique réussite/échec a été estimé sur la sous-population d'étudiants qui, après avoir franchi sans encombre le barrage de la première année, se sont inscrits et présentés pour la première fois aux examens de deuxième année. Le tableau 3 donne les résultats obtenus dans les trois disciplines. On observe une diminution importante, en valeur absolue, des coefficients affectés aux variables qui indiquent la série du bac. Ainsi en Sciences économiques, le coefficient de la variable **BACC** est presque trois fois plus faible pour les estimations faites en DEUG que pour celles faites en première année. En revanche, toujours en Sciences économiques, la variable **COHORT<sub>n</sub>** devient davantage significative. L'effet de certaines variables semble donc s'atténuer, sans toutefois disparaître; d'autres variables, au contraire, paraissent jouer un rôle plus important.

Tableau 2. Estimation de la probabilité individuelle de réussite en première année selon l'origine scolaire

Origine scolaire	DROIT (en %)				
	Cohorte 1983	1984	1985	1986	1987
Bac A sans mention	37,5 (25,2)	42,1 (27,4)	46,5 (21,6)	44,2 (22,5)	42,5 (28,1)
Bac A avec mention	69,0	73,0	76,7	74,8	73,4
Bac B sans mention	45,6 (24,5)	50,0 (26,0)	54,6 (20,5)	52,4 (21,4)	50,6 (26,4)
Bac B avec mention	75,9	79,5	82,5	80,8	79,8
Bac C ou D sans mention	64,4	68,6	72,5	70,5	69,1
Bac C ou D avec mention	88,2	90,3	92,1	91,3	90,5
SCIENCES ÉCONOMIQUES					
Bac B sans mention	22,4 (13,0)	22,4 (32,0)	15,9 (18,0)	15,9 (18,8)	12,7 (18,9)
Bac B avec mention	43,2	43,2	33,8	33,8	28,8
Bac C sans mention	82,6	82,6	75,8	75,8	71,2
Bac C avec mention	93,7	93,7	90,0	90,0	87,3
Bac D sans mention	58,7 (13,6)	58,7 (25,6)	49,2 (20,0)	49,2 (20,8)	43,6 (22,4)
Bac D avec mention	79,0	79,0	71,3	71,3	66,3
AES					
Bac A sans mention	28,1 (36,0)	33,1 (33,5)	33,1 (33,5)	33,1 (33,5)	38,1 (31,0)
Bac A avec mention	49,6	55,2	55,2	55,2	60,2
Bac B sans mention	41,9 (33,9)	47,7 (30,5)	47,7 (30,5)	47,7 (30,5)	52,8 (27,5)
Bac B avec mention	64,1	69,4	69,4	69,4	73,9
Bac G sans mention	25,8 (35,4)	30,5 (33,2)	30,5 (33,2)	30,5 (33,2)	35,4 (30,8)
Bac G avec mention	46,8	52,3	52,3	52,3	57,5

Remarques.

- individu caractérisé par MASC = 1 CSPSUP = 0  
JEUNE = 1 NON LYCÉE = 0
- Lorsque l'individu a redoublé sa première année, l'estimation de sa probabilité de réussite après redoublement est indiquée entre parenthèses.
- proba (reçu 1<sup>re</sup> année) = proba (reçu 1)  
proba (reçu 1<sup>re</sup> année après redoublement) = [1 - proba (reçu 1)] × proba (reçu 1)

*a) Un effet moindre mais toujours significatif de l'origine scolaire.*

L'origine scolaire continue d'influencer la réussite individuelle. Certes, le phénomène est moins marqué qu'en première année. Il faut simplement voir ici le résultat de la sélection pratiquée à l'issue de la première étape du processus de formation. En AES, et toutes choses égales par ailleurs, un bachelier G qui a réussi à franchir l'obstacle de la première année a une très faible probabilité de franchir celui de la deuxième année. En Droit, un bachelier scientifique conserve son avantage, mais la manière avec laquelle le bac a été obtenu continue de jouer un rôle important : un bac C ou D sans mention donne une probabilité de réussite inférieure à celle que donne une mention au bac B. En Sciences économiques, la différence entre la série C et les autres séries se confirme. Il est intéressant de noter ici la disparition de l'effet de l'âge sur la réussite en deuxième année. En revanche, la variable liée aux études supérieures commencées avant l'entrée à l'Université des Sciences sociales reste significative, il apparaît donc que, toutes choses égales par ailleurs, un étudiant qui se réoriente en économie après s'être engagé une première fois dans une filière de l'enseignement supérieur (il s'agit, le plus souvent, d'une filière scientifique ou médicale) bénéficie d'un avantage par rapport à celui qui est issu directement du secondaire.

*b) Les autres déterminants de la réussite.* En deuxième année, les résultats économétriques font ressortir l'effet négatif de la variable MASC sur la réussite en Droit: une fille réussit significativement mieux qu'un garçon issu du même milieu social et scolaire. L'inverse était observé en première année. En AES, où l'impact de l'âge sur la réussite demeure important, et en Sciences économiques, le sexe n'a aucun pouvoir explicatif.

En ce qui concerne l'origine sociale, les résultats montrent qu'elle ne contribue pas à l'explication de la réussite en premier cycle d'études économiques. Dans les deux autres filières, un léger écart existait, en première année, entre la probabilité estimée de réussite d'un étudiant fils de cadre supérieur et celle d'un étudiant ayant les mêmes caractéristiques scolaires mais issu d'un milieu social moins favorisé. En deuxième année, cet écart s'amenuise en Droit et disparaît en AES.

À partir de la deuxième année d'études, s'ajoute aux caractéristiques individuelles stables dans le temps une caractéristique variable chaque année et capable, elle aussi, de prédire soit un succès, soit un échec: il s'agit de la mention obtenue aux examens au cours des années précédentes. L'hypothèse d'un lien entre la qualité des résultats obtenus en première année d'études universitaires et la

Tableau 3. *Résultat des estimations de deuxième année (cursus 12)*

Variable	Droit	Variable	S. Eco.	Variable	AES
Constante	-0,1014 (-0,812)	Constante	-0,3144 (-1,104)	Constante	-0,3245 (-1,928)
MASC	-0,1435 (-2,500)	MASC		MASC	
JEUNE	0,2894 (4,725)	JEUNE		JEUNE	0,3445 (4,383)
CSPSUP	0,1276 (2,303)	CSPSUP		CSPSUP	
BAC A		BAC B		BAC A	
BAC B	0,3037 (2,887)	BAC C	0,6548 (2,497)	BAC B	
BAC CD	0,4336 (3,621)	BAC D		BAC G	-0,6698 (-4,372)
MENT BAC	0,4208 (5,829)	MENT BAC	0,3771 (2,760)	MENT BAC	0,4809 (3,999)
NON LYCÉE	0,1723 (2,094)	NON LYCÉE	0,1763 (1,654)	NON LYCÉE	0,1729 (1,642)
MENT 1	1,0690 (9,622)	MENT 1	1,0549 (6,594)	MENT 1	0,9797 (6,016)
COHORT 83		COHORT 83		COHORT 83	-0,4664 (-3,432)
COHORT 84		COHORT 84	0,3367 (2,146)	COHORT 84	-0,4247 (-3,133)
COHORT 85	-0,3546 (-3,624)	COHORT 85	0,4609 (2,870)	COHORT 85	
COHORT 86	-0,2101 (-2,121)	COHORT 86	0,5688 (3,358)	COHORT 86	
COHORT 87		COHORT 87	0,4765 (2,973)	COHORT 87	
X <sup>2</sup> (14) S	323,14 0,28	X <sup>2</sup> (14) S	126,48 0,33	X <sup>2</sup> (14) S	192,59 0,29
Nombre d'observations	2 496	Nombre d'observations	929	Nombre d'observations	1 390

probabilité de réussite en deuxième est ici vérifiée. Cette influence est particulièrement forte en Droit et en Sciences économiques, montrant ainsi que l'accumulation des connaissances joue ici un rôle majeur dans la réussite ultérieure, au moins dans le premier cycle.

*c) Obtention du DEUG sans, et avec redoublement.* L'estimation, à chaque étape du cheminement, de probabilités individuelles de réussite permet d'évaluer la probabilité d'obtenir le DEUG conditionnellement aux résultats antérieurs. Le tableau 4 donne le résultat de ces simulations pour l'étudiant caractéristique<sup>3</sup>. Il apparaît que les variables qui ont une forte influence sur la probabilité de réussite au DEUG ne sont pas les mêmes selon que l'étudiant a redoublé ou non sa première année. En effet, pour les étudiants « à l'heure », l'influence de l'origine scolaire, même si elle s'affaiblissait, demeurerait significative. Or on voit ici qu'après un redoublement l'origine scolaire n'a plus d'impact sur les chances d'être reçu au DEUG. C'est surtout vrai en Droit, où ni la série du bac, ni les études antérieures ne contribuent à l'explication de la réussite. En revanche, comme le montrent les chiffres du tableau 4, la probabilité estimée d'obtenir le diplôme de fin de premier cycle varie fortement selon la qualité des résultats obtenus en première année à l'issue de la seconde tentative. Cela est de nouveau en accord avec l'hypothèse selon laquelle l'accumulation des connaissances joue un rôle de plus en plus significatif au fur et à mesure que l'étudiant avance dans le programme. En effet, en ayant redoublé sa première année, l'individu a acquis, par substitution, un stock de connaissances plus important qu'un non-redoublant. C'est cet atout qui lui permet, en deuxième année, d'avoir des chances convenables d'être reçu. Mais cela n'est possible que parce que les connaissances accumulées jouent désormais un rôle important. Toutefois, ces probabilités restent inférieures à celles calculées pour les non-redoublants : cela correspond alors à l'idée de difficultés croissantes tout au long du cursus. Seul un bachelier B inscrit en Sciences économiques et qui a redoublé en première année obtient à peu près les mêmes chances d'être reçu au DEUG qu'un non-redoublant. Le degré de difficulté serait donc, dans cette filière, constant dans le premier cycle.

<sup>3</sup> Les tableaux qui ont permis d'effectuer ces simulations sont présentés en annexe. En AES, l'estimation du modèle de réussite en DEUG après redoublement de la première année a donné des résultats peu significatifs. Les probabilités estimées de réussite correspondantes n'ont donc pas été calculées.

Tableau 4. Estimation de la probabilité individuelle de réussite au DEUG selon l'origine scolaire et conditionnellement à la réussite antérieure.  
(en %)

Origine scolaire	1983		1984		1985		1986		1987	
	S.M.	A.M.								
<b>DROIT</b>										
Bac A - S.M.	19,4 (10,8)	32,5 (21,9)	21,7 (10,9)	36,5 (23,4)	17,6 (6,6)	36,1 (17,0)	19,2 (7,1)	36,0 (17,8)	21,9 (12,6)	36,8 (24,7)
Bac A - A.M.	49,9	64,6	49,6	68,4	41,6	67,6	44,9	67,8	49,8	68,8
Bac B - S.M.	29,0 (10,5)	42,0 (21,3)	31,8 (10,4)	46,1 (22,2)	27,3 (6,3)	46,7 (16,2)	29,1 (6,7)	46,4 (17,0)	32,2 (11,8)	46,7 (23,2)
Bac B - A.M.	59,1	73,4	61,9	76,9	54,3	76,7	57,5	76,6	62,1	77,2
Bac C ou D - S.M.	44,0	60,4	46,9	64,4	39,7	64,0	42,7	64,1	47,2	64,9
Bac C ou D - A.M.	71,9	86,0	73,6	88,0	64,9	87,1	68,8	87,6	73,8	88,2
S.M. : Sans mention - A.M. : Avec mention.										
<b>SCIENCES ÉCONOMIQUES</b>										
Bac B - S.M.	8,5 (6,7)	17,2 (12,1)	11,4 (16,6)	19,2 (29,8)	8,8 (14,5)	14,1 (17,8)	9,5 (13,5)	14,4 (18,4)	7,2 (9,8)	11,3 (17,6)
Bac B - A.M.	22,6	37,5	28,3	40,0	23,6	31,8	24,8	32,2	20,3	27,2
Bac C - S.M.	52,3	75,8	62,0	79,1	59,7	73,3	62,0	73,9	56,4	69,0
Bac C - A.M.	71,6	90,0	80,0	92,0	79,2	88,8	80,9	89,1	77,1	86,2
Bac D - S.M.	22,2 (4,9)	45,2 (11,7)	29,8 (9,2)	50,4 (22,0)	27,4 (13,5)	43,5 (19,4)	29,4 (11,9)	44,5 (19,7)	24,6 (8,1)	38,7 (19,2)
Bac D - A.M.	41,3	68,5	51,7	73,2	49,7	67,2	52,4	67,9	46,7	62,6
<b>AES</b>										
Bac A - S.M.	9,2	19,7	11,4	23,7	16,8	27,8	16,8	27,8	19,4	32
Bac A - A.M.	25,4	41,8	29,1	47,1	38,1	51,3	38,1	51,3	41,6	56
Bac B - S.M.	13,7	29,4	16,4	34,2	24,2	40,1	24,2	40,1	26,8	44,4
Bac B - A.M.	32,8	54	36,6	59,2	48	64,5	48	64,5	51,1	68,7
Bac G - S.M.	3,4	11,5	4,4	14,2	7,8	19,2	7,8	19,2	9,1	22,3
Bac G - A.M.	12,3	29,6	14,5	34	22,6	41,4	22,6	41,4	24,9	45,5

**Remarques.**

1. Individu caractérisé par : MASC = 1 CSUPSUP = 0 JEUNE = 1 NON LYCÉE = 0

2. Lorsque l'individu a redoublé sa première année, l'estimation de sa probabilité de réussite au DEUG est indiquée entre parenthèses.

- Sans mention en 1re année = reçu en juin avec mention passable ou reçu en septembre.

- Avec mention en 1re année = reçu en juin avec mention AB ou avec mention B ou avec mention TB.

3. Proba (reçu DEUG) = proba (reçu 1) × proba (reçu 12)

Proba (reçu DEUG après redoublement 1re année) = [1 - proba (reçu 1)] × proba (reçu 11) × proba (reçu 112).

Tableau 5. Taux moyen de réussite des étudiants n'ayant jamais redoublé (= reçus / candidats)

Cohorte \ Niveau	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
DROIT								
1 <sup>re</sup> année	34,5	40,8	43,5	45,8	45,5	43,6	47,9	48,0
DEUG	70,8	73,2	67,7	56,4	63,5	61,5	65,3	-
Licence	81,1	77,6	78,3	82,1	72,8	85,7	-	-
Maîtrise	70,8	78,8	74,4	74,6	72	82,3	-	-
SCIENCES ÉCONOMIQUES								
1 <sup>re</sup> année	47,3	48,1	41,8	35,8	37,4	35,0	35,0	38,4
DEUG	63,1	64,4	72,6	76,5	81,1	73,5	75,3	-
Licence	61,0	76,1	84,5	86,0	90,3	86,7	-	-
Maîtrise	77,8	73,7	85,9	90,1	90,4	89,7	-	-
AES								
1 <sup>re</sup> année	39,2	33,2	34,7	34,7	35,7	38,3	41,1	37,5
DEUG	50,8	32,7	36,0	39,3	41,2	39,8	61,6	-
Licence	78,6	74,6	86,5	59,2	64,3	62,0	-	-
Maîtrise	70	85,7	87,5	90	96,3	98,2	-	-

### 3.2.3 - Les déterminants de la réussite en deuxième cycle

Après l'obtention du DEUG, les étudiants poursuivent, pour la majorité d'entre eux, des études de deuxième cycle, même à la suite d'un redoublement. S'agissant des taux moyens de réussite, le tableau 5 indique que plus on s'élève dans les études et plus ils s'améliorent. L'ensemble des variables qui contribuent de manière significative à l'explication de la réussite en licence est présenté dans le tableau 6. La valeur du t de Student associé aux variables indiquant la série du bac est proche de zéro. Il apparaît donc que l'origine scolaire ne joue sur la sélection qu'au cours du premier cycle.

Tableau 6. *Résultat des estimations de licence (cursus 123)*

Variable	Droit	Variable	S. Eco.	Variable	AES
Constante	0,5777 (3,138)	Constante	-0,0936 (-0,217)	Constante	0,7814 (2,720)
MASC		MASC		MASC	
JEUNE	0,1607 (1,816)	JEUNE	0,3099 (1,841)	JEUNE	0,2007 (1,638)
CSPSUP		CSPSUP		CSPSUP	
BAC A		BAC B		BAC A	
BAC B		BAC C		BAC B	
BAC CD		BAC D		BAC G	
MENT BAC	0,1847 (1,980)	MENT BAC		MENT BAC	
NON LYCÉE		NON LYCÉE	0,3337 (1,864)	NON LYCÉE	
MENT 1	0,3513 (3,002)	MENT 1	0,7931 (3,446)	MENT 1	
MENT 2	0,9799 (5,946)	MENT 2	1,2276 (2,861)	MENT 2	0,7591 (1,663)
COHORT 83		COHORT 83	0,4234 (2,043)	COHORT 83	
COHORT 84		COHORT 84	0,6869 (3,024)	COHORT 84	
COHORT 85		COHORT 85	0,6646 (2,933)	COHORT 85	-0,5238 (-2,501)
COHORT 86	-0,3150 (-2,394)	COHORT 86	0,9444 (3,745)	COHORT 86	-0,3838 (-1,789)
COHORT 87	0,3386 (2,388)	COHORT 87	0,9970 (4,274)	COHORT 87	-0,4431 (-2,100)
X <sup>2</sup> (15)	127,32	X <sup>2</sup> (15)	88,06	X <sup>2</sup> (15)	42,62
S	0,37	S	0,40	S	0,30
Nombre d'observations	1 566	Nombre d'observations	564	Nombre d'observations	526

a) *Les variables scolaires et démographiques.* La manière d'obtenir le bac demeure un critère de sélection en troisième année de Droit. En Sciences économiques, l'avantage des études antérieures se confirme. En ce qui concerne les caractéristiques démographiques, une fille a, toutes choses égales par ailleurs, une probabilité identique d'être reçue en licence qu'un garçon. L'âge, enfin, reste un facteur lié à la réussite dans les trois disciplines.

b) *Les autres variables déterminantes.* La variable qui contribue le plus fortement à l'explication statistique de la réussite en licence est celle qui indique les mentions obtenues dans le premier cycle. Le tableau 7 donne, toujours pour notre étudiant caractéristique, ses probabilités estimées d'être reçu en licence selon la qualité de ses résultats obtenus les années précédentes.

Tableau 7. Estimation de la probabilité individuelle de réussite en licence conditionnellement aux résultats antérieurs (étudiant n'ayant jamais redoublé)

DROIT										
						(en %)				
a) Origine scolaire : bac B sans mention						b) Origine scolaire : bac C ou D sans mention				
Cohorte Résultats 1 <sup>re</sup> et 2 <sup>e</sup> années										
	1983	1984	1985	1986	1987	1983	1984	1985	1986	1987
Sans mention	22,3	24,5	21,0	19,3	27,7	33,8	36,1	30,5	28,3	40,5
Ment 1 <sup>re</sup> année	36,2	39,7	40,3	36,1	43,1	52,1	55,5	55,2	49,9	59,9
Ment 2 <sup>e</sup> année	27,8	30,4	26,1	26,7	31,5	42,1	44,9	38,0	39,2	46,2
Ment 1 <sup>re</sup> et 2 <sup>e</sup> années	41,1	45,2	45,8	44,5	46,3	52,2	63,1	62,7	61,5	64,4

SCIENCES ÉCONOMIQUES										
a) Origine scolaire : bac B sans mention						b) Origine scolaire : bac C sans mention				
Cohorte Résultats 1 <sup>re</sup> et 2 <sup>e</sup> années										
	1983	1984	1985	1986	1987	1983	1984	1985	1986	1987
Sans mention	6,3	9,3	7,1	8,3	6,4	38,6	50,5	48,4	54,4	50,0
Ment 1 <sup>re</sup> année	15,9	18,3	13,4	14,0	11,0	70,0	75,5	69,8	72,0	67,4
Ment 2 <sup>e</sup> année	8,2	11,2	8,7	9,4	7,1	50,7	60,9	58,6	61,4	55,9
Ment 1 <sup>re</sup> et 2 <sup>e</sup> années	17,1	19,2	14,1	14,4	11,3	75,5	78,9	73,2	73,8	68,9

AES										
a) Origine scolaire : bac B sans mention						b) Origine scolaire : bac G sans mention				
Cohorte Résultats 1 <sup>re</sup> et 2 <sup>e</sup> années										
	1983	1984	1985	1986	1987	1983	1984	1985	1986	1987
Sans mention	11,5	13,7	16,3	17,5	18,9	2,8	3,7	5,3	5,7	6,4
Ment 1 <sup>re</sup> année	24,6	28,6	27,1	29,1	31,3	9,6	11,9	13,0	13,9	15,7
Ment 2 <sup>e</sup> année	13,1	15,7	21,5	22,1	24,2	3,3	4,2	6,9	7,1	8,2
Ment 1 <sup>re</sup> et 2 <sup>e</sup> années	28,2	32,8	35,6	36,6	40,1	11,0	13,6	17,0	17,5	20,1

Remarques. 1. Individu caractérisé par : MASC = 1 CSUPSUP = 0 JEUNE = 1 NON LYCÉE = 0.

2. Proba (reçu licence) = proba (reçu 1) proba (reçu 12) proba (reçu 123).

Le rôle prédictif des mentions est très net. Un étudiant qui, toutes choses égales par ailleurs, a obtenu de bons résultats en première et en deuxième année a les plus fortes chances de succès l'année suivante. On retrouve ici la proposition énoncée précédemment: la réussite à la fin des études universitaires est liée, dans une filière à sélection répartie, à la manière avec laquelle l'étudiant a réussi au début du cursus. C'est principalement la qualité des résultats de première année qui conditionne la réussite ultérieure. On s'aperçoit, en effet, qu'une bonne mention obtenue cette année-là améliore de façon significative non seulement la probabilité de réussite en deuxième année mais également la probabilité de réussite en licence. Cela illustre le rôle important joué par la première année qui, par exemple en Sciences économiques et à l'instar des classes préparatoires aux grandes écoles, fournit à l'étudiant l'ensemble des concepts et des outils d'analyse qui seront utilisés dans la suite des études.

La dernière variable introduite dans le modèle, **COHORT  $n$** , exprime, indépendamment de l'origine démographique, sociale et scolaire de l'étudiant, un effet direct de « cohorte ». L'évolution de son coefficient depuis la première année jusqu'à la licence est difficile à interpréter; on peut toutefois suggérer l'idée suivante. On sait que les taux moyens de réussite en première année ont augmenté ces dernières années. Une des causes de ces augmentations semble être une meilleure pédagogie, qui a substitué des inputs externes à des inputs personnels. L'analyse précédente a montré que, dans une filière à difficulté constante ou croissante, cette hausse du taux de réussite en première année ne pouvait se répercuter entièrement sur les taux moyens de réussite dans la suite du cursus que si l'ensemble de la filière était adapté, c'est-à-dire si une meilleure pédagogie était observée non seulement en première année, mais également en deuxième, troisième et quatrième années. Si l'on regarde maintenant l'évolution du coefficient affecté aux variables **COHORT  $n$** , on peut suggérer que la filière juridique a substitué des inputs externes à des inputs personnels en première année, pas au-delà. En revanche, l'ensemble de la filière économique semble être adapté, puisque l'effet « direct » de cohorte est de plus en plus important chaque année.

#### IV - REMARQUES FINALES

On a essayé de montrer dans cet article que l'explication des succès et des échecs dans les filières universitaires ouvertes devait combiner des variables individuelles et des caractéristiques organisationnelles. Ces dernières permettent de définir deux filières de référence, les filières à sélection groupée ou précoce dans lesquelles les difficultés sont décroissantes (souvent avec un profil en marche d'escalier) et les filières à sélection répartie dans lesquelles les difficultés sont constantes ou croissantes.

1. Les principaux faits qui ressortent de l'étude du cheminement des étudiants dans trois filières de l'Université des Sciences sociales de Toulouse, s'accordent avec l'hypothèse de difficultés constantes ou croissantes.

L'influence directe des variables individuelles s'affaiblit à mesure que se fait sentir l'effet propre de la formation reçue dans l'enseignement supérieur. Cela suggère que les deux modes de sélection, groupée ou répartie, ne sont pas strictement équivalents. La sélection groupée, effectuée à l'entrée de la filière ou au cours de la première année, fait une place très large aux caractéristiques individuelles et notamment aux résultats obtenus dans l'enseignement secondaire. En effet, si les étudiants admis à continuer sont quasiment assurés du succès final, l'acquisition des connaissances propres à la filière suivie ne joue pas un rôle sélectif important. On vient de voir que c'est l'inverse dans les filières où la sélection se poursuit jusqu'à la fin. En simplifiant beaucoup, on pourrait dire que la sélection groupée effectue un tri fondé sur les « aptitudes générales », alors que la sélection répartie fait une place plus grande au tri fondé sur la maîtrise de la spécialité qui caractérise la filière.

2. En ce qui concerne la politique universitaire, les filières à sélection répartie peuvent limiter les échecs en cours d'études si elles sont conçues de manière à remplir deux conditions :

a) offrir à chaque palier un choix entre plusieurs possibilités de poursuite d'études, les difficultés étant croissantes ou décroissantes selon la voie proposée.

b) disposer d'un système d'évaluation prédictif et pas seulement probatoire, c'est ce qui est spontanément cherché dans les filières de second cycle à *numerus clausus*.

3. L'analyse qui a été présentée concerne principalement les cursus de formation très construits et il faudrait la reformuler pour étudier les cursus libres, composés par exemple d'unités de valeur ou de certificats que l'étudiant peut préparer et présenter avec une faible contrainte d'ordre. Il est probable que les unités de valeur n'auront pas la même difficulté. L'étudiant pourra donc construire son cursus en commençant par les plus faciles, les plus difficiles ou équilibrer les deux. L'appréciation que l'étudiant portera sur ses capacités, notamment en fonction de ses résultats antérieurs, devrait influencer son choix. Mais son aversion pour le risque et les possibilités de réorientation devraient intervenir aussi.

4. Les recherches ultérieures devraient permettre d'analyser l'ensemble du cursus dans les filières étudiées ici (et, dans d'autres, si l'information se trouvait disponible) y compris le troisième cycle et seront reliées au processus d'insertion professionnelle. De même, la comparaison entre les filières universitaires de deuxième cycle à effectif limité (filières professionnalisées le plus souvent) et les filières ouvertes devra être tentée.

Comprendre comment fonctionne le système universitaire est plus que jamais nécessaire.

## ANNEXE

RÉSULTAT DES ESTIMATIONS DE PREMIÈRE ANNÉE  
(cursus 11)

Variable	Droit	Variable	S. Eco.	Variable	AES
Constante	-0,7024 (-6,745)	Constante	-0,0207 (-0,085)	Constante	0,5170 (2,168)
MASC	-0,1550 (-2,472)	MASC	-0,1968 (-1,900)	MASC	
JEUNE	0,3060 (5,073)	JEUNE		JEUNE	0,2043 (2,364)
CSPSUP		CSPSUP	0,2861 (2,836)	CSPSUP	
BAC A	0,3058 (3,576)	BAC B		BAC A	-0,7189 (-3,258)
BAC B	0,4250 (4,759)			BAC B	-0,5082 (-2,504)
BAC CD	0,7838 (5,532)	BAC C, D <sup>a</sup>	0,5263 (2,773)	BAC G	-0,7790 (-3,756)
MENT BAC	0,4387 (3,582)	MENT BAC	0,4513 (2,611)	MENT BAC	
NON LYCÉE		NON LYCÉE		NON LYCÉE	
COHORT 83		COHORT 83	-0,7488 (-3,447)	COHORT 83	
COHORT 84	0,1773 (1,738)	COHORT 84		COHORT 84	
COHORT 85		COHORT 85	-0,5785 (-3,187)	COHORT 85	
COHORT 86		COHORT 86	-0,5412 (-2,825)	COHORT 86	
COHORT 87	0,2114 (2,195)	COHORT 87	-0,5690 (-3,005)	COHORT 87	
X <sup>2</sup> (13) S	110,01 0,18	X <sup>2</sup> (12) S	48,42 0,22	X <sup>2</sup> (13) S	33,42 0,16
Nombre d'observations	2 009	Nombre d'observations	670	Nombre d'observations	1 071

Remarque.

a = Les séries C et D ont été regroupées.

RÉSULTAT DES ESTIMATIONS DE DEUXIÈME ANNÉE  
APRÈS REDOUBLEMENT DE LA PREMIÈRE ANNÉE  
(cursus 112)

Variable	Droit	Variable	S. Eco.
Constante	-0,1391 (-0,782)	Constante	-0,7846 (-1,946)
MASC	0,1592 (1,688)	MASC	
JEUNE	0,1631 (1,744)	JEUNE	0,4296 (2,388)
CSPSUP		CSPSUP	
BACA		BAC B	0,4011 (1,820)
BAC B		BAC CD	
BAC CD			
MENT BAC	0,3518 (2,086)	MENT BAC	
NON LYCÉE		NON LYCÉE	
MENT 1	1,3112 (5,371)	MENT 1	1,4336 (3,371)
COHORT 83	-0,3610 (-2,231)	COHORT 83	
COHORT 84	-0,4410 (-2,802)	COHORT 84	
COHORT 85	-0,6950 (-4,269)	COHORT 85	0,8163 (3,026)
COHORT 86	-0,6703 (-4,384)	COHORT 86	0,5373 (1,948)
COHORT 87	-0,3206 (-2,150)	COHORT 87	
X <sup>2</sup> (14)	85,33	X <sup>2</sup> (13)	49,58
S	0,27	S	0,17
Nombre d'observations	861	Nombre d'observations	287

## **Chapitre II**

### **Les filières ouvertes et fermées et l'accès à l'enseignement supérieur**

Paru dans la Revue « Savoir » n° 2, 1994



En juillet 1993 plus de 450 000 jeunes ont terminé leurs études secondaires en obtenant le baccalauréat. La grande majorité vont poursuivre leurs études. Leur répartition entre les différentes filières de l'enseignement post-secondaire est essentielle car elle commande, à terme, la structure du flux de diplômés et elle influence l'efficacité des établissements d'enseignement supérieur.

Cette répartition résulte d'un processus complexe où se combinent des effets de demande, l'orientation des bacheliers, et des effets d'offre, la structure de l'enseignement post-secondaire et les conditions d'accès à chaque filière. Trois facteurs principaux gouvernent ces conditions d'accès.

- Le principe selon lequel le baccalauréat est une condition suffisante pour continuer des études. Les variations du nombre de bacheliers ont donc une forte chance de se répercuter immédiatement dans l'enseignement post-secondaire puisque la proportion de bacheliers qui continuent leurs études augmente et, jusqu'à présent, ne fluctue pas d'une année à l'autre.

- Le second facteur est la diversité des types de baccalauréat et des séries offertes par chacun d'eux. L'orientation des bacheliers est bien évidemment influencée par le contenu des études secondaires et par les résultats obtenus; s'y ajoute un effet de hiérarchie entre certaines séries, notamment au bénéfice des séries scientifiques.

- Le dernier facteur est la coexistence de filières fermées et de filières ouvertes, encore appelées filières sélectives et non sélectives.

Les premières comprennent, on le sait, les classes préparatoires aux grandes Écoles (CPGE), les Instituts Universitaires de Technologie (IUT) et les Sections de Techniciens Supérieurs (STS) ainsi que diverses Écoles notamment du secteur sanitaire et social. Les principales filières ouvertes sont les premiers cycles universitaires. On pourrait y ajouter l'enseignement privé lorsqu'il est financé uniquement par les frais de scolarité payés par les élèves : en bonne logique du marché, le nombre de places varie dans le même sens que la demande solvable.

Pour s'en tenir au secteur public, la distribution entre filières fermées et ouvertes doit être bien comprise. Dans les premières, le nombre maximum de places est limité pour chaque unité de base : la classe préparatoire, la section de techniciens supérieurs. Ce numerus clausus local peut être renforcé si toutes les places ne sont pas pourvues. A l'échelle globale le nombre de places dépend des créations de CPGE, de STS, de département d'IUT décidées par les Pouvoirs Publics qui fournissent au moins une partie des moyens nécessaires. La réalité du numerus clausus global dépendra, par conséquent, du rapport entre les candidatures et le nombre de places offertes, corrigé pour tenir compte de l'imparfaite mobilité de formation. Ainsi et c'est notamment le cas des STS, une filière fermée peut connaître un taux de croissance très élevée, les pouvoirs publics ayant décidé d'accroître l'offre de places soit pour attirer des bacheliers vers ce type de filière, soit pour répondre à la demande qui s'exprime par le nombre de candidatures.

Dans les filières ouvertes, le nombre de places est en principe non limité et tous les bacheliers qui le souhaitent peuvent s'inscrire. Les Universités doivent faire face à cet afflux et en règle générale, ont obtenu du Ministère chargé de l'enseignement supérieur, des moyens supplémentaires mais avec des décalages qui peuvent être importants. Par ailleurs c'est le Ministère qui, jusqu'à présent autorise les Universités à créer une filière nouvelle. Les Universités ne retrouvent une certaine autonomie que pour créer des antennes plus ou moins officielles ou pour développer un enseignement à distance appuyé sur les filières habilitées.

Enfin le principe de la liberté d'inscription est restreint par la notion très vague de "capacité d'accueil" que beaucoup d'Universités ont utilisée pour fixer un plafond d'inscriptions.

La capacité d'accueil crée un *numerus clausus* de fait. Les critères utilisés pour choisir entre les candidats sont variés : file d'attente, priorité au bacheliers de l'année et de l'académie où se trouve l'université, sélection sur dossier de plus en plus pratiquée dans certaines filières parisiennes, information dissuasive qui insiste sur le haut niveau d'exigences de la filière.

Le recours à la capacité d'accueil est plus fréquent dans les grandes villes universitaires où la variété des filières permet de trouver une place à chaque bachelier.

On voit que l'opposition entre le caractère fermé et ouvert ne rend pas compte de manière complète et sûre des différences entre ces deux types de filières. On ne peut exclure qu'il puisse exister des situations locales où le rationnement qui paraît inhérent aux filières fermées, soit peu marqué. Globalement cela ne paraît pas être le cas. Mais les effets de ce rationnement sont mal connus et on s'en tient trop souvent à l'idée que les filières ouvertes voient affluer ceux qui n'ont pas trouvé place dans les filières fermées. La question est beaucoup plus complexe. Pour mieux la cerner il faut rappeler quelques chiffres qui retracent l'évolution des principaux types de filières. Il faut ensuite définir une méthode d'analyse permettant à la fois un retour aux faits et une discussion des principaux problèmes.

## I - ÉVOLUTION ET STRUCTURE DE LA RÉPARTITION DES BACHELIERS

1. Les Bilans Formation-Emploi et les notes de la DEP fournissent des indications suffisantes pour cerner les principaux aspects. Selon les sources, des divergences assez fortes peuvent apparaître. Elles tiennent aux doubles-comptes d'étudiants inscrits dans des Universités et dans des CPGE ou dans deux Universités. Par ailleurs les Écoles Normales d'Instituteurs n'existent plus et les bacheliers qui s'orientent vers cette carrière s'inscrivent d'abord à l'Université.

Pour les formations qui dépendent de l'Éducation Nationale, les filières universitaires de premier cycle sont ouvertes alors que les CPGE, IUT et STS sont

fermées. Les formations paramédicales et agricoles qui dépendent d'autres ministères peuvent être classées comme fermées.

Il paraît intéressant de calculer deux proportions.

- D'abord en se reportant au flux inscrit dans des formations qui dépendent de l'Éducation Nationale au sens large, Universités comprises.

	1973	1983	1988
Filières ouvertes	63	55	53
Filières fermées	37	45	47
Total	100	100	100

*Chiffres arrondis. Source : Bilans Formation Emploi.*

Selon une autre source (Ourliac 1985) qui élimine les doubles comptes, la part des filières universitaires ouvertes serait de 60% en 1973 et 58% en 1982. Le calcul effectué à partir d'une note récente de la DEP (93-16) donne pour 1991-92 56%. L'ordre de grandeur et l'évolution semblent assez bien établis.

- Si on replace les filières ouvertes dans l'ensemble plus vaste comprenant les filières fermées relevant des divers ministères, les résultats sont les suivants

	1973	1983	1988
Filières ouvertes	50	46	48
Filières fermées	50	54	52

*Source : Bilans Formation Emploi.*

J. M Berthelot (1990) donne pour 1976 52,3% aux filières ouvertes et 46% en 1983 d'après l'enquête CEREQ (Charlot et Pigelet 1989).

La remontée relative des filières ouvertes observée en 1988 semble due à la forte baisse des effectifs dans les formations paramédicales et à la disparition des ENI.

Au cours de cette longue période le nombre de bacheliers a fortement augmenté et la structure des entrées dans les filières fermées s'est modifiée de façon très marquée.

## Flux d'inscription des nouveaux bacheliers.

	1973	1982	1991
Universités	82.000	112.300	243.200
CPGE	18.500	21.900	40.300
IUT	15.500	21.800	35.500
STS	17.200	33.500	111.000
Total	133.200	189.500	430.000

*Chiffres arrondis. Sources : pour 1973 et 1982 Ourliac (1985). Pour 1991 note DEP 93-16.*

Le flux des bacheliers fait plus que tripler et les inscriptions à l'Université (sans doubles comptes en 1973 et 1982) suivent ce rythme. CPGE et IUT doublent largement. Les STS voient leur flux d'entrée multiplié par six. C'est donc cette filière qui est responsable du gain relatif des filières fermées. La perception de cette croissance des flux est, on l'a noté, très différente selon le type de filière. Le nombre d'Universités a peu varié depuis vingt ans et malgré la multiplication des antennes, l'essentiel des flux en croissance a été accueilli par les établissements existants. A l'inverse, pour les CPGE et les STS, les ouvertures de classes et de sections dans les lycées qui n'en avaient pas ont permis de supporter une part de l'accroissement.

2. Des schémas de développement concerté des formations post baccalauréat ont été dessinés en 1988-1989 par les Directions Centrales du Ministère de l'Éducation Nationale et les Rectorats (Chazal, Fau, Pelissier 1989). Ils portaient sur la période 1989-1993. Il s'agissait de préparer l'accueil d'un nombre fortement accru de bacheliers et d'améliorer la cohérence entre la formation reçue dans l'enseignement secondaire et les études poursuivies ultérieurement. Cela devait s'accompagner d'un rééquilibrage en faveur des séries scientifiques des baccalauréats et d'un fort développement des baccalauréats professionnels. On prévoyait que les taux de poursuite d'études devaient augmenter pour les baccalauréats technologiques et avoisiner 100% pour les bacheliers généraux.

La continuité entre les études secondaires et post-secondaires devait se traduire par une baisse de la proportion des bacheliers technologiques accueillis à l'Université et par une forte hausse de cette même proportion dans les filières courtes, IUT et STS.

Puisque la période couverte par ces schémas de développement se termine, il est intéressant de comparer les prévisions et l'évolution effective. En ce qui concerne le nombre de bacheliers et leur répartition par type de baccalauréat, les résultats semblent très proches des prévisions.

Tableau 1 : Structure des baccalauréats. Prévion et résultats en %.

Type de bac	Schéma de développement (prévion)		Résultat 1993 (premiers chiffres juillet 1993)
	1988	1993	
Bacs généraux	66,0	62,3	62,5
Bacs technologique	31,8	27,4	27,3
Bacs professionnels	2,2	10,3	11,2
Total	100,0	100,0	100,0
Effectif	318,000	430,000	443,000

L'augmentation du nombre de bacheliers a été un peu plus forte que prévue pour les baccalauréats généraux et professionnels.

Le rééquilibrage au profit de la série C a été en partie réalisé. L'analyse de l'accueil dans les filières post-secondaires est beaucoup plus délicate, à la fois parce qu'on ne dispose pas des chiffres les plus récents et parce que les doubles-comptes et les inscriptions des bacheliers des années antérieures compliquent la mesure et brouillent la vision.

On peut cependant saisir le sens de l'évolution en rapprochant les chiffres du schéma concerté et ceux qui ont été récemment publiés par la DEP (note 93-16) en faisant toutes réserves sur la comparabilité des données.

Tableau II  
Répartition des entrants dans les filières.

Types de filière	Schéma de développement		1992 - 1993 Source DEP
	1988	1993 (prévion)	
Université			
bacs généraux	65,1	65,8	67,0
bacs techno	34,5	22,4	27,5
<b>CPEG</b>			
bacs généraux	13,9	15,1	12,4
bacs techno	1,6	1,9	1,3
<b>IUT</b>			
bacs généraux	8,8	8,3	9,3
bacs techno	10,6	16,6	10,5
<b>STS</b>			
bacs généraux	12,2	10,8	11,2
bacs techno	53,3	59,1	60,7

Le tableau se lit ainsi : sur 100 bacheliers technologiques 34,5 étaient accueillis à l'Université en 1988, 1,6 dans les CPGE, 10,6 dans les IUT et 53,3 dans les STS.

On constate que la proportion de bacheliers technologiques entrants à l'Université a diminué mais nettement moins que prévu. Elle est passée de 34,5% à 27,5% alors qu'on prévoyait 22,4%. Cela est à rapprocher de l'écart en sens inverse que l'on constate dans les IUT où la proportion de bacheliers technologiques qui ont été accueillis est quasiment stable alors qu'elle devait s'élever sensiblement, de 10,6% à 16,6%.

Dans le schéma concerté de développement les flux d'entrants en 1<sup>er</sup> cycle, devaient passer de 330.000 à 422.000 entre 1989 et 1993. L'Université devait accueillir un flux supplémentaire de 42.000 étudiants, les CPGE quelques 13.000 en plus, un peu plus que les IUT. L'accroissement du flux à destination des STS était plus conséquent : 31 à 32.000.

Toujours en supposant que les données soient suffisamment comparables, le flux d'entrées constatées en 1992-1993 atteint 443.000. Par rapport à 1988-1989 l'augmentation est donc plus importante que prévu et atteint 120.000 étudiants au lieu des 112.000 prévus.

L'Université aurait reçu un flux supérieur de 64.000 à celui de 1988-1989 et les STS 36.000. La croissance des CPGE et des IUT aurait été en revanche inférieure aux prévisions.

Ces chiffres montrent bien que le développement volontaire des filières fermées a été important, surtout pour les STS. Ils illustrent en même temps le principe de régulation qui est au cœur du système d'enseignement supérieur français : les écarts par rapport aux prévisions se répercutent directement sur les universités de par la localisation en leur sein des filières ouvertes.

Mais on ne peut déduire de ce constat que les filières ouvertes ne reçoivent que les bacheliers dont le secteur fermé n'a pas voulu. La coexistence des deux types de filières a suscité des mécanismes complexes de répartition des bacheliers entre les composantes de l'enseignement supérieur. La seconde partie de cet article propose une méthode d'analyse de ces mécanismes.

## II - L'ANALYSE DE LA RÉPARTITION

La répartition des bacheliers entre les filières est le résultat d'un double processus de candidatures, équivalentes aux inscriptions, dans le cas des filières ouvertes et de sélections par les établissements pour les filières fermées. Les candidats qui ne sont pas pris dans une filière fermée peuvent l'être dans une autre ou s'inscrire dans une filière ouverte.

Les candidatures expriment évidemment les préférences des bacheliers, de même que les sélections effectuées par des filières fermées, lorsqu'il y a plus de candidats que de places, traduisent leurs critères de tri et de classement.

Préférences et critères de sélection sont le reflet de la finalité reconnue à chaque type de filière et de son positionnement relatif.

### **2.1 - Les finalités.**

Elles se réfèrent directement ou non au marché du travail et à la longueur des études. La distinction entre les niveaux I et II d'une part et III d'autre part, s'appuie sur la longueur des études mais on sait qu'elle ne constitue qu'une première approximation de l'analyse des flux de diplômés de l'enseignement supérieur.

L'étude du CEREQ sur les itinéraires après le baccalauréat, montre bien quelle était la situation vers le milieu de la décennie 80. La totalité de ceux qui étaient allés jusqu'au bout des classes préparatoires aux grandes Écoles avaient intégré l'une d'elles et poursuivaient leurs études, le plus souvent jusqu'à bac+5. De même pour ceux qui avaient obtenu un DEUG dans une Université. Près de 50% des diplômés d'IUT poursuivaient leurs études, souvent pour une courte durée et les autres allaient vers le marché du travail. 30% des diplômés des STS continuaient leurs études. On sait par ailleurs que l'accès à l'emploi des diplômés de l'Université est très différencié selon le niveau de sortie, la filière suivie, la localisation de celle-ci. De plus les diplômés de l'Université vont aussi bien vers des emplois du secteur productif que vers la Fonction Publique via les concours de recrutement. La logique du recrutement n'est pas la même, sans parler du cas des professions libérales.

Cette perception courante des finalités fait apparaître trois groupes

- Les études courtes, professionnelles, avec entrée immédiate sur le marché du travail par la voie des filières fermées, IUT et STS.

- Les études longues par les grandes Écoles avec des débouchés très ouverts.

- Les études universitaires qui, par leur diversité même, offraient toutes les possibilités. Elles étaient et sont toujours des études à finalité professionnelle précise pour certaines professions, de la santé à l'enseignement en passant par le droit. Les Universités offrent de plus en plus des formations orientées vers les entreprises.

Cette représentation de l'enseignement supérieur se brouille dans la mesure où les échanges et les bifurcations entre les groupes de filières se multiplient. Notamment l'augmentation des poursuites d'études après un DUT ou un BTS élargit ou peut transformer la finalité des filières courtes. Si une proportion croissante de bacheliers candidatent dans les IUT et les STS en ayant, dès le départ, l'intention de poursuivre leurs études, notamment dans certaines écoles et dans les

filères les plus professionnalisées des Universités, la finalité première perd de son importance.

De même l'accès dans les Grandes Écoles après un premier cycle universitaire trouble la perception traditionnelle.

Les publications spécialisées, du Monde de l'Éducation à l'Étudiant, détaillent ces parcours atypiques auxquels s'ajoute désormais la voie de l'apprentissage<sup>4</sup>.

Ces parcours ne doivent pas être confondus avec les orientations consécutives à des échecs. Ils prennent leur sens toujours par rapport au marché du travail, avec probablement des exceptions tenant à la découverte tardive d'une vocation impérieuse<sup>5</sup>. L'objectif est d'atteindre le plus aisément et le plus sûrement possible le niveau de diplôme qui semble garantir une entrée satisfaisante dans la vie active et qui constitue une des conditions d'une carrière ouverte. Le contournement du Deug pour entrer dans une MST ou une MSG est l'exemple le plus répandu.

## ***2.2 - La différenciation des filières***

Les critères de sélection utilisés pour déterminer qui est admis dans chaque filière fermée essaient de mettre en œuvre un caractère général que l'on retrouve aussi dans les filières ouvertes et que l'on peut appeler le niveau d'exigences ou niveau de réussite propre à la filière.

La question très simple est en somme de savoir quels sont les pré-requis, les capacités et les acquis antérieurs qui permettent de prédire la réussite dans une filière donnée. Dans son principe cette notion de niveau d'exigence n'est pas contestable. Dans son application une difficulté surgit avec les CPGE. L'étude précitée du CEREQ indique que parmi les bacheliers de 1983 entrés dans les CPGE, 38% n'ont pas intégré une école et ont poursuivi d'autres études. Il est clair que cela ne signifie pas que la sélection avait été mal faite mais simplement que le nombre de places dans les CPGE excédait de près de 40% le nombre de places offertes par les Grandes Écoles. Dans les autres filières fermées le problème ne se pose pas puisque la scolarité est couronnée par un diplôme et que rien n'empêche a priori que tous les étudiants l'obtiennent<sup>6</sup>.

Le niveau d'exigences n'est pas toujours explicite et il est éventuellement différent d'un établissement à l'autre pour une filière donnée. Il dépend du résultat souhaité c'est-à-dire des savoirs et des savoir-faire que la formation doit donner et de la pédagogie utilisable : le niveau d'exigence à l'entrée peut-être plus bas si la pédagogie et l'encadrement sont capables d'amener au niveau souhaité. Le niveau

<sup>4</sup> Le Monde 29 juillet 1993 : L'ESSEC ouvre la voie de l'apprentissage.

<sup>5</sup> Le diplômé d'IUT du secteur secondaire qui se découvre une vocation de géographe.

<sup>6</sup> 76% des inscrits en IUT avaient obtenu le DUT 2 ou 3 ans plus tard et 70% des inscrits en STS avaient obtenu le BTS.

d'exigences ne se confond pas, par conséquent, avec le niveau de certification qui est l'attestation des acquis de la formation.

Cette référence au résultat pose la question de l'échelle des valeurs utilisée pour définir le niveau d'exigences et pour comparer les bacheliers. C'est évident pour les disciplines de base et tout particulièrement pour la distinction entre les séries à dominante scientifique ou littéraire du baccalauréat. C'est beaucoup plus difficile si l'on cherche à définir des exigences fondées sur des critères tels que la capacité d'abstraction ou l'esprit tourné vers le concret. Dans ce qui suit on suppose d'abord que la même échelle de valeurs est utilisée pour classer les bacheliers.

Le niveau d'exigences joue différemment dans les filières ouvertes et fermées.

Dans les premières il peut simplement faire l'objet d'une information auprès des services d'orientation et des bacheliers. Toutes les études sur les relations entre les taux de succès et les caractéristiques scolaires des étudiants alimentent cette information. Un bachelier, supposé rationnel, ne devrait s'inscrire dans une filière ouverte que si les conditions suivantes étaient satisfaites :

- la filière correspond à ses préférences, spontanées ou corrigées par les perspectives de débouchés,
- le bachelier connaît le niveau d'exigence de la filière,
- il est capable de s'auto-évaluer avec assez de précision,
- il se donne un seuil de probabilité de réussite en dessous duquel il ne s'inscrit pas.

L'élément important, dans une filière ouverte, est que le nombre et donc la proportion des reçus n'est pas fixé à l'avance. Dans ces conditions celui qui s'inscrit n'a pas à tenir compte de la qualité relative des autres inscrits.

A contrario cela explique ce qui se passe dans les filières ouvertes avec un *numerus clausus* à la fin de la première année (médecine) : l'auto-évaluation est beaucoup plus exigeante puisqu'il s'agit de préparer un concours et que le coût de l'échec est élevé, notamment en raison de la faible possibilité de réutiliser le savoir acquis.

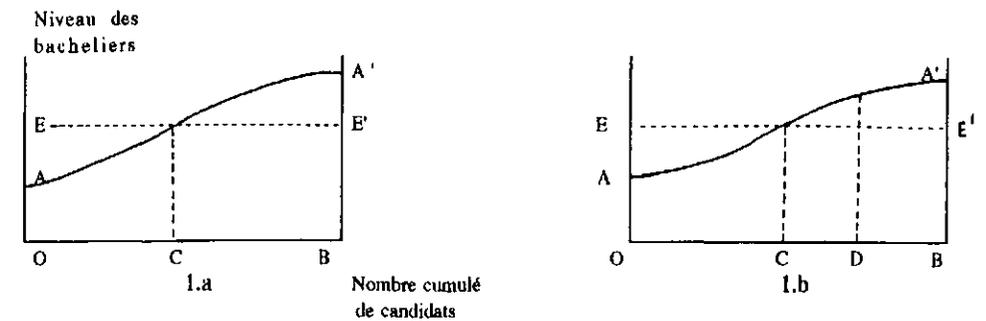
Le même raisonnement peut être utilisé pour les filières fermées afin de savoir si le bachelier pose ou non sa candidature. Cependant, lorsque le coût de la candidature est faible, le bachelier peut se contenter d'une information plus succincte sur le niveau d'exigences et sur ses propres capacités, puisque l'admission sur dossier ne dépend pas de lui. Il peut même utiliser le système de sélection comme un instrument peu coûteux d'évaluation de ses capacités relatives.

Les responsables de la filière fermée, de leur côté, sont censés avoir bien défini le niveau d'exigences. Ils connaissent le nombre de places et essaient de

susciter des candidatures si elles ne paraissent pas suffisantes. Le fait que le nombre de places soit limité à l'entrée ne signifie pas que tous les admis obtiendront le diplôme mais pour plusieurs raisons le taux de succès doit être élevé (Vincens et Krupa 1994). Les responsables de la filière vont donc essayer de sélectionner les candidats considérés comme les meilleurs. En outre et peut-être surtout, les critères scolaires peuvent sembler les plus équitables et les moins coûteux à utiliser lorsque la sélection est faite sur dossier ou par examen.

Les différentes situations sont représentées dans la figure 1.

Figure 1.



En abscisse on porte le nombre cumulé de candidats classés selon leur niveau croissant de qualité. En ordonnées figurent ces niveaux de qualité.

La figure 1.a correspond à une filière ouverte où tous les candidats sont libres de s'inscrire. La ligne horizontale  $E E'$  figure le niveau d'exigence. La courbe  $A A'$  représente une distribution (imaginaire) d'inscrits. Une fraction d'entre eux n'atteint pas le niveau d'exigences, une proportion importante le dépasse de peu et un faible pourcentage se situe nettement au dessus.

Si la pédagogie et l'effort des étudiants ne réussissent pas à combler les insuffisances initiales, le nombre de succès ne devrait guère dépasser  $CB$

La figure 1 .b correspond à une filière fermée qui dispose d'un nombre de places  $DB$ .

Par hypothèse la distribution des candidats est à peu près semblable à celle de la filière ouverte. La sélection conduit à retenir les meilleurs.

Le résultat est évident mais il montre en même temps qu'aucune comparaison de filière n'est possible si l'on ne connaît pas à la fois la forme de la

courbe de candidatures, le niveau d'exigences et, pour les filières fermées, le nombre de places. La répartition des bacheliers entre les filières dépend de ces caractères. On examinera les différents cas dans la section suivante mais il faut d'abord dire un mot sur l'éventuelle interaction entre le niveau moyen des bacheliers inscrits et le niveau d'exigences. Tous les cas de figure sont concevables. On peut soutenir que dans une filière ouverte le niveau initial d'exigences est tiré vers le haut ou vers le bas selon la qualité des étudiants inscrits. De même dans une filière fermée, ce qui compte n'est pas le nombre de candidats ou le rapport entre le nombre de places offertes et le nombre de candidats, mais la forme du haut de la distribution : la figure 1 .b montre une situation où le nombre de places pourrait être accru sans baisse sensible du niveau de recrutement.

Par ailleurs rien ne prouve que le niveau d'exigences va s'élever si le niveau des étudiants s'élève. On peut tout aussi bien constater une réduction de l'effort consenti par les étudiants et les enseignants pour atteindre le niveau d'exigences initialement fixé.

### ***2.3 - La répartition entre les filières***

Elle s'effectue grâce à un double processus de concurrence et de complémentarité dont les caractères dépendent du niveau relatif d'exigences de chaque filière et des candidatures ainsi que du nombre de places dans les filières fermées. Il faut souligner encore que les notions de niveau d'exigences et de numerus clausus sont bien distinctes.

Pour simplifier on raisonnera avec deux filières, l'une ouverte, l'autre fermée entre lesquelles se partagent les bacheliers classés par niveau de qualité, tel qu'il ressort des performances scolaires. On suppose que ces performances sont l'élément essentiel de la sélection effectuée par la filière fermée. On admet que la filière fermée offre des places à 25% des bacheliers.

Cela étant, trois cas sont étudiés

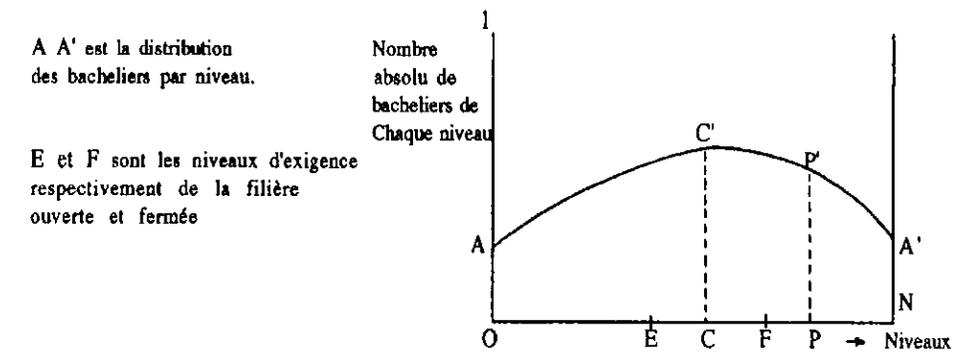
- Le niveau d'exigences de la filière fermée est nettement supérieur à celui de la filière ouverte  $F > E$ .

- Les deux filières ont à peu près le même niveau d'exigences  $F = E$ .

- La filière ouverte a un niveau d'exigences supérieur à celui de la filière fermée  $E > F$ .

- 1 .Le niveau de la filière fermée est supérieur à celui de la filière ouverte.

FIGURE 2



On suppose que les bacheliers sont attirés par la filière fermée qui conduit aux formations les plus recherchées. Mais ils connaissent approximativement son niveau d'exigences et ne candidatent que s'ils estiment avoir une chance d'être pris. Par hypothèse chaque bachelier ignore la forme de l'histogramme de l'ensemble des bacheliers.

Dans ces conditions on peut supposer que, par exemple, 50% des bacheliers, c'est-à-dire à peu près tous ceux qui ont un niveau égal ou supérieur à celui qui est nécessaire pour réussir dans la filière *ouverte*, vont être candidats à la filière *fermée*. Le nombre de candidats est représenté par la surface C C' A' N.

C'est-à-dire que la totalité des meilleurs bacheliers souhaite entrer dans cette filière. Comme le nombre de places est limité, la sélection se fait selon la qualité. Les bacheliers admis sont ceux qui se trouvent dans la surface P P' A' N. Les autres s'inscrivent dans la filière ouverte. Dans ce cas de figure, les meilleurs étudiants de la filière ouverte, ceux dont le niveau est supérieur au niveau d'exigence de cette filière, seront en grande partie ceux qui n'ont pas été admis dans la filière fermée. Ils côtoieront les étudiants qui s'étaient inscrits d'emblée dans la filière ouverte parce qu'ils n'avaient aucune chance d'être admis dans la filière fermée.

Avec les valeurs illustratives qui ont été retenues, le taux de succès dans la filière fermée doit approcher 100% puisque tous les étudiants ont un niveau supérieur à celui qui est exigé. Ce taux de succès doit être de l'ordre de 40 à 50% dans la filière ouverte si on admet que la plupart de ceux qui n'atteignent pas le niveau E ne peuvent réussir.

Dans ce schéma on voit clairement qu'une seconde formation *ouverte* de niveau inférieur à E pourrait attirer une partie des bacheliers qui ont peu de chance de réussir dans la filière ouverte existante mais qui réussiraient dans cette nouvelle voie. Les autres solutions sont de baisser le niveau d'exigences de la filière E en le déplaçant vers la gauche ou de trouver les moyens de modifier l'histogramme des bacheliers de niveau inférieur à E afin de les rendre capables de réussir. La solution

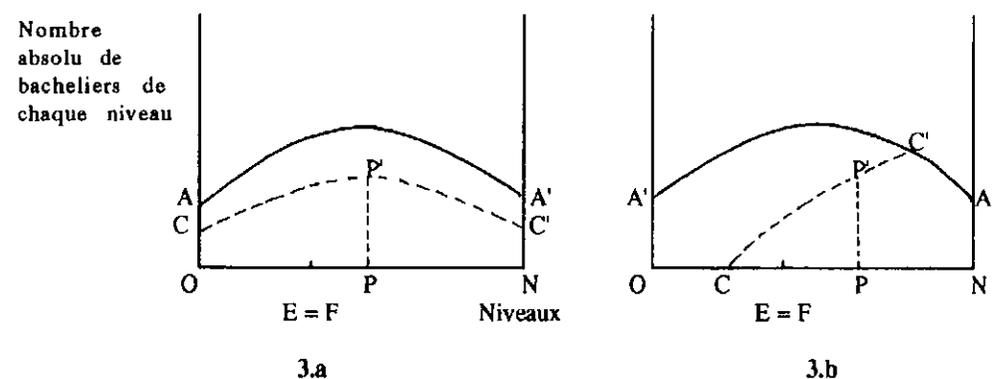
consistant à abaisser le niveau d'exigences de la filière ouverte provoquerait sans doute une fuite des meilleurs bacheliers qui s'y inscriraient par défaut, c'est-à-dire cela entraînerait une pression pour accroître le nombre de places dans la filière fermée. Dans le cas supposé, elle peut le faire sans baisser son niveau d'exigences puisque P est à droite de F.

3.2. Les deux filières ont à peu près le même niveau d'exigences. Parmi toutes les situations possibles deux sont représentées par la figure 3.

A A' est comme précédemment la distribution des bacheliers selon leur niveau. Sur la figure 3.a la courbe C C' délimite les candidatures à la filière fermée. On suppose que, comme les niveaux d'exigences sont semblables, les bacheliers des niveaux les plus faibles peuvent tenter leur chances, connaissant mal les critères de sélection de la filière fermée. Par ailleurs une partie des bacheliers de bon niveau préfèrent la filière ouverte. Ce cas de figure correspond à la situation où les débouchés des deux filières sont relativement différenciés. Il n'y a donc aucune raison que tous les bacheliers de bon niveau aillent vers la filière fermée.

La figure 3.b correspond à un autre cas. Le niveau d'exigences des deux filières reste le même mais les diplômés de la filière fermée, supposée être une filière courte, peuvent assez aisément rejoindre les seconds cycles de la filière ouverte, supposée être une filière longue. Le phénomène de contournement du premier cycle peut se produire si la pédagogie de la filière fermée paraît meilleure, c'est-à-dire accroît la probabilité de succès pour un volume d'effort donné. Par conséquent les meilleurs bacheliers qui sont à peu près sûrs de réussir quelle que soit la filière choisie peuvent préférer la filière fermée qui leur demandera moins d'efforts. En forçant l'opposition, les candidatures à la filière fermée sont représentées par la surface C C' A' N.

Figure 3



Dans le cas de la figure 3.a la filière fermée retiendra les bacheliers  $P P' C'$  N. Ce sont les meilleurs parmi ceux qui ont candidaté mais une partie des bacheliers de bonne qualité avaient préféré s'inscrire directement dans la filière ouverte. Les étudiants de la filière fermée seraient en moyenne de meilleur niveau que ceux de la filière ouverte en raison de la sélection qui a rejeté les candidats les plus faibles vers la filière ouverte.

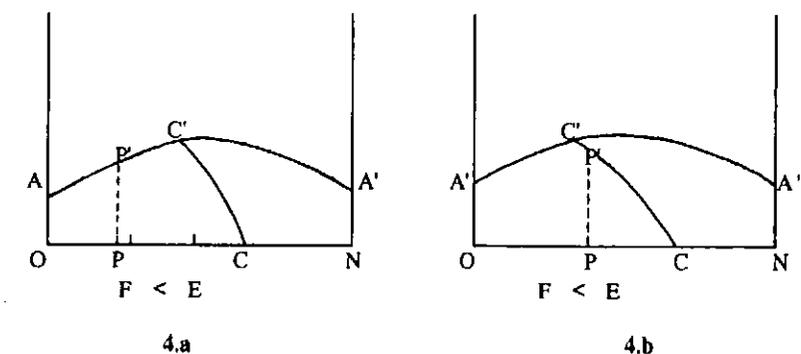
Le phénomène est accentué avec la figure 3.b. Puisque la filière fermée possède des avantages propres, donner une formation professionnelle courte, plus une partie des avantages de la filière ouverte (donner accès au second cycle long), son attrait augmente auprès des bons bacheliers. En revanche les bacheliers les plus faibles apprennent vite que la sélection est sévère et qu'ils n'ont aucune chance d'être admis. Ils candidatent moins fréquemment.

Cette situation est probablement instable. Un scénario possible est celui où le niveau d'exigences de la formation fermée est tiré vers la droite par la qualité des étudiants. On se rapprocherait de la figure 2, d'autant que la filière fermée serait incitée à développer elle-même des seconds cycles et à offrir des études longues.

3. 3. Le niveau d'exigences de la filière ouverte est supérieur à celui de la filière fermée.

Comme dans le cas précédent on suppose que la filière fermée offre un enseignement court et professionnel.

Figure 4



Puisque le niveau de la filière fermée est inférieur à celui de la filière ouverte, on peut prédire que la plupart des bacheliers de niveau faible ou moyen vont être candidats puisque, s'ils sont pris, c'est là que leurs chances de succès sont le plus élevées et cette formation est sans doute aussi celle qui correspond le mieux

à leurs aspirations professionnelles. Dans le cas 4.a les candidatures sont représentées par la surface  $O C C' A$  et la sélection aboutit à retenir  $P P' C' C$ . La filière ouverte va recevoir les autres qui constituent un ensemble très hétérogène : d'un côté la plupart des bacheliers de bon niveau aptes à réussir dans cette filière et de l'autre côté les bacheliers qui n'ont pas été pris dans la filière fermée et qui ont très peu de chances de réussir. Toute la tranche intermédiaire, les étudiants qui auraient pu être amenés au niveau de la filière ouverte, ont été admis dans la filière fermée.

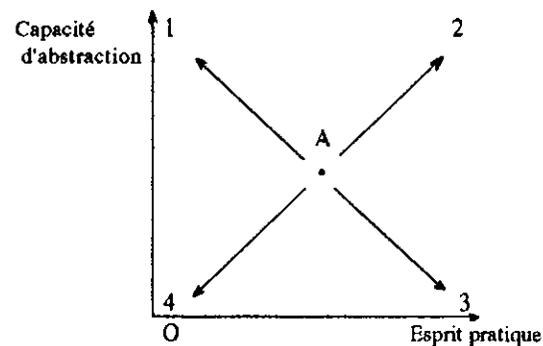
Dans le cas 4.b l'attrait de la filière fermée augmente, soit pour des motifs qui tiennent au marché du travail, soit parce que le premier cycle fermé n'empêche pas une poursuite d'études.

Les candidatures à la filière fermée sont plus nombreuses et de meilleure qualité. C'est le même phénomène que celui qui est représenté dans la figure 3.b. Cependant, puisque le niveau de la filière fermée est inférieur à celui de la filière ouverte, les bacheliers les plus faibles continuent à candidater. La filière fermée retient  $P P' C$  et comme dans le cas précédent elle coupe en deux sous-ensembles différents les inscrits dans la filière ouverte. Les risques d'instabilité observés dans le cas 3.b se retrouvent ici et le niveau d'exigences de la filière fermée tendra probablement à augmenter. A moins que la filière ouverte ne puisse limiter l'accès en second cycle des diplômés de la filière fermée, rendant moins attrayante la stratégie de contournement qui était particulièrement utilisable dans ce cas précis.

3. 4. Diversité des critères qui constituent les échelles d'exigences. On peut reprendre la question soulevée plus haut et distinguer, par exemple, des qualités d'abstraction et des qualités concrètes. Il faut entendre par là deux manières d'acquérir des connaissances et la capacité de les utiliser dans des contextes différents. Si on admet cette distinction à titre d'exercice, les schémas de répartition des bacheliers entre filières fermées et ouvertes sont transformés.

Figure 5

La figure 5 croise esprit pratique et capacité d'abstraction, l'un n'excluant pas l'autre



Si on suppose que la filière fermée sélectionne en combinant les deux types de capacités c'est-à-dire dans la direction de la flèche 2, la filière ouverte va se retrouver avec un effectif particulièrement hétérogène si, au départ, les bacheliers sont à peu près également distribués autour du point A. Par ailleurs si la filière fermée sélectionne selon un seul des deux modes de réflexion et d'apprentissage, le problème est de savoir quelle est la finalité de la filière ouverte. Si elle a le même principe, le même mode de réflexion et d'apprentissage, on se trouve ramené à la situation déjà étudiée.

Si la filière ouverte a une finalité différente, la concurrence joue pour les bacheliers qui ont un score élevé selon les deux échelles à la fois filière fermée privilégiant les capacité d'abstraction et filière ouverte donnant une large place à l'esprit pratique. Ou le contraire - cependant une différenciation des filières selon leur principe d'apprentissage peut permettre une meilleure mise en valeur des qualités que possèdent les bacheliers.

3. 5. Les niveaux des diplômés. Ce niveau est le résultat combiné de trois facteurs, le niveau d'exigences de la filière, le niveau des bacheliers inscrits et le taux de succès.

Lorsque le niveau d'exigences de la filière fermée est plus élevé que celui de la filière ouverte, il est probable que le niveau des diplômés sera supérieur du fait de la sélection. Le taux de succès intervient assez peu. C'est probablement aussi ce qui se passera dans le cas de la figure 3.b où les niveaux d'exigences des filières sont égaux mais où le jeu des candidatures et de la sélection qu'il permet, élève le niveau des diplômés de la filière fermée.

En revanche dans le cas 3.a, le résultat est beaucoup plus incertain puisque la filière ouverte attire une proportion importante de bons bacheliers. Le degré de sévérité, déterminant le taux de succès, jouera ici un rôle.

Enfin, dans le cas de la figure 4 où le niveau de la filière fermée est inférieur à celui de la filière ouverte, le niveau des diplômés de cette dernière sera certainement supérieur dans le cas 4.a et probablement aussi dans le cas 4.b. La sélection en cours d'études remplace la sélection à l'entrée et le niveau d'exigences de la filière joue pleinement son rôle.

### III - LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT POST-SECONDAIRE. QUELQUES QUESTIONS OUVERTES

On ne peut synthétiser le système français en ne distinguant que les filières fermées et les filières ouvertes. L'hétérogénéité des filières fermées oblige pour le moins à séparer les filières courtes et les filières longues constituée par les CPGE et les grandes Écoles. Cela ne s'appuie pas sur les caractéristiques institutionnelles des filières mais sur leur finalité et sur le comportement des étudiants.

Dans un système aussi différencié, on est immédiatement tenté d'établir une hiérarchie en reprenant les critères de niveau d'exigences et de sélection.

S'il s'agissait seulement de répéter que les CPGE et notamment les classes scientifiques, accueillent une proportion considérable des meilleurs bacheliers, l'accord serait vite trouvé. Mais au delà toutes les généralisations paraissent hasardeuses.

L'analyse faite plus haut montre que le niveau d'exigences d'une filière et les débouchés qu'elle offre en matière d'emplois et de poursuite d'études, influencent le nombre et la qualité des candidatures ou des inscriptions s'il s'agit d'une filière ouverte. Dans les filières fermées la qualité des candidatures détermine la sélection, le nombre de places étant donné.

Il semble fortement probable que chaque type de filière est très hétérogène et que la recherche d'un niveau moyen d'exigences ne puisse pas rendre compte des mécanismes de répartition des bacheliers qui sont en même temps soumis à l'influence de la localisation. Le schéma concerté de développement de 1989 cherchait à établir une cohérence entre les différentes filières à l'échelle régionale. C'est une raison supplémentaire pour croire qu'il existe des réseaux locaux ou régionaux, caractérisés par des relations propres de concurrence et de complémentarités qui créent une hiérarchie des niveaux d'exigences peut-être différente de ce qu'elle est dans une autre région. L'étude sur les départements d'IUT "Gestion des Entreprises et des Administrations" (Bestion et Hermen 1989) montre, par exemple, que le milieu d'origine, les résultats obtenus dans le secondaire et la localisation du département d'IUT dans une ville universitaire ou non, influencent les poursuites d'études, ce qui s'accorde avec l'idée de contournement du premier cycle universitaire. L'intention de ne pas se contenter du diplôme d'IUT pourrait entraîner une amélioration de la qualité des candidatures à l'IUT !<sup>7</sup>

2. Le rationnement à l'entrée des filières fermées paraît bien réel même s'il est difficile à mesurer. Le rapport nombre de candidats/places offertes n'est pas en effet un critère suffisant en raison des candidatures multiples et des désistements de candidats acceptés. Une autre méthode consiste à interroger les inscrits dans les filières ouvertes afin de connaître leurs intentions initiales. L'enquête effectuée en 1984 dans les universités toulousaines (Bestion 1987) avait bien montré l'importance de ce rationnement ainsi que la "cohérence disciplinaire dans la substitution". Cette cohérence était particulièrement forte en sciences et on remarquait que ceux qui auraient voulu entrer dans une CPGE "ont rarement eu un second choix jugé préférable à ces DEUG" (les DEUG scientifiques), ce qui s'accorde avec l'analyse présentée plus haut. L'enquête montrait aussi le lien étroit entre les séries du baccalauréat et l'orientation des titulaires d'un baccalauréat scientifique peuvent envisager de continuer leurs études dans les nombreuses filières fermées qui existent (CPGE, IUT, et BTS secondaires) aussi bien que dans

<sup>7</sup> Une étude récente du CEREQ (Dubois 1993) fait le point sur les poursuites d'études.

les filières scientifiques ouvertes ou dans celles du secteur santé. L'attrait des filières fermées est globalement important en raison de leurs avantages propres et de leur diversité même. Les bacheliers qui ne cherchent pas à entrer dans une CPGE peuvent s'orienter vers un LUT ou une STS.

Ce mécanisme d'orientation pourrait avoir pour conséquence d'accroître le rationnement apparent lorsque la part des filières fermées augmenterait. Ce n'est nullement paradoxal mais résulterait de l'augmentation de la probabilité relative d'être admis dans une filière fermée. Si on admet que certaines de ces filières ont un niveau supérieur à celui des filières ouvertes, l'augmentation relative du nombre de places doit attirer quelques candidats supplémentaires et donc réduit la part des bacheliers choisissant en priorité la filière ouverte par goût ou par auto-sélection. Le même mécanisme devrait jouer, mais plus faiblement pour les filières fermées de niveau égal et inférieur à ceux des filières ouvertes. L'effet net de ce mécanisme dépend du rapport entre l'accroissement relatif du nombre de places dans les filières fermées et du changement des choix initialement faits en faveur des filières ouvertes. Un exemple numérique très simple le montre. On suppose que la proportion de bacheliers accueillis dans les filières fermées passe en quelques années, de 48 à 50%. Initialement 30% des bacheliers choisissaient prioritairement les filières ouvertes et donc 70% souhaitaient entrer dans les filières fermées qui n'en recevaient que 48% soit  $70 \cdot 48 = 22\%$  de bacheliers subissant le rationnement des places dans le secteur fermé. Les filières ouvertes reçoivent 52% des bacheliers et parmi eux 22% auraient préféré les autres filières soit  $22/52$ . Quelques années plus tard les filières fermées prennent 50% des bacheliers (dont le nombre absolu a pu s'accroître) mais on suppose que 75% d'entre eux souhaiteraient entrer dans ces filières et 25% dans les filières ouvertes. Il s'ensuit que 25% des bacheliers subissent un rationnement et qu'ils forment  $25/50$  soit la moitié des effectifs finalement inscrits dans les filières ouvertes.

Ce rationnement pose plusieurs questions.

- D'abord comment évolue-t-il ? L'augmentation de la part des filières fermées dans les entrées de l'enseignement post-secondaire ne signifie pas que le rationnement diminue puisqu'on ne peut raisonner toutes choses égales par ailleurs : le nombre de bacheliers a augmenté, plus de 50% de la classe d'âge obtient ce diplôme ; la composition du flux de bacheliers change et si la préférence pour certaines filières, notamment les filières courtes, est liée à la série du baccalauréat, à l'origine sociale et à l'âge (par exemple), il est possible que la proportion de bacheliers souhaitant accéder à ces filières soit en augmentation. De plus on vient de le montrer, rien n'exclut un changement des préférences elles-mêmes, lié, notamment, à la plus grande accessibilité de ces filières.

- Ensuite quels sont les comportements de substitution ? On peut accepter l'hypothèse que les candidats refusés par les filières fermées vont chercher le plus proche substitut. Mais quel est-il ? Une autre filière fermée ? Une filière ouverte universitaire ? Demain une formation novatrice par apprentissage ? La question est celle des critères de substitution, c'est-à-dire de ce que le bachelier juge le plus

important. Cela peut être de valoriser la formation secondaire qu'il a suivie : un bachelier scientifique ira à l'Université s'il n'est pas pris dans l'une des CPGE où il voulait entrer. L'objectif est de continuer des études scientifiques. Dans d'autres cas ce sera la perspective des débouchés professionnels qui influencera la substitution. L'enquête CEREQ sur les itinéraires après bac montrait par exemple que la filière Administration Economique et Sociale (AES) comptait parmi ses inscrits une proportion de bacheliers G égale à celle des départements GEA des IUT (de l'ordre du tiers). Qu'il s'agisse d'un premier choix ou d'un repli, le souhait probable de continuer des études dans la ligne de la formation reçue dans le secondaire se joint à une représentation des débouchés professionnels envisageables.

On pourrait suggérer aussi une analyse en termes d'espérance de niveau des diplômés : le meilleur substitut d'une filière courte professionnelle ne serait pas une autre filière courte moins réputée mais une filière longue de niveau jugé accessible et permettant d'envisager un tout autre parcours étudiant, c'est-à-dire un tout autre déroulement des quatre ou cinq années à venir.

- Enfin peut-on espérer supprimer le rationnement en combinant le développement des filières fermées et une réforme des filières ouvertes? Au contraire, faut-il généraliser le système des filières fermées convenablement différenciées de manière à offrir à chaque bachelier la formation où il a le plus de chances de réussir (LevyGarboua 1987) ? La politique menée depuis quelques années va dans la première direction avec la réforme des DEUG.

3. Le système français d'accès à l'enseignement supérieur fait cohabiter deux principes incompatibles, celui du numerus clausus et celui de la liberté de poursuivre des études en ayant le choix entre diverses filières. Comment les générations successives de bacheliers et avec eux la société toute entière, ont-elles pu accepter ce système ? Les trois raisons principales, qui ressortent de l'analyse menée ci-dessus, sont les suivantes

- L'attrait des filières fermées qui offrent des probabilités de succès plus élevées, en moyenne, que les filières ouvertes et qui délivrent des diplômes ayant une valeur mieux garantie ou mieux connue sur le marché du travail.

- L'existence d'une possibilité de repli dans des filières ouvertes ayant leur attrait propre. La preuve étant que certains de ceux qui pourraient être admis dans les filières fermées préfèrent les filières universitaires.

- L'hétérogénéité des filières, fermées et ouvertes, ce qui multiplie les possibilités d'arbitrage : il y a des CPGE médiocres et des DEUG très réputés. Comment les Universités ont-elles pu accepter de jouer ce rôle dans le processus de régulation qui ne rehaussait pas leur prestige ? Là encore plusieurs raisons apparaissent.

- Beaucoup d'Universités n'avaient pas le choix, surtout en province. Leurs moyens dépendaient largement du nombre d'étudiants inscrits et toutes les

Universités qui souhaitent grandir avaient intérêt à accepter les inscriptions spontanées, sans trop s'interroger sur les chances de succès.

- Les Universités ont d'autres missions, la formation en 2<sup>o</sup> et 3<sup>o</sup> cycles et la recherche. Dans de nombreux cas, les moyens accordés pour le premier cycle ont servi et servent encore à financer partiellement le développement du second ou du troisième cycle. Les réallocations internes adoucissent le désagrément de faire face à un afflux d'étudiants.

4. A moyen terme, l'évolution de ce système d'accès dépend des transformations de l'ensemble des filières. D'une part, le développement des filières fermées et notamment des STS va-t-il se poursuivre ? Dans l'affirmative la pression sur les Universités pourrait s'atténuer. Le système ne changerait pas fondamentalement mais pourrait se perpétuer. Un autre facteur de changement concerne les Universités. On a noté qu'un nombre croissant de filières universitaires réputées ouvertes limitent en fait le nombre d'inscriptions en premier cycle. Cette tendance pourrait s'affirmer dans les grandes universités, l'objectif étant de réduire les taux d'échecs et de mieux maîtriser les flux dans les filières qui affirment que l'insertion professionnelle de leurs diplômés est satisfaisante voire excellente.

On se dirigerait alors vers un système d'accès qui pourrait garantir la liberté de poursuivre des études mais qui limiterait les choix possibles en fonction des résultats du baccalauréat, davantage que ne le fait le système actuel.

## **Chapitre III**

### **Les entrées dans l'enseignement supérieur**

Paru dans les Mélanges dédiés à Louis BOYER,  
Presses de l'Université des Sciences Sociales de Toulouse 1996



La réforme des premiers cycles universitaires est une préoccupation récurrente des ministres chargés de l'enseignement supérieur. Le rapport Laurent au début de l'année 1995, le rapport Lawroff venu quelques mois plus tard et spécialement consacré au premier cycle, témoignent de ce souci. Le rapport du Comité National d'Évaluation (juillet 1995) consacre lui aussi un chapitre à cette question, évoquée également dans un rapport de l'Académie des Sciences. Par ailleurs, la réforme amorcée par le décret du 26 mai 1992 et dont on a surtout retenu le principe des modules capitalisables, se met en place avec des fortunes variables et des exceptions notoires.

A l'origine de ces réflexions et de ces réformes, se trouve le constat habituel, celui de l'inefficacité du premier cycle, marqué par des taux d'échecs élevés. De plus, en raison de la liberté d'inscription, les bacheliers s'orientent d'une manière qui semble erratique et se traduit par des fluctuations fortes d'une discipline à l'autre ce qui rend très difficile toute régulation à long terme de l'offre de formation.

Sur les taux d'échecs (ou de réussite), la récente étude du CEREQ (Epiphane et Hallier 1994) apporte des informations très précieuses que synthétisent les deux tableaux en annexe. L'évolution est nette de 1983 à 1988. 46 % des bacheliers de 1983 entrés la même année dans l'enseignement supérieur s'étaient inscrits dans un premier cycle universitaire et trois ans plus tard 49 % d'entre eux avaient obtenu un Deug. Parmi les bacheliers de 1988, 47 % s'étaient inscrits dans un premier cycle universitaire ; trois ans après 61 % ont obtenu un Deug. Cette amélioration sensible laisse cependant l'Université derrière les IUT (83 % des entrants obtiennent le DUT) et les STS (71 % des entrants obtiennent le BTS).

Même si cette évolution est nette, elle n'est pas de nature à laisser penser qu'il suffit de continuer pour arriver à une situation satisfaisante. De plus, il est loisible de s'interroger sur la manière dont cette amélioration a été obtenue et de se demander si le laxisme n'y est pas pour quelque chose. Enfin, il n'est pas possible d'esquiver un autre aspect du débat et il faut regarder la suite de l'histoire : si le taux de réussite dans les premiers cycles universitaires atteignait dans de bonnes conditions une valeur jugée satisfaisante par les responsables politiques et par l'opinion, que se passerait-il ensuite puisque le Deug ne constitue pas un niveau de sortie vers la vie active sauf pour une très faible proportion d'étudiants ? Ainsi la réflexion sur le premier cycle universitaire s'élargit nécessairement et s'ouvre sur une interrogation plus générale sur les poursuites d'études après le baccalauréat et sur les structures souhaitables de l'enseignement post-secondaire.

Au point de départ de cette analyse se trouve, pour l'économiste, l'étude des choix effectués par les jeunes qui sortent de l'enseignement secondaire. Comment s'orientent-ils ? Comment perçoivent-ils les possibilités qui s'offrent à eux ? L'environnement, c'est-à-dire le système d'enseignement supérieur, dépend de l'histoire, de la politique menée en matière d'éducation et des caractéristiques du marché du travail au sens large. Dans les pays démocratiques le système d'enseignement supérieur est rarement figé. Il évolue en fonction de l'usage qui en

est fait par les étudiants eux-mêmes. Dans la plupart des pays il existe une cohérence minimale entre l'offre et la demande d'éducation post-secondaire et le marché du travail. Une réforme ne peut réussir que si elle crée une nouvelle cohérence ou permet que celle-ci s'établisse après quelques tâtonnements. Cette cohérence - cet équilibre - ne peut exister que si la plupart des intéressés, ici les jeunes sortant de l'enseignement secondaire, ne se trouvent pas dans une situation trop contraignante où leurs choix soient trop limités.

C'est dans cette perspective qu'il convient de replacer l'analyse de l'accès à l'enseignement supérieur en France comme dans n'importe quel autre pays.

## I - LES CHOIX INDIVIDUELS<sup>8</sup>

### *1.1 – Capital humain et filtre*

L'hypothèse de rationalité est un élément classique de l'analyse des systèmes éducatifs (Mingat 1973). Elle est à la base des théories du capital humain et du filtre considérées du point de vue de l'individu c'est-à-dire du côté de l'offre de travail.

Les choix individuels reposent toujours, pour l'économiste, sur une comparaison de coûts et de gains. Les coûts directs et indirects de l'éducation, notamment le coût d'opportunité représenté par les revenus perdus en ne travaillant pas, sont comparés aux gains supplémentaires attendus de la formation. De multiples combinaisons et complications sont construites sur cette base simple. En particulier le financement des dépenses d'éducation est très influencé par la politique, aussi bien en matière de bourses et d'œuvres universitaires qu'en matière fiscale. Cela réduit le coût d'opportunité des études qui peut devenir très faible, voire négatif, si le chômage des jeunes est élevé. La question des aptitudes est traitée différemment dans la version de base des théories du capital humain et du filtre. Pour la première théorie, les individus les plus aptes apprennent plus vite et par conséquent le coût des études est, pour eux, plus faible. Ce qui revient à dire que, pour une dépense donnée, ils peuvent faire davantage d'études. Comme il y a, par hypothèse, une relation positive entre le volume d'études et les gains futurs, le rendement des études est plus élevé pour les plus aptes<sup>9</sup>. Le raisonnement peut être étendu au cas où l'acquisition de capital humain exige un niveau donné d'aptitudes ; dans ce cas, la probabilité de réussir à acquérir la formation considérée est nulle si l'individu ne possède pas les aptitudes nécessaires. Pour la théorie du filtre, dans sa version extrême, le rôle de la formation est de révéler les

<sup>8</sup> L'article essentiel sur le sujet est celui de Marie Duru et Alain Mingat "Les disparités de carrières individuelles à l'Université : une dialectique de la sélection et de l'auto-sélection". L'Année sociologique, 1988, 38, pp. 309-339.

<sup>9</sup> Rendement par unité de coût.

aptitudes et la productivité potentielle des individus. Les futurs employeurs auraient là un moyen, peu coûteux pour eux, de filtrer les candidats aux emplois. Dans cette théorie de la discrimination statistique (Plassard 1987) l'accent est mis sur la demande de travail par les employeurs en situation d'information imparfaite sur les capacités individuelles.

Mais cela n'affecte pas les principes du calcul économique individuel. La question est toujours de savoir comment s'établit la comparaison des coûts et des gains.

La critique logique à l'encontre de la théorie pure du filtre est que si l'éducation ne servait qu'à révéler les aptitudes, le marché aurait trouvé des procédés moins coûteux pour les individus et les Pouvoirs Publics. Aussi on s'accorde aujourd'hui sur l'idée que les théories du capital humain et du filtre sont complémentaires (Blaug 1985) et que la notion de filtre enrichit l'analyse.

Trois exemples peuvent être donnés

- - il est évident que la manière d'acquérir une formation donnée est un élément de jugement sur l'individu qui possède cette formation. Personne n'est prêt à accepter le raisonnement du docteur Diafoirus et à voir dans la difficulté d'apprendre le signe d'une qualité de l'esprit<sup>10</sup> ;
- - si les études jouent un rôle de filtre, la hiérarchisation des cursus de formation et des établissements d'enseignement devient un élément important de l'information souhaitée par les futurs employeurs. Cela pose le problème de la certification, des normes de qualité, de la réputation des établissements ;
- - les employeurs n'ont pas seulement à choisir entre des diplômés débutants mais entre des individus qui offrent des combinaisons différentes d'études et d'expérience. Par conséquent, même au cours de leurs études, les jeunes sont amenés à s'interroger sur les préférences des employeurs et sur les équivalences qu'ils établissent. Dès lors il ne s'agit plus seulement d'investir dans la formation mais de répartir son temps, ses efforts et ses ressources entre les activités qui fourniront les meilleurs signaux aux futurs employeurs compte tenu de la concurrence de l'ensemble des actifs.

---

<sup>10</sup> *On eut toutes les peines du monde à lui apprendre à lire ; et il avait neuf ans qu'il ne connaissait pas encore ses lettres. Bon, disais-je en moi-même, les arbres tardifs sont ceux qui portent les meilleurs fruits. On grave sur le marbre bien plus malaisément que sur le sable ; mais les choses y sont conservées bien plus longtemps* ", Molière, Le Malade imaginaire, Acte II, scène V

## ***1.2 – Information imparfaite et incertitude***

Dans le cadre d'analyse très large dont quelques traits viennent d'être rappelés, se développent actuellement des travaux qui insistent sur les conséquences de l'imperfection de l'information et sur l'incertitude. Ces travaux

inversent la perspective par rapport à la théorie du filtre<sup>11</sup> (3) et complètent ainsi le tableau ; ce sont en effet les choix individuels en matière de formation qui sont analysés en supposant que l'individu ne dispose que d'une information imparfaite et ne peut échapper à une série d'incertitudes. Cela concerne trois domaines.

### ***1.2.1 - Le monde professionnel***

En premier lieu les emplois et les enchaînements possibles de carrière sont mal connus. Sans doute il est possible d'améliorer cette information mais cela a un coût. De plus, certains emplois ont les caractères des "biens d'expérience" par opposition aux "biens d'inspection" on ne peut découvrir les caractères des premiers qu'en les utilisant alors que, pour les seconds, il suffit d'un examen externe.

En second lieu, les critères de recrutement par les employeurs et par conséquent les relations entre les formations et l'accès aux emplois sont également connus de manière imparfaite ; ils sont variés et pas nécessairement stables.

En troisième lieu, enfin, l'état du marché du travail au moment où l'individu aura terminé ses études n'est pas connu. Cela peut provoquer des fluctuations qui s'inscrivent dans un modèle récursif dit "de toile d'araignée" (Freeman 1989, De Meulemeester 1994) : les étudiants s'engagent dans des études en fonction des débouchés existants au moment du choix ; mais lorsqu'ils se présentent sur le marché du travail, leur offre provoque une modification des conditions d'emploi, salaires et durée de recherche. Cela influence les décisions des étudiants qui choisissent leur formation à ce moment là et le cycle recommence. Comme dans tous les modèles de ce type, les fluctuations sont commandées par la rapidité de réaction des étudiants au moment de leur orientation et par celle du marché. En outre, le modèle postule que les décisions des étudiants s'appuient uniquement sur la situation présente du marché. C'est ici qu'un modèle plus complexe où les établissements d'enseignement jouent un rôle en régulant l'offre de places, peut arriver à des conclusions différentes ; si les établissements ont une meilleure capacité d'anticipation que les individus, ils peuvent permettre d'atténuer les fluctuations. Mais l'inverse n'est pas impossible : les établissements peuvent former leurs anticipations en faisant place à l'imitation et légitimer la hausse ou la baisse du nombre de places offertes dans la formation, par le désir que chacun éprouve de conserver sa part du marché et de faire comme les autres. Un

<sup>11</sup> Qui se préoccupe de l'incertitude dans laquelle se trouvent les employeurs quant aux aptitudes des individus.

phénomène de ce genre semble bien s'être produit en France dans les Écoles de gestion au début de la décennie 1990.

### ***1.2.2 - Le système éducatif est lui-même imparfaitement connu par les jeunes qui sortent de l'enseignement secondaire***

Là encore il faut faire la part du manque remédiable d'informations, de l'insuffisance liée au coût lorsqu'il est supporté par les Pouvoirs Publics.

L'étudiant peut se poser six questions au moment de s'orienter :

- Comment accède-t-on à la formation visée ? Quelles sont les conditions d'entrée ?

- Quel est le coût de la formation, coût direct de la scolarité, coût propre à chaque individu et lié à sa situation selon qu'il est contraint ou non à une mobilité de formation

- Où mène la formation ? Ce qui suppose une définition assez claire de la formation elle-même, et de sa finalité

- Quelle est la durée de la formation ? Cela rejoint la question précédente. La durée peut être appréciée par rapport à un découpage formel en cycles d'études ou par rapport à une finalité ; on dit par exemple que la formation d'un psychologue exige cinq ans, du Deug au DESS. En outre il faut distinguer entre la durée minimale et la durée moyenne : on sait que le concours à l'issue de la première année de médecine est surtout réussi par des redoublants

- Quel est l'effort demandé ? Il est utile ici de distinguer entre les filières de formation intensives et extensives. Les premières exigent un effort considérable, mesuré en heures hebdomadaires et annuelles de travail nécessaire les secondes se prêtent à des aménagements tels que l'étalement des études, les possibilités de redoublement et exigent un volume horaire de travail normalement modéré. L'importance de la distinction tient au fait que les filières intensives ne permettent aucune autre activité alors que les filières extensives sont compatibles soit avec d'autres études soit avec du travail

- Quelle est la probabilité de réussite ? Là encore des précisions sont nécessaires et du point de vue de l'individu, la probabilité de réussite devrait être appréciée compte tenu de ce qu'il est au moment où il se pose la question. Mais la réussite n'est pas toujours probabilisable.

### ***1.2.3 - La personnalité de l'individu***

Ses capacités intellectuelles et l'effort qu'il est capable de fournir peuvent être appréciés – et il peut les apprécier lui-même – à partir de son passé scolaire. Cela permet un jugement absolu et un jugement relatif par rapport aux autres sortants de l'enseignement secondaire. Par conséquent, cela fournit les éléments d'une auto-évaluation sérieuse. Mais cette auto-évaluation n'est utile que si l'étudiant connaît suffisamment le système éducatif et les perspectives

professionnelles et si ses préférences sont fixées ainsi que l'effort qu'il est prêt à faire. Or, il n'y a aucune raison de supposer que c'est le cas pour tous ceux qui sortent de l'enseignement secondaire ou même pour la majorité d'entre eux. L'incertitude sur les préférences peut porter sur l'orientation professionnelle ou sur les études elles-mêmes pour lesquelles on retrouve la distinction entre biens d'expérience et d'inspection.

### *1.3 - Les conséquences*

Les choix faits par l'individu doivent lui permettre une optimisation sous contraintes. Du fait de l'incertitude et de l'imperfection de l'information, cette recherche du choix optimal a des traits particuliers :

*a)* Il s'agit d'un processus de choix séquentiels (Ginzberg 1975, Altonji 1993), qui a pour but d'éviter les irréversibilités et de permettre de réorienter les études ou de réorganiser le partage du temps entre le travail rémunéré, les études et les autres modalités de formation comme l'alternance. Un choix séquentiel permet d'utiliser les informations acquises depuis le choix précédent.

*b)* L'individu s'efforce de minimiser les coûts d'une réorientation éventuelle, quelle soit due à un échec ou à l'information acquise sur la formation ou sur les préférences; soit deux formations A et B telles que A est plus réputée et plus difficile que B ; par hypothèse il n'est pas possible d'être accepté en A après avoir tenté B alors que l'inverse est possible et qu'une partie des connaissances acquises en A, même en cas d'échec, sont utilisables en B où elles accroissent même les chances de succès ; dans un cas de ce genre dont on trouvera aisément des exemples en France, même un individu qui a de l'aversion pour le risque peut tenter de suivre la filière A puisque le coût de l'échec est faible et que le gain éventuel est élevé.

*c)* Les choix initiaux concernant les études peuvent permettre de pallier les incertitudes sur les préférences ou le manque d'information sur les emplois c'est le choix bien connu en faveur des études "*qui mènent à tout*". Le même phénomène existe dans l'enseignement secondaire.

## **II - LES CARACTÈRES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR FRANÇAIS**

Puisque les processus de choix sont modelés par les structures de l'enseignement, il faut d'abord décrire celles-ci avant d'étudier les mécanismes principaux qui assurent la répartition des étudiants entre les types d'établissements et les filières.

### **2.1 - Un système "fragmenté"**

C'est le terme qu'utilise J.P. Jallade (1991) pour définir le système français par rapport aux systèmes binaires comme ceux de l'Allemagne et du Royaume-Uni, ou aux systèmes intégrés comme en Suède et en Espagne. Le critère qui fonde cette typologie est la variété des catégories d'établissements. L'Allemagne a les Universités et les Fachhochschulen, le Royaume-Uni les Universités et les Polytechnics (mais le système vient d'être unifié), la Suède n'offre qu'un seul type d'établissement. La France se singularise avec les Universités et les Grandes Écoles, les STS et les IUT sans oublier les CPGE. Chaque type d'institution relève d'une tutelle propre même lorsque l'ensemble de l'enseignement secondaire et supérieur est placé sous l'autorité d'un seul Ministre, ce qui n'est d'ailleurs jamais entièrement réalisé puisque certaines grandes Écoles dépendent d'autres Ministères.

Cette diversité rend beaucoup plus difficile l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique d'enseignement supérieur. Sans doute un minimum de cohérence est maintenu mais bien des réformes sont indépendantes et bien des évolutions ont eu lieu sans vision d'ensemble. On cite toujours le même exemple : la création des IUT en 1966 devait entraîner la disparition progressive des STS ; les vingt cinq années qui ont suivi ont vu le développement des deux types d'institutions, les STS accueillant aujourd'hui près de trois fois plus de bacheliers que les IUT.

### **2.2 - Le droit à la poursuite d'études après le baccalauréat**

Le régime français du baccalauréat est celui d'un examen à double finalité ; il fournit « *une évaluation sommative attestant l'assimilation convenable de la formation dispensée ... [et] une évaluation prédictive attestant la capacité d'entreprendre de nouvelles études* » (Legrand 1995). Cela correspond exactement à la distinction entre la fonction probatoire et la fonction anticipatrice de tout examen (Vincens et Krupa 1994). L'examen à double finalité se retrouve en Allemagne, en Angleterre, en Italie, aux Pays-Bas. Il signifie que les titulaires de ce diplôme sont jugés aptes à poursuivre leurs études. Mais ce principe s'accorde avec des modalités très diverses.

La loi du 12 novembre 1968 dite loi d'orientation de l'enseignement supérieur, est très discrète sur la question. L'article 1<sup>er</sup> pose que « les universités doivent s'attacher à porter au plus haut niveau et au meilleur rythme de progrès les formes supérieures de la culture et de la recherche et à en procurer l'accès à tous ceux qui en ont la vocation et la capacité ». Si le baccalauréat est considéré comme une attestation de capacité, les Universités sont liées par le texte de la loi bien que celle-ci soit formulée de manière prudente « les Universités doivent s'attacher à... ». ce qui est loin d'être le degré absolu de l'obligation. D'autant que l'article 21 prévoit des stages d'orientation « à l'usage des étudiants nouvellement inscrits lorsqu'elles estiment utile de vérifier leurs aptitudes aux études qu'ils entreprennent ». Ces stages sont obligatoires et « à l'issue de ces stages, il peut être

recommandé aux étudiants de choisir dans la même université d'autres études ou un cycle d'enseignement plus court adapté à une activité professionnelle. Si l'étudiant suit la recommandation, la nouvelle inscription est de droit. S'il persévère dans son choix initial et s'il termine sans succès l'année d'études, il peut être appelé au début de l'année suivante à un nouveau stage pluridisciplinaire dont les conclusions seront obligatoires". Passé l'étonnement de voir une réglementation aussi précise figurer dans une loi d'orientation, il semble bien que l'article 21 impliquait à la fois le droit pour l'étudiant d'entreprendre des études dans l'Université choisie et le droit pour celle-ci d'imposer aux nouveaux inscrits des conditions supplémentaires assorties d'un droit à l'essai qui excluait le redoublement. Cette procédure a-t-elle été appliquée ? Il serait intéressant de chercher si des Universités ont été assez téméraires dans le contexte de l'époque, pour donner vie à cet article 21.

Dans un esprit voisin et afin d'éviter l'allongement indéfini des études, un décret de 1971 limite à trois ans les inscriptions en premier cycle avec possibilité de dérogation et cette disposition est reprise jusque dans l'arrêté du 26 mai 1992 relatif au Deug, à la licence et à la maîtrise (art. 15). Cette règle a été appliquée de manière très différente selon les Universités et les disciplines, notamment lorsque l'enseignement est organisé en unités de valeur et que l'Université se déclare incapable de vérifier le nombre d'inscriptions annuelles déjà prises par un étudiant. Sur le plan global, l'étude du CEREQ (Épiphane et Hallier 1994) indique que trois ans après l'obtention du baccalauréat environ 10 % des bacheliers entrés à l'Université dès la fin de leurs études secondaires, sont encore en 1<sup>er</sup> cycle. Cela conduit à présumer que le droit d'entreprendre des études universitaires a tendu à devenir un droit à les poursuivre. C'est dans le même sens que peut être interprété le mouvement de protestation à l'égard de la loi Debré en 1972. Cette loi durcissait les conditions d'octroi des sursis militaires et limitait assez sévèrement de ce fait, les possibilités d'inscription et de poursuite d'études. La contestation était venue des élèves des classes terminales des lycées et conduisit à un adoucissement de la loi. En 1976, le Ministère essaya de limiter l'accès au second cycle et là encore l'opposition étudiante fit échouer le projet. La loi du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur organise ce libre accès. L'article 14 précise que *"le premier cycle est ouvert à tous les titulaires du baccalauréat"*... *"Tout candidat est libre de s'inscrire dans l'établissement de son choix. Il doit pouvoir, s'il le désire, être inscrit en fonction des formations existantes lors de cette inscription, dans un établissement ayant son siège dans le ressort de l'académie où il a obtenu le baccalauréat ou son équivalent"*. L'article 14 poursuit en indiquant que *"les dispositions relatives à la répartition entre les établissements et les formations exclut toute sélection"*. Mais il apporte immédiatement une restriction d'importance car *"une sélection peut être opérée selon des modalités fixées par le ministre de l'éducation nationale"* pour l'accès aux sections de techniciens supérieurs, instituts, écoles et préparations à celles-ci, grands établissements au sens de la présente loi... L'existence d'un numerus clausus dans les disciplines de santé est réaffirmé ; il est dit encore que *"les étudiants des cycles technologiques*

*courts sont mis en mesure de poursuivre leurs études en second cycle et les autres étudiants peuvent être orientés vers les cycles technologiques courts dans des conditions fixées par voie réglementaire”.*

L'article 15 pose que *“l'admission dans les formations de deuxième cycle est ouverte à tous les titulaires des diplômes sanctionnant les études de premier cycle”* mais l'article 16 ne fait pas mention des conditions d'admission dans le troisième cycle.

La loi de 1984 codifiait en quelque sorte la pratique. Beaucoup d'Universités et pas seulement les plus petites ou les plus nouvelles savaient utiliser l'augmentation de leurs effectifs étudiants pour accroître leurs moyens et justifiaient les demandes de création de diplômes en second, voire en troisième cycle, par l'augmentation prévisible du nombre de diplômés du premier cycle. Il n'est pas étonnant dans ce contexte que le projet de loi présenté par M. Alain Devaquet en 1986 ait fait l'objet d'une aussi vive contestation en partie fondée sur la menace, réelle ou non, qu'il faisait peser sur la liberté d'accès et la poursuite des études (Durand-Prinborgne 1988).

### **2.2.1 - Filières ouvertes et fermées**

Aujourd'hui, les filières fermées où existe un *numerus clausus local*<sup>12</sup> (4) accueillent une petite moitié des nouveaux bacheliers. Leur part a augmenté depuis vingt ans d'environ 37 à 47 % pour les filières relevant de l'Éducation Nationale. En prenant en compte les filières fermées qui sont sous la tutelle des autres ministères, l'ensemble des formations à *numerus clausus* absorbe une bonne moitié des bacheliers.

Par conséquent et de façon croissante, les filières universitaires ouvertes ont supporté le poids de la régulation d'ensemble. Dans aucun des grands pays européens ne semble exister un système aussi tranché. En Allemagne par exemple, la Cour Constitutionnelle fédérale a reconnu en 1970 le droit à la poursuite d'études pour les titulaires de l'Abitur, soit, en 1990, environ 22 % de la classe d'âge mais cette proportion tend à s'accroître (Jallade 1991, Massit-Follea et Epinette 1992). Cependant, l'admission dans une filière universitaire est fortement conditionnée par la capacité d'accueil de chaque établissement, de sorte qu'une distinction est faite entre trois cas : le premier est celui des filières où existent partout des places; le titulaire de l'Abitur peut alors s'inscrire où il veut; le second concerne les filières où il y a globalement assez de places mais où certains établissements reçoivent trop de candidats ; un organisme central procède alors à une répartition ; enfin, lorsqu'il y a un déficit global de places, l'organisme central distribue celles-ci entre les nouveaux titulaires de l'Abitur (en fonction de leurs

---

<sup>12</sup> *Numerus clausus local* parce que le nombre de places dans la filière et l'établissement est fixé. Mais cela n'empêche pas les Pouvoirs Publics de répondre à la demande en créant de nouveaux établissements, de nouvelles STS, etc.

notes) et les demandeurs plus anciens (selon des critères divers). L'Allemagne tempère ainsi la liberté d'admission.

En France, la notion de capacité d'accueil existe aussi, l'article 14 de la loi de 1984 y fait référence. Ces capacités doivent être « constatées par l'autorité administrative ». C'est ensuite le recteur chancelier des Universités qui « prononce les inscriptions..., en fonction du domicile, de la situation de famille du candidat et des préférences exprimées par celui-ci ». Depuis quelques années les Universités ont de plus en plus souvent recours à cette notion de capacité d'accueil. Un exemple est celui des filières de sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) ; pour la rentrée 1995-1996, quatorze à quinze mille bacheliers auraient déposé un dossier d'inscription alors qu'il y aurait 4500 places pour l'ensemble de la France<sup>13</sup>. Certaines Universités ont tenté de faire une sélection fondée sur les aptitudes physiques nécessaires dans cette filière mais c'est contraire à la loi. Aux recteurs de trouver des solutions.

### 2.2.2 - Une hiérarchie incomplète

Afin de définir une hiérarchie entre filières et surtout entre types d'établissements, appropriée à l'analyse des choix d'orientation, il est possible d'utiliser deux critères déduits de la liste des questions qui se posent au bachelier. Le premier critère est celui de la difficulté de la formation, exprimée en termes d'effort requis et d'aptitudes nécessaires pour réussir. Le second critère concerne les perspectives professionnelles associées à chaque diplôme.

S'il y a une forte corrélation entre la difficulté et les gains attendus, la hiérarchie est aisément établie. Les diplômés des filières les plus difficiles étaient parmi les meilleurs bacheliers, sinon ils n'auraient pu réussir. Les gains obtenus, immédiatement ou à terme, rémunèrent leur qualité et leur accumulation de capital humain.

Ce résultat est obtenu aussi bien dans le cas où toutes les filières sont ouvertes que dans celui où elles sont fermées. Il s'accorde aussi avec la coexistence de filières ouvertes et fermées à condition que la corrélation entre le degré de difficulté et les gains futurs reste élevée. C'est le cas semble-t-il dans la plupart des pays européens.

En France, la hiérarchie entre les filières CPGE et "vraies" Grandes Écoles d'une part et Universités d'autre part, est admise de longue date et n'est guère remise en question ni par les enseignants du secondaire ni par les entreprises.

Mais les filières fermées courtes, IUT et STS, ne se placent pas aisément dans la hiérarchie. En moyenne les diplômés ayant un DUT ou un BTS sont à la base de l'échelle des rémunérations des diplômés de l'enseignement supérieur (Charlot et Pottier OCDE 1992) et ils connaissent des taux de chômage lors de leur entrée dans la vie active plus élevés que ceux des autres diplômés. Naturellement

<sup>13</sup> Le Monde 25 juillet 1995, p. 8.

ces résultats ne sont pas indépendants de la plus courte durée des études et de la diversité des domaines d'emploi<sup>14</sup> (6). D'autre part, les filières courtes, principalement les IUT, sont fermées et sélectionnent leurs étudiants, dont la qualité moyenne est par conséquent assez bonne. Cependant il semble qu'en moyenne le niveau de difficulté ne soit pas très élevé, ce qui expliquerait le rang modeste dans l'échelle des salaires. Il existe sans doute une relation directe entre la qualité présumée des étudiants et leurs perspectives de gains ; le prestige des plus Grandes Écoles est quelquefois fondé sur cette relation à partir du raisonnement bien connu : 10 % de bacheliers, parmi les meilleurs, entrent dans les CPGE ; un peu plus de la moitié d'entre eux, soit 6 % du total des bacheliers, intègrent une école ; le très petit groupe des écoles les plus cotées accueillent moins de 10 % de ces élus, de sorte qu'elles ont pour élèves les meilleurs des meilleurs, 0,5 % de l'ensemble des bacheliers... Certaines écoles peuvent en tirer argument pour soutenir que ce qui compte est la qualité de la sélection plus que la difficulté des études une fois admis; mais il ne faut pas oublier que la sélection s'opère à l'issue d'un cycle d'études particulièrement difficiles.

Les filières fermées courtes ne peuvent utiliser l'argument précédent de manière crédible. Leur positionnement dans la hiérarchie des types d'établissements est imprécis (Vincens 1994).

### 2.2.3 - Réorientations et enchaînements des études

La combinaison des filières ouvertes et fermées et l'existence d'une hiérarchie incomplète entre ces filières donnent aux étudiants de multiples possibilités de réorientations après un échec ou après l'obtention d'un premier cycle. Les tableaux en annexe, tirés de l'étude du CEREQ en décrivent les principaux traits. Le plus important pour le bouclage du système d'enseignement supérieur est que les filières courtes admettent d'autres étudiants que les bacheliers de l'année et participent donc au processus de réorientation en tant que filières d'accueil, ce qui est le cas aussi, par nature peut-on dire, de la plupart des filières ouvertes. Cependant, les filières universitaires sont caractérisées par ce que A. Mingat (1977) a appelé une « structure descendante ». Certaines filières, « *telles que les Lettres classiques, la Médecine et Mathématiques-Physique-Chimie, ont un public constitué presque exclusivement de bacheliers de l'année alors que d'autres disciplines telles que l'Économie ou les Lettres ont parmi leurs premières inscriptions une part importante de bacheliers plus anciens* ». L'originalité des CPGE ressort clairement, elles sont les seules filières qui ne reçoivent que des bacheliers de l'année.

Les enchaînements d'études sont évidents pour ceux qui obtiennent un Deug ou qui sont admis dans une École. Mais on sait que les poursuites d'études sont de plus en plus fréquentes après l'obtention d'un DUT ou d'un BTS. Les poursuites d'études empruntent deux voies principales :

<sup>14</sup> En particulier la Fonction Publique est surtout ouverte aux diplômés de l'Université.

- les études post DUT ou post BTS qui s'institutionnalisent, notamment avec le décret du 4 novembre 1994 qui crée un Diplôme National de Technologie Spécialisé (DNST) permettant aux titulaires de DUT et BTS d'atteindre le niveau bac + 3;

- la seconde voie est celle des études universitaires. Depuis longtemps les seconds cycles professionnalisés (MST, MIAGE, MSG) accueillent des diplômés des IUT et des STS. Le mouvement s'est encore amplifié avec la création des Instituts Universitaires Professionnalisés. La circulaire du 8 mars 1995 élargit l'accès aux IUP au profit des étudiants d'IUT et de STS. Les avatars de cette circulaire montrent bien l'importance de l'enjeu (Pair 1995) qui ne se confond pas avec celui de la création d'une filière professionnalisée complète, du baccalauréat à bac + 5.

### III - LES PROCESSUS D'ORIENTATION

La répartition de chaque cohorte de bacheliers entre les différents types de formation est ainsi déterminée par les caractères de l'enseignement supérieur. Il semble très probable que la très grande majorité des bacheliers utilise au mieux les informations dont chacun dispose et contourne les contraintes d'une manière cohérente. Mais les possibilités offertes par le système conduisent à de nombreux échecs. Des choix individuels raisonnables<sup>15</sup> (7) entraînent des résultats globaux considérés comme des dysfonctionnements.

#### *3.1 - L'entrée dans l'enseignement supérieur*

On sait qu'elle est maintenant généralisée pour les bacheliers généraux (près de 100 %) et technologiques (autour de 90 %). La décision de ne pas poursuivre paraît liée à l'âge - elle est plus faible pour les bacheliers de 20 ans et plus - et à l'origine sociale. Le sexe ne joue, au détriment des filles, que pour les filières technologiques tertiaires.

Ce constat montre que le financement des études ne constitue un obstacle insurmontable que pour une faible proportion de bacheliers. Les possibilités d'emprunt pour financer les études étant en effet très limitées, les ressources nécessaires ne peuvent être trouvées que par une combinaison d'aide de la famille, d'une bourse et du travail effectué par l'étudiant. Les rapports du CNE montrent bien que la création d'antennes universitaires, voire de nouvelles universités et plus fréquemment de départements d'IUT, suscitent une demande d'études qui ne se serait pas manifestée sans cela ; le coût de l'étudiant qui reste dans sa famille étant

<sup>15</sup> C'est-à-dire tels que si l'observateur - ou le critique - avait été à la place du bachelier, il aurait fait comme lui...

beaucoup plus faible. Mais dans l'état actuel de la carte des enseignements supérieurs, ce phénomène reste limité.

Cette tendance à la généralisation des poursuites d'études soulève une autre question : comment ont évolué les coûts d'opportunité et les gains attendus ? L'augmentation du chômage des jeunes et la multiplication des contrats à durée déterminée a très probablement entraîné une baisse du coût d'opportunité des études. C'est ce que traduit l'opinion courante selon laquelle le chômage est la seule alternative aux études.

Dans ces conditions il n'est pas nécessaire que les gains attendus aient augmenté. Ils peuvent même diminuer. Il ne faut pas oublier en outre que pour celui qui commence ses études post-baccalauréat, ces gains éventuels sont particulièrement incertains.

### ***3.2 - La perception des filières de formation***

Pour synthétiser les multiples observations qui décrivent les processus individuels de choix d'une filière<sup>16</sup>, trois étapes peuvent être distinguées.

#### ***3.2.1 - Résultats scolaires et nature de la filière***

Le premier élément est la mise en relation de la série du baccalauréat et de la dominante de la filière. Les mécanismes d'auto-sélection jouent pleinement dans certains cas : il faut un baccalauréat scientifique pour entreprendre des études scientifiques. L'auto-évaluation est beaucoup moins nette à l'égard des résultats scolaires proprement dits, en particulier la moyenne obtenue au baccalauréat ou les notes dans les principales matières en classe de première et de terminale. Plus précisément, c'est ici que s'accusent les différences entre la perception des différentes filières. Tous les élèves de terminale scientifique savent probablement qu'il faut être parmi les meilleurs - ou du moins les « bons »- pour être admis dans une CPGE scientifique. L'auto-évaluation peut se faire convenablement. Mais quelle est la perception du niveau de difficulté des filières courtes et de l'Université ? De même pour les bacheliers littéraires et leurs appréciations du niveau des filières universitaires. En langues, par exemple, l'Université de Provence a institué un test obligatoire pour les nouveaux inscrits. Ce test ne peut avoir qu'un rôle indicatif et l'inscription ne peut être refusée à ceux qui ont de mauvais résultats. Cependant le test joue un rôle dissuasif. Mais on sait aussi que les tentatives de diriger des nouveaux inscrits vers une sorte d'année préparatoire aux Deugs scientifiques ont échoué la plupart du temps. Les bacheliers qui avaient reçu le conseil de faire ce détour de mise à niveau ont préféré "tenter leur chance" directement en Deug.

---

<sup>16</sup> On en trouvera des exemples dans l'excellent ouvrage de J.M. Berthelot (1993) et on se référera sur ce point également à l'article de M. Duru et A. Mingat déjà cité.

On sait cependant que les services d'orientation dans les lycées et les Universités s'efforcent de donner des informations précises sur les niveaux d'exigence des différentes filières. Mais beaucoup de bacheliers ne semblent pas tenir compte de ces indications autant que le souhaiteraient certaines Universités.

Ce comportement des bacheliers est souvent invoqué comme preuve d'un manque d'informations ou d'un manque de rationalité des choix. Une autre explication peut être avancée : d'une part les enseignants des classes terminales des lycées ne peuvent inciter leurs élèves au travail qu'en valorisant le baccalauréat, quel qu'il soit, ce qui ne contribue pas à renforcer l'idée qu'il peut y avoir une nette différence de niveau entre le secondaire et le supérieur; d'autre part l'incertitude sur les véritables intérêts et sur les capacités contribue aussi à ne pas donner beaucoup de poids aux informations reçues; d'où le rôle dévolu à la "chance", l'opinion qu'il faut essayer pour voir.

### *3.2.2 - Les perspectives après le premier cycle*

Le terme de premier cycle est ici employé dans un sens large mais courant. Il désigne aussi bien les premiers cycles universitaires que les CPGE en deux ans<sup>17</sup> (9) et les diplômes courts. La question essentielle est celle des possibilités de choix ouvertes en cas de succès. Pour les CPGE, la perspective est celle d'études longues après l'admission dans une école. Mais l'incertitude porte à la fois sur l'admission et sur la qualité de l'école où l'on peut entrer. A l'Université le Deug donne la certitude de poursuivre en second cycle. Là encore la perspective est celle d'études longues et comme à l'issue des CPGE, la sortie vers la vie active n'est pas une alternative crédible.

Le cas des filières courtes, IUT et STS est beaucoup plus complexe. La probabilité de succès, une fois admis, est élevée. Le diplôme est reconnu sur le marché du travail et une alternative réelle existe donc puisque, par ailleurs, des poursuites d'études sont possibles ; pour s'en tenir à l'enquête CEREQ ces poursuites d'études concernaient 48 % des bacheliers de 1983 ayant obtenu un DUT en deux ou trois ans et 59 % des bacheliers homologues de 1988<sup>18</sup>. Les proportions sont plus faibles pour les STS, 30 % en 1983 et 40 % en 1988.

L'importance et la nature de ces poursuites d'études diffèrent selon le baccalauréat d'origine ; en ce qui concerne les DUT, de 66 % en 1988 pour les bacheliers scientifiques à 47 % pour les bacheliers technologiques industriels environ la moitié des premiers vont à l'Université, très majoritairement en second cycle, les Écoles d'ingénieurs accueillent 15 % de ceux qui poursuivent, presque autant que l'année post-DUT. Quant aux bacheliers technologiques

<sup>17</sup> Les préparations aux Écoles de gestion viennent d'être portées à deux ans comme les préparations aux Écoles d'ingénieurs. Sous certaines conditions ces préparations permettront d'obtenir l'équivalence du Deug.

<sup>18</sup> La DEP (note d'information 95-24) donne 49,8 % de poursuites d'études pour les diplômés de 1993 contre 43 % pour les diplômés de 1990 des IUT.

industriels, près de 40 % de ceux qui poursuivent vont à l'Université, surtout en second cycle et 30 % vont en année post-DUT.

Pour les BTS l'écart est plus marqué encore, 59 % de poursuites d'études chez les bacheliers scientifiques et 33 % chez les bacheliers technologiques industriels.

Ce sont là des résultats qui reflètent les confrontations d'offres et de demandes de formation. Comment les bacheliers perçoivent-ils ces possibilités de poursuite d'études ? Ceux qui ont de l'aversion pour le risque voient-ils surtout l'aléa puisque l'accès dans un second cycle, une école, voire un premier cycle, n'est pas un droit ? Ou bien l'opinion dominante est-elle qu'il existe des possibilités assez larges de poursuivre ses études de sorte que chacun peut estimer qu'il pourra le faire s'il le désire ?

### ***3.2.3 - Les relations entre les formations et les emplois***

Le dernier élément qui contribue à la perception des filières de formation est celui des débouchés professionnels espérés. L'opposition entre filières courtes et longues ne doit pas être poussée trop loin; une licence à bac + 3 donne le droit de se présenter aux concours administratifs et à postuler l'entrée dans les IUFM. Ce n'est guère plus long qu'un DUT ou un BTS assortis d'une année post-DUT ou post-BTS et la différence va s'atténuer encore avec le DNTS. Par conséquent, le bachelier qui souhaite conserver la possibilité d'entrer assez vite dans la vie active n'est pas de ce fait obligé de choisir des études courtes.

La différence la plus forte, bien qu'un peu obscurcie par la crise des recrutements de cadres en 1992 et 1993, existe entre les Grandes Ecoles en général et la plupart des filières universitaires longues. L'étude de Charlot et Pottier pour l'OCDE (1992) montre bien l'écart de performance entre les deux types de filières, avec cependant quelques zones de recouvrement. Une explication en termes de structure de marché peut être avancée (Vincens 1995) : les diplômés des Grandes Ecoles constituent l'offre sur un marché de concurrence monopolistique où les acheteurs, ici les employeurs, attachent de l'importance à la marque c'est-à-dire aux caractères connus de l'École. La plupart des diplômés universitaires sont des offreurs sur un marché de concurrence où l'information est imparfaite, les effets de signalement sont beaucoup moins nets et chaque diplômé doit chercher un emploi sans bénéficier de réseaux aussi structurés et aussi efficaces que ceux des diplômés des Écoles.

Ramenée à son expression élémentaire, l'opinion courante est depuis longtemps qu'un diplôme d'une grande École donne un bon emploi alors qu'un diplôme universitaire de haut niveau permet d'en chercher un.

### 3.3 - La répartition des bacheliers. Choix et contraintes

Les vœux des élèves de Terminale sont recensés dans beaucoup d'Académies. En Ile de France, il s'agit du système RAVEL. Ailleurs, le procédé le plus utilisé est le système OCAPI (Organisation, coordination des Admissions Post-baccalauréat par Informatique). L'Académie de Toulouse utilise le système RACINES.

Les données sur lesquelles s'appuie ce paragraphe concernent les Académies de Toulouse<sup>19</sup> (11), de Grenoble et de Lyon. Ces deux dernières combinent, grâce à la participation de la Région Rhône-Alpes, le recensement des vœux et une enquête dite ADES (Accès Dans l'Enseignement Supérieur) auprès des bacheliers inscrits quelques mois plus tard dans les différentes filières de formation. Cela permet quelques comparaisons entre les vœux et les affectations.

#### 3.1 - La rationalité des choix

Les données disponibles fournissent des indications globales qui s'accordent avec les prédictions du modèle de choix<sup>20</sup>.

On sait que les classes terminales sont plus ou moins fortement typées ce qui reflète le parcours scolaire et les choix d'orientation déjà faits (Duru-Bellat 1988). On sait aussi (Duru-Bellat 1995) que l'orientation après le baccalauréat est liée à la représentation de soi, inséparable du positionnement scolaire et de "la délimitation sociale des possibles" où interviennent diverses variables dont le sexe.

Aussi, ne sera t'on pas surpris par les vœux exprimés au printemps 1994 par les élèves de C et de G, donnés à titre d'exemple, en sachant que les élèves de C sont en majorité des garçons qui atteignent le baccalauréat à l'âge normal ou en avance, alors que les élèves de G comprennent 65 % de filles et que près de 90 % d'entre eux sont en retard par rapport à l'âge théorique au baccalauréat. On sait par ailleurs<sup>21</sup> que les garçons de la série C se dirigeaient bien davantage que les filles vers les CPGE et les Écoles d'ingénieurs recrutant après le baccalauréat alors que les filles étaient plus attirées par les CPGE commerciales, la médecine et la pharmacie.

<sup>19</sup> Je remercie Mr R. CLERGUE du SAIO de Toulouse qui a bien voulu *faire* une exploitation spéciale du fichier RACINES.

<sup>20</sup> Il serait très souhaitable que ces données puissent être utilisées pour tester de véritables modèles de choix.

<sup>21</sup> Voir notamment le document ADES de septembre 1992 relatif à l'année 1991.

**Tableau 1 : Vœux n° 1 des candidats scolarisés dans les lycées publics et privés de l'Académie de Toulouse .Année 1994 en %**

	CPGE	STS	IUT	Université	Total	Effectif
<b>C</b>	41,0	2,3	15,0	41,7	100	2695
<b>G</b>	0,5	59,0	20,0	20,5	100	3028

*Sources RACINES*

De même, le tableau 2 donne la répartition des vœux n°1 dans la région Rhône-Alpes en 1992 et 1993.

Ces vœux ne sont pas surprenants, on les retrouve semble-t-il dans les autres Académies. Ils ne reflètent pas, par eux-mêmes, un très haut niveau de rationalité ; on peut notamment s'interroger sur les 20 % de candidats G de l'Académie de Toulouse qui souhaitent prioritairement s'inscrire à l'Université. Mais dans l'ensemble la cohérence est forte.

### 3.2 - Le degré de satisfaction

Le tableau 3 donne, d'après l'enquête ADES, la répartition des bacheliers entre les différentes filières. Si on compare les tableaux 2 et 3, il apparaît immédiatement que pour tous les baccalauréats (ou presque) et pour toutes les filières sauf l'Université, les vœux excédaient les affectations.

Mais il n'est pas possible de supposer que tous ceux qui sont admis dans une filière sélective obtiennent celle qui constituait leur vœu n° 1.

L'enquête ADES de 1991, rapprochée des données OCAPI, a permis une analyse des "affectations finales par filière demandée"<sup>22</sup>. Pour tous les baccalauréats, la plupart de ceux qui avaient souhaité prioritairement entrer à l'Université y sont inscrits, avec cependant un "taux d'abattement" non négligeable, d'environ 9 % en A et B, 13 % en C, plus de 20 % en G<sup>23</sup>. L'examen des affectations réelles montre que les bacheliers ont finalement préféré entrer dans des filières en principe sélectives<sup>24</sup> ou, dans le cas des bacheliers G, renoncer assez souvent à poursuivre leurs études.

<sup>22</sup> Document ADES septembre 1992.

<sup>23</sup> Sur 100 bacheliers ayant déclaré vouloir s'inscrire en Deug, 20 % ne l'ont pas fait

<sup>24</sup> Qu'en est-il des STS privées?

**Tableau 2: Répartition des vœux 1 des bacheliers rhônalpins y compris pour des formations hors Région**  
En%

	Bac Litt/Eco		Bac Scientifiques		BtN tertiaires		BTn industriels		Total Bac	
	1992	1993	1992	1993	1992	1993	1992	1993	1992	1993
STS <sup>1</sup> +DPECF	22,4	187,7	9,4	7,7	65,9	60,5	68,4	72,6	29,9	27,2
IUT	12,8	11,0	22,2	20,2	11,5	11,9	24,6	18,9	16,9	15,2
CPGE <sup>2</sup>	5,4	4,8	24,0	23,2	0,5	0,6	2,2	2,4	10,9	10,4
Université	51,6	57,9	27,4	32,6	9,9	12,8	1,6	2,5	30,7	35,2
Autres	7,8	8,6	17,0	16,2	12,1	14,3	3,2	3,6	11,6	11,9
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Source Document ADES, Année 1993, septembre 1994.

1 STS industrielles + agricoles + tertiaires

2 Les vœux pour les Écoles d'Ingénieurs recrutant après le bac sont répertoriés dans la catégorie Autres.

Pour les filières sélectives, les taux de satisfaction sont très variables d'une série du baccalauréat à l'autre et d'une filière à l'autre. C'est ainsi que 72 % des bacheliers F qui demandaient en priorité une STS industrielle l'ont obtenue; 68 % des bacheliers G et F8 qui visaient une STS ou une formation au DPECF sont aussi dans ce cas. En revanche, seuls 43 % des bacheliers C qui voulaient entrer dans une STS industrielle ont eu satisfaction ; mais les CPGE scientifiques ont accueilli 59 % des postulants.

**Tableau 3: Répartition de l'affectation dans l'enseignement supérieur des bacheliers rhônalpins y compris hors Région**  
En%

	Bac. Litt/Eco		Bac Scientifiques		BTn tertiaires		BTn industriels		Total Bac	
	1992	1993	1992	1993	1992	1993	1992	1993	1992	1993
STS - DPECF	14,5	11,5	5,6	4,6	55	50,9	65,2	66,9	22,5	20,9
IUT	5,5	5,8	15,9	16,1	6,3	7,6	22,3	18,4	10,8	11
CPGE <sup>2</sup>	42	4,2	17,3	16,4	1,1	0,9	2,8	2,1	8,4	7,9
Université	69	71,9	51,3	52,6	28,4	32,4	6,7	9,3	50,3	52,2
Autres	6,8	6,6	9,9	10,3	9,2	8,2	3	3,3	8	8
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Tx poursuites d'études	97,4	97,2	97,9	98,1	85,9	88,6	92,6	92,6	94,9	95,5

Source : ADES, même document.

1 STS industrielles + agricoles + tertiaires

2 Les bacheliers affectés en Écoles d'Ingénieurs sont comptabilisés dans la catégorie 'Autres'.

Dans l'ensemble, on peut avancer que 65 à 75 % des bacheliers ont été en mesure de s'inscrire là où ils le désiraient. Peut-être la proportion est-elle plus élevée encore. Le système a en outre une souplesse qui permet des changements d'orientation entre la première expression des vœux et l'inscription dans une filière.

### 3.3 - Les bacheliers "contraints" à l'Université

La question est particulièrement importante en raison des taux élevés d'échec en premier cycle. A tort ou à raison, l'opinion courante semble être que les bacheliers qui sont inscrits par défaut à l'Université sont souvent ceux qui risquent le plus d'échouer. L'argument ne semble pas valoir pleinement pour les bacheliers qui visaient des CPGE mais il ne peut être écarté a priori.

Les données de l'enquête ADES 1991 ont permis "de cerner pour chacune des filières d'études supérieures, le type de premiers vœux qui alimentent son recrutement" et d'étudier les positions de repli.

Voici d'abord les inscriptions positives

Deug*	A	B	C	D	G	*Deug Lettres ou tertiaire pour les bacs A, B et G, Deugs Sciences pour les bacs C et D
	69	50	34	37	31	

La lecture se fait ainsi : sur 100 bacheliers A inscrits en Deug, 69 l'avaient souhaité en vœu n° 1. On voit la forte différence entre le bac A et les autres, le Bac B occupant une position intermédiaire.

Mais où auraient voulu s'inscrire les bacheliers "contraints" ? Le tableau 4 donne quelques indications.

Tableau 4 : Les principaux vœux initiaux des bacheliers inscrits en Deug  
Vœux n° 1. Rhône Alpes 1991

		IUT	STS	Para médical et social	CPGE	IEP	Écoles d'ingénieurs
Inscription en Deug	A	3,4	13,7	-	3,1	2,9	-
	B	14,8	16,2	-	2,9	9,8	-
	C	18,8		-	20,8	-	16,5
	D	38,1		4,9	8,6	-	-
	G	47,2	11,7	5,4	-	-	-

Le tableau se lit ainsi : sur 100 bacheliers B inscrits en Deug, 14,8 auraient préféré s'inscrire en STS et 16,2 à l'IUT. Les résultats confirment ce qui était attendu: parmi les bacheliers A, B et surtout G, inscrits par défaut à l'Université, la plupart souhaitaient faire des études courtes. C'est aussi le cas, de façon plus inattendue, des bacheliers D. Enfin, la majorité des bacheliers C inscrits par défaut auraient souhaité faire d'autres études longues.

Ces résultats ne sont pas en désaccord avec ceux des enquêtes directement menées auprès des inscrits à l'Université. Trincaz et Millet (1992) indiquent que 55 % des inscrits en Deug A à l'Université de Grenoble en 1988 auraient *préféré* une filière sélective, courte ou CPGE. Dumora et Alu (1995) trouvent que parmi les 445 étudiants inscrits pour la première fois en première année de psychologie à l'Université Bordeaux II en 1993, 49 % avaient fait acte de candidature à une formation courte et professionnalisée. Les enquêtes de F. Bestion à Toulouse en 1984 et 1994 vont dans le même sens; l'enquête de janvier 1994 porte notamment sur les bacheliers de 1993 inscrits dans les Universités en octobre 1993 ; en Droit on dénombre 70 % de bacheliers littéraires et économiques et moins de 10 % de bacheliers technologiques. Environ 85 % des premiers et 80% des seconds affirment avoir eu l'intention de s'inscrire prioritairement à l'Université. En Sciences économiques, les bacheliers scientifiques constituent les deux tiers de l'effectif, les autres venant surtout de la série B. Au total, 80 % déclarent avoir réalisé leur vœu n° 1. Enfin, en AES on dénombre 40 % de bacheliers technologiques ; 40 % d'entre eux désiraient initialement entrer dans cette filière ; parmi les bacheliers littéraires et économiques qui forment la majorité des inscrits, 60 % ont choisi prioritairement l'Université.

Cet ensemble de données montre bien l'existence des deux sous- populations de bacheliers "contraints" et le phénomène de filières hiérarchisées dont parlait A. Mingat. Ceux qui n'ont pu entrer dans une CPGE s'inscrivent majoritairement à l'Université<sup>25</sup> dans des filières réputées difficiles comme Sciences Économiques et naturellement les Deugs scientifiques. En revanche, ceux qui auraient souhaité entrer dans des filières courtes n'ont guère d'autre position de repli que l'Université et le choix d'une filière dépend avant tout, semble-t-il, de leur baccalauréat. Les bacheliers C de la région Rhône-Alpes qui voulaient entrer dans un IUT ou une STS industriels ont reçu satisfaction à raison de 43 % ; les autres sont allés vers l'Université (40 % au total de ces bacheliers C dont le vœu n° 1 avait été IUT-STs industriels). En revanche, les bacheliers technologiques tertiaires s'inscriront plutôt en AES.

L'inscription à l'Université joue donc plusieurs rôles. Il n'y a rien à ajouter à propos de bacheliers qui visaient une CPGE et ne l'ont pas obtenue. Le cas le plus difficile est celui des bacheliers qui préféraient des filières courtes. La sélection

<sup>25</sup> Cela ressort bien de l'enquête ADES pour le bac C en 1991 : 59 % de ceux qui voulaient entrer dans une CPGE scientifique, l'ont fait ; les 41 % restant se sont répartis à raison de 7 % dans des Écoles d'ingénieurs, 20,6 % à l'Université, 6,1 % en IUT-STs pour ne retenir que les principales affectations.

dans ces filières s'effectue selon les résultats scolaires et il s'ensuit que les candidats refusés sont aussi, en moyenne, ceux qui ont les plus faibles chances de succès à l'Université. Il n'y a aucune raison de penser que ces bacheliers l'ignorent. Dès lors, comment peuvent-ils reformuler leurs projets d'études ? Deux attitudes peuvent être distinguées

L'Université, substitut honorable. A priori l'Université constitue un très mauvais substitut à des études courtes : le bachelier souhaitait une formation professionnelle courte avec un encadrement peu différent de celui de l'enseignement secondaire et il est conduit à s'engager dans des études plus longues et plus théoriques ou académiques si l'on préfère ce terme. Mais l'Université n'est pas un succédané inférieur en tous points à ce qui avait été initialement choisi. Le bachelier ne peut pas considérer que la formation universitaire est d'une qualité intrinsèque plus faible que celle de la filière courte où il voulait s'engager. Il sait que cette formation universitaire a été choisie de préférence à toutes les autres par un nombre important de bacheliers de bonne qualité. De sorte que le bachelier « contraint » n'a pas de raison de se sentir relégué dans une filière dévalorisée, inférieure. Il se voit au contraire obligé d'élever ses objectifs, d'accepter sans doute un risque d'échec plus élevé mais en échange d'acquiescer une chance d'obtenir un diplôme de plus haut niveau. Le bachelier s'engage dans une voie tout à fait différente de celle qu'il avait souhaitée, il peut regretter d'y être contraint mais le substitut est plus qu'honorable ;

- L'Université, lieu d'attente et détournement productif. Le bachelier rejeté par les filières courtes peut aussi s'inscrire à l'Université sans avoir l'intention d'y rester longtemps. C'est un lieu d'attente qui ne coûte quelquefois pas très cher et qui donne une identité sociale claire. Le nouvel étudiant peut conserver son ambition initiale, entrer dans une filière courte et utiliser l'Université pour améliorer son dossier. Jacques GUIN(1990) a étudié la question pour la filière AES comme Dumora et ses co-auteurs l'ont fait pour les psychologues de Bordeaux II. L'obtention de la première année d'Université apparaît comme un atout pour intégrer IUT ou STS. J. GUIN décrit les divers groupes d'étudiants qui s'inscrivent en AES: ceux qui en font un choix positif, ceux qui sont là par défaut mais souhaitent jouer le jeu et enfin « *les bacheliers en attente vis-à-vis d'un autre objectif : intégration par concours à venir dans une école d'application de la Fonction Publique, âge requis pour pouvoir postuler à certains recrutements* »; selon J. GUIN, l'AES n'est pas pour eux une filière-parking, elle leur offre la possibilité de "consommer à la carte" en s'intéressant à certaines matières et sans trop chercher à réussir l'examen. Des observations analogues ont été faites à l'antenne universitaire d'Albi (Carré 1994).

### **3.4 - Les réorientations**

L'étude du CEREQ donne des indications sur les réorientations des bacheliers qui n'obtiennent pas le Deug, mais on ignore les passages d'une filière universitaire à l'autre. Il est évident que les réorientations sont inversement liées au taux de succès ce qui n'apprend pas grand chose. Il est plus intéressant de

rapprocher les réorientations et les abandons. En cas d'échec ou en constatant que l'orientation prise ne répond pas aux attentes, l'étudiant peut entrer dans la vie active, éventuellement après avoir préparé un concours avant de renoncer à se réinscrire, ou essayer d'entrer dans une autre filière. Le tableau 5 donne le rapport entre le pourcentage de réorientés et le pourcentage d'abandons par rapport à l'ensemble des bacheliers entrés dans le type de filière.

**Tableau 5 : Les rapports réorientations/abandons - bacheliers de 1988**

	Bacs Litt. et éco.	Bacs scientifiques	BTn Tertiaires	BTn industriels
CPGE	71,0	35,0	-	-
Université	2,0	6,0	1,0	1,6
IUT	4,6	2	0,7	1,6
STS	0,7	0,7	0,16	0,25

Le tableau se lit ainsi : parmi les bacheliers scientifiques qui sortent d'une CPGE sans entrer dans une École, ceux qui se réorientent et continuent leurs études sont trente cinq fois plus nombreux que ceux qui abandonnent.

Les résultats sont très cohérents quelle que soit la filière (lecture en ligne), les réorientations sont plus fréquentes que les abandons pour les bacheliers généraux. Les STS paraissent nettement décrochées ce qui signifie que même sans avoir obtenu le diplôme les étudiants peuvent entrer dans la vie active ou sont contraints de le faire. En même temps, les filières qui leur sont ouvertes, celles de l'Université, ne doivent pas les attirer. En quittant les IUT sans le diplôme, les bacheliers littéraires et économiques se réorientent bien plus souvent qu'ils n'abandonnent ; ils vont surtout à l'Université mais aussi dans des STS.

Les résultats relatifs aux CPGE sont conformes aux attentes. En quasi totalité les sortants se réorientent.

### **3.5 - L'évolution récente**

Un changement assez marqué s'est produit depuis 1990. Une proportion croissante de bacheliers se dirige vers les filières universitaires. L'enquête ADES de 1992 montre bien le léger déclin des vœux n° 1 en faveur des filières courtes et l'enquête de 1993 (Tableau 2 ci-dessus) confirme le mouvement. Pour la période 1992-1995, l'enquête RACINES fait ressortir l'importance du changement. En quatre ans, le nombre de candidats de l'Académie de Toulouse a augmenté de 13 %. Mais les vœux n° 1 en faveur des universités ont augmenté de 46 %, alors que ceux destinés aux STS et IUT ont diminué de 7 % environ par rapport à 1992. Pour les STS le changement apparaît dès 1993 par rapport à 1992 alors qu'il ne se

dessine qu'en 1994 à l'IUT. En conséquence, le poids des Universités dans l'ensemble des vœux a augmenté, passant de 33,4 % en 1992 à 43,0 % en 1995. Le tableau 6 donne les résultats pour les candidats des séries scientifiques et des séries G<sup>26</sup> (18).

**Tableau 6: Voeux n°1 des candidats scolarisés dans les lycées publics et privés de l'Académie de Toulouse**

Séries scientifiques					Séries G			
	1992	1993	1994	1995	1992	1993	1994	1995
CPGE	27,4	23,2	23,2	25,4	1,1	0,7	0,5	0,3
STS	7,2	6,0	5,4	6,3	68,0	59,2	59,0	59,9
IUT	27,9	25,6	22,1	18,3	15,9	18,5	20,0	20,0
Univ.	37,5	45,2	49,3	50,0	15,0	21,6	20,5	19,8
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Les CPGE commerciales sont en baisse alors que les CPGE scientifiques et littéraires augmentent.

Le changement date ainsi du début des années quatre vingt dix; il n'est pas uniquement dû, comme on le dit trop souvent, aux mesures maladroites du début de 1994. Plusieurs facteurs ont probablement joué. D'abord une prise de conscience du changement structurel du marché du travail. La position relative des diplômés de l'enseignement supérieur reste meilleure que celle des autres débutants et jusqu'à présent, plus le diplôme est élevé et plus les perspectives d'insertion paraissent favorables. D'où une tendance à envisager dès le baccalauréat, des études longues qui permettent de reculer l'échéance de l'entrée sur le marché du travail.

Ensuite la crise de recrutement des diplômés par les entreprises en 1992 et 1993 a détourné de certaines filières, notamment certaines CPGE commerciales. Parallèlement, entre 1989 et 1992 les recrutements dans l'enseignement ont augmenté. La licence est devenue nécessaire pour être professeur des écoles. Cela a été l'un des motifs de l'accroissement des inscriptions en psychologie (Dumora et Alu *op. cit.*), De même la forte augmentation des inscriptions en première année de médecine alors que le *numerus clausus* national n'a pas changé, peut s'expliquer par un modèle de rendement et risques comparés. Il faut se demander aussi quelle a été l'influence des changements survenus dans les Universités. Le développement des formations professionnalisées<sup>27</sup> a contribué à changer l'image des filières

<sup>26</sup> SVT + TEC et ETT pour 1995. De 1992 à 1995 l'effectif global des séries scientifiques a augmenté de 33 %, celui des séries G a légèrement baissé.

<sup>27</sup> Note DEP 95.19, avril 1995.

universitaires. La crise et la tendance structurelle à l'accroissement de l'offre de diplômés dans toutes les spécialités ont accru l'incertitude sur les perspectives professionnelles. Dans ces conditions les bacheliers sont portés à donner plus d'importance à la nature des études au moment d'arrêter leur choix : si les débouchés sont très incertains, il est logique de s'orienter vers les études qui intéressent le plus et où l'on estime avoir le plus de chances de réussir : pour quelques uns les études supérieures tendent à constituer une période de la vie qui a une finalité par elle-même. Cela ne signifie pas que la théorie du capital humain a fait faillite, mais qu'il faut réévaluer les éléments de coûts et de gains.

#### IV - PERSPECTIVES

##### *4.1 - La cohérence du système français*

Tel qu'il s'est développé au cours des trente dernières années, le système d'admission à l'enseignement supérieur offre une certaine cohérence à trois égards :

###### *4.1.1. Pour les bacheliers*

Il permet probablement à 75 % d'entre eux de s'inscrire dans la formation qui correspond à leur premier choix, fait après autoévaluation. Cela ne signifie pas que ce choix est judicieux, ni en ce qui concerne les probabilités de réussite, ni dans la perspective des débouchés professionnels. Mais cette liberté a l'avantage de toutes les libertés : elle permet de résoudre sans trop de tension sociale et politique le problème de l'après-baccalauréat.

Le système d'admission offre ensuite à ceux qui n'ont pas satisfaction, des solutions de recours ou d'attente qui remplissent bien leurs rôles c'est-à-dire qui laissent aux intéressés l'impression qu'ils ont encore eu des possibilités de choix et ne se sont pas trouvés devant une alternative dont les termes seraient aussi peu attrayants l'un que l'autre. Enfin les réorientations après échec ou amélioration des informations sur soi-même, les poursuites d'études après un premier cycle sont de plus en plus aisées. Le droit à poursuivre des études après le baccalauréat ne se réduit pas à la possibilité de tenter sa chance avec une seule cartouche. Il tend à devenir un droit extensif, celui de passer plusieurs années dans le système d'enseignement supérieur.

###### *4.1.2. Pour les responsables du système d'enseignement supérieur*

Au niveau de l'administration centrale comme à celui des établissements, les modes d'admission présentent aussi, quoiqu'on en dise, une cohérence réelle. La logique de l'enseignement secondaire français a été celle de l'unité, marquée par la réforme des collèges il y a trente cinq ans. Ce choix politique essentiel a eu deux conséquences qui ne sont peut-être pas apparues immédiatement. La première était

de généraliser une sélection quasi continue sur critères académiques, sélection faite à la fois par les enseignants, les responsables d'établissements et les parents d'élèves : le meilleur établissement, la meilleure série ou la meilleure option, la meilleure classe sont devenus des enjeux, déclarés ou non<sup>28</sup> (20).

La seconde conséquence était que le baccalauréat devenait l'objectif et le seul capable d'ordonner l'ensemble des efforts des maîtres et des élèves. Mais le baccalauréat devait ce pouvoir soit à sa valeur sur le marché du travail, soit à son rôle de passeport pour l'enseignement supérieur et c'est ce rôle qui a peu à peu pris plus d'importance. La variété des structures de l'enseignement supérieur a facilité le développement sans exiger des choix politiques unifiés : l'offre de formation dépend de plusieurs ministères, elle est en partie modelée par les établissements, notamment les Universités, elle est de plus en plus influencée par les collectivités territoriales. Tout cela permet des évolutions souples qui ne heurtent pas trop violemment tel ou tel groupe d'acteurs du système. Le développement des STS offre un bon exemple, comme celui des antennes universitaires.

#### *4.1.3. Enfin, pour les milieux professionnels*

Les futurs employeurs des diplômés, ont trouvé dans la variété des diplômes et la croissance de l'offre de diplômés, des facilités de recrutement qu'ils ont su utiliser non sans réticences quelquefois. Qui se souvient des difficultés rencontrées pour faire reconnaître le DUT dans les conventions collectives ? De même les recrutements de diplômés de l'Université par les entreprises est généralement méconnu ou sous-estimé.

## *4.2 - Des réformes nécessaires*

La cohérence qui vient d'être décrite, doit être entendue dans un sens positif et non pas normatif. Elle n'est pas le signe que tout va bien mais simplement que le passage à un enseignement supérieur de masse s'est effectué, au moins après 1968, en évitant les conflits trop violents, sauf lorsque la liberté effective d'admission ou de poursuite d'études paraissait menacée.

Pour autant le système a des défauts ; la volonté de réforme affichée par tous les ministres depuis vingt ans ne procède pas seulement d'a priori idéologiques.

Les critiques s'ordonnent autour de deux idées principale et visent surtout l'Université :

La première idée est celle de l'inefficacité interne que montrent les taux d'échec, les redoublements trop fréquents et finalement le nombre élevé de sortants au niveau IV supérieur<sup>29</sup> selon la terminologie des Bilans Formation- Emploi. Les fluctuations des inscriptions d'une discipline à l'autre sont aussi la cause de difficultés nombreuses dans la mesure où l'offre de formation présente une très

<sup>28</sup> Cf. l'ouvrage de J.M. Berthelot, notamment le chapitre V.

<sup>29</sup> Sortants avec le baccalauréat après une ou plusieurs années d'enseignement supérieur.

grande inertie : un enseignant est là pour près de 40 ans et il est difficilement convertible. On ne peut admettre que des inscriptions en premier cycle commandent l'essentiel des créations d'emplois dans une discipline.

La seconde idée est à la base du thème de la sur-éducation. Cette idée peut être exprimée de plusieurs façons. Dans sa version douce, elle consiste à dire que beaucoup de diplômés n'utiliseront pas leurs acquis dans leur vie professionnelle et que, par conséquent, la collectivité aura fait un investissement inutile. Dans sa version dure, le raisonnement est le suivant : ces étudiants veulent conquérir leurs diplômes pour accéder à des positions sociales matérialisées par des emplois et des salaires hiérarchisés comme les diplômés. Or l'offre de diplômés va dépasser le nombre de positions sociales accessibles malgré tous les effets favorables que l'on peut espérer<sup>30</sup>. Dès lors il y aura de plus en plus de déçus. Au gaspillage s'ajoute l'insatisfaction sociale, thème récurrent depuis plusieurs siècles.

On peut ajouter à cette idée le constat que le système d'enseignement supérieur favorise plutôt les études initiales avant l'entrée dans la vie active, que la formation des adultes.

**b)** Les propositions de réformes s'inspirent plus ou moins directement de l'une ou l'autre idée et il n'est pas toujours aisé de saisir l'inspiration principale.

L'amélioration du rendement interne peut être cherchée dans des réformes compatibles avec la liberté actuelle d'inscription. C'est le sens de ce qui a été prôné sinon fait en matière d'encadrement du premier cycle, de diversification, d'aménagement des études par les modules. Le postulat sous-jacent est que la plupart des bacheliers qui s'inscrivent ont vocation à réussir si on leur en donne les moyens.

Mais on peut aussi penser que les bacheliers apprécient leurs probabilités de réussite et s'inscrivent même si celles-ci sont faibles, tout simplement parce qu'il n'y a pas de meilleure solution. C'est ce qui découle directement de l'analyse faite tout au long de ces pages.

Dès lors l'amélioration du rendement interne pourrait être obtenue par une meilleure sélection, soit spontanée à la suite d'une auto-évaluation, soit effectuée par les établissements. Le postulat sous-jacent est que la plupart des formations universitaires ont un niveau de difficulté tel que certains bacheliers ne peuvent espérer réussir. Il convient qu'ils prennent une autre orientation. Mais laquelle ? Développer l'enseignement court tel qu'il existe ? Créer d'autres établissements comme le proposait le Rapport Laurent ? Aller dans le sens d'une plus grande diversification des niveaux d'exigence selon les Universités et admettre finalement qu'un même diplôme national ait une valeur marchande différente selon l'établissement qui l'a délivré ? Aller plus loin encore et supprimer les diplômes nationaux ?

<sup>30</sup> L'effet positif de l'offre abondante de diplômés sur le développement économique et par conséquent sur le niveau des salaires et la nature des emplois.

On voit bien comment les deux idées principales, celle de l'inefficacité interne et celle de la sur-éducation se combinent ou s'opposent dans ces propositions. Celui qui dénonce l'inefficacité interne, pourrait s'accommoder d'une diversité d'exigences pourvu qu'elle ne soit pas trop provocante comme le seraient deux diplômes de même nom et de même contenu dans une même université, l'un étant le diplôme d'excellence, l'autre un diplôme de moindre ambition.

Comme en Allemagne, le jeu des capacités d'accueil et la répartition entre les établissements par l'autorité administrative offrent peut-être des possibilités pour l'instant limitées par la loi de 1984.

Mais celui qui craint la suréducation pourrait aussi voir là une solution acceptable s'il était certain que les diplômés modèleront leurs attentes sur la qualité de leur diplôme selon la théorie de la dissonance cognitive, et que deux "bac + 5" auront des ambitions proportionnées au prestige des établissements qui leur ont délivré leurs diplômes<sup>31</sup>. C'est ce qui existe pour les Grandes Écoles.

En revanche, cette solution sera vigoureusement rejetée par ceux qui tiennent à l'égalité formelle des diplômes, comme par ceux qui dénoncent la sur-éducation même si elle était dépouillée de son potentiel d'éventuelle nuisance sociale.

Le paradoxe français a été que le développement du secteur fermé s'est effectué grâce à la liberté d'inscription dans le secteur ouvert qui offrait les processus de régulation nécessaires. On comprend que les bacheliers tiennent à ce système et les récents changements d'orientation vers l'Université en apportent une preuve supplémentaire. Le maintien de la liberté de poursuivre des études après le baccalauréat est réaffirmé par les responsables politiques. Par conséquent, la voie des réformes est étroite. Comment offrir aux bacheliers un éventail de choix qui paraisse à tous, ceux qui vont là où ils le souhaitent et ceux qui s'inscrivent par défaut, préférable au système actuel ? La solution peut-elle être trouvée au sein du système d'enseignement supérieur lui-même ou exige-t-elle des changements importants du côté des entreprises, de leurs jugements sur les modes d'acquisition des qualifications, de leurs procédés de recrutement et de promotion et de l'échelle des salaires ?

La question est, en définitive, de savoir si l'offre de formation dispose d'une marge d'autonomie suffisante pour proposer des changements qui satisfassent à la fois la demande de formation des bacheliers et des actifs et la demande de formés c'est-à-dire les entreprises et les administrations.

---

<sup>31</sup> Probablement celui qui dénonce la suréducation serait encore plus satisfait si une plus grande partie du coût des études était supportée par les étudiants, de façon à réduire le "gaspillage" des deniers publics.



## **Chapitre IV**

### **Les caractéristiques de l'enseignement supérieur de masse en France**

Paru dans *Éducation et Formation*,  
ouvrage coordonné par Jean BOURDON et Claude THÉLOT, CNRS Édition 1999



Au moment où ces pages sont écrites, fin mai 1996, est-il trop tôt ou trop tard pour essayer de caractériser notre enseignement supérieur, tel qu'il est aujourd'hui, à la veille de possibles réformes ? La réponse est évidemment que toute réflexion sur ce qui existe peut aider à mieux apprécier les changements envisagés, la pertinence de leurs objectifs et des moyens mis en œuvre pour les atteindre.

Qu'est-ce que l'enseignement supérieur de masse ? En tant qu'enseignement supérieur c'est le sommet de l'édifice éducatif, le lieu de l'élaboration et de la transmission du savoir en train de se faire. Mais c'est aussi pour ceux qui s'y inscrivent, les étudiants, la dernière étape d'un parcours de formation et en ce sens, l'enseignement supérieur a toujours et pour presque tous une dimension professionnelle.

En tant qu'enseignement de masse, ensuite, notre enseignement supérieur s'articule nécessairement sur un enseignement secondaire de masse et, à l'autre extrémité, sur un marché du travail où les diplômés du supérieur forment aussi une masse - que l'on raisonne en flux ou en stock.

De l'enseignement secondaire de masse, l'enseignement supérieur reçoit un flux d'entrants forcément différenciés par les aptitudes, les connaissances, les intérêts. Le marché du travail demande, de son côté, des diplômés différenciés même si les informations qu'il transmet sur la nature des différences souhaitées ne sont pas claires.

L'enseignement supérieur, enfin, en tant qu'ensemble d'enseignants et d'établissements est lui-même créateur de différenciations qui lui sont propres, par le jeu des disciplines notamment.

Le sommet et la masse, l'Acropole et l'Agora selon l'expression reprise par C. Kerr (1984) : comment l'enseignement supérieur peut-il être en ces deux lieux à la fois, accueillir la diversité et la transformer en une autre diversité où doivent se conjuguer les attentes des étudiants, celles du marché du travail et celles qui sont propres à l'enseignement supérieur, c'est-à-dire finalement aux enseignants ?

A côté des « figures de l'expériences étudiante » (Dubet 1984), il faudrait décrire celles des enseignants<sup>32</sup>.

Comment analyser les institutions et les processus par lesquels l'enseignement supérieur crée de la diversité (et la renouvelle par la recherche) à partir d'une population d'étudiants, elle-même diversifiée ?

Pour répondre à la question il faut d'abord définir quelques outils d'analyse. C'est l'objet de la première section. Nous verrons ensuite comment l'enseignement

---

<sup>32</sup> Une bibliographie est donnée dans l'étude du CERC. Les enseignants chercheurs de l'enseignement supérieur ; revenus professionnels et conditions d'activité, n° 105, 3<sup>e</sup> trimestre 1992. La Documentation Française, Paris.

supérieur français est devenu un enseignement de masse (Section II) et à quoi tient sa cohérence actuelle, cohérence fragile et sous-optimale (Section III).

## I - ÉLÉMENTS D'ANALYSE

Dans un enseignement supérieur principalement financé par l'État où prédomine l'idée de service public, si vague soit-elle, une grille d'analyse très simple permet de repérer les principaux caractères du système en ce qui concerne la mission d'enseignement. Cette grille comprend trois questions directes et deux questions plus transversales.

### 1.1. - Questions directes

1 - Comment s'effectue l'orientation et l'admission des étudiants dans les différentes filières ? L'éventail des possibilités est large, depuis la liberté totale sous condition d'avoir le baccalauréat ou un équivalent, jusqu'aux dispositifs les plus restrictifs. Parmi ces derniers il importe de distinguer la question du *numerus clausus* et celle des critères de choix. Dans le cas d'un *numerus clausus* national, comme en médecine, la sélection entre les candidats peut être décentralisée, chaque établissement ayant son quota de places ouvertes ou au contraire centralisée par un système de concours unique, les étudiants admis choisissant entre les établissements selon leur rang de classement. En l'absence de *numerus clausus* national strict, il peut exister un système de capacité d'accueil plus ou moins extensible combiné avec des procédés multiples pour déterminer les admis - en supposant que le nombre de candidats est supérieur au nombre de places -. Sans détailler ces procédés, il faut retenir que le problème de l'admission ne se réduit pas à l'alternative du choix par les établissements ou de la liberté totale.

2 - Quel est le niveau visé par l'enseignement ? L'enseignement supérieur traditionnel pouvait se référer exclusivement à l'idée de "haut niveau" où se retrouve l'image du sommet de l'édifice éducatif et celle de relation avec la recherche (Renaut 1995). Mais l'enseignement supérieur de masse doit reconnaître la diversité de ses objectifs et de ses ambitions. Tâche très difficile dans le cas français où la notion de niveau semble rendue confuse à souhait pour éviter de parler clairement de concurrence et pour protéger les corporatismes d'enseignants.

3 - Quel est le degré d'engagement de l'établissement à l'égard de l'étudiant ? Là encore une grande diversité apparaît. Pour s'en tenir à quelques traits saillants il est possible de distinguer:

- L'engagement minimal ou offre légale d'accès au savoir. L'établissement offre des cours assortis éventuellement de travaux dirigés et ne délivre au mieux qu'une attestation d'assiduité.

- L'obligation de moyens. L'établissement s'engage à utiliser les ressources de la pédagogie pour permettre à l'étudiant d'acquérir le savoir et les aptitudes à raisonner. Mais l'établissement ne garantit pas le résultat.
- L'obligation de résultats. L'établissement garantit un diplôme conditionnel à l'effort exigé. Ce diplôme a une valeur certifiante plus ou moins précise.

## *1.2 - Questions transversales*

Elles concernent la professionnalité d'une formation et la certification.

### *1.2.1 - La professionnalité*

Le vocabulaire est confus. La distinction traditionnelle entre les filières académiques ou générales et les filières professionnelles ou professionnalisées n'est pas satisfaisante. Toute filière d'enseignement supérieur a une dimension professionnelle c'est-à-dire un rapport avec la vie active puisque, par définition, il n'y a pas d'ouverture vers un degré supérieur d'étude. Il paraît donc plus utile de s'interroger sur les caractères de la professionnalité afin de pouvoir apprécier le degré de professionnalité (ou de professionnalisation) de chaque filière.

La professionnalité s'organise selon trois axes (Vincens et Chirache 1992)

- clarté. Le domaine d'activité visé doit être bien identifié ce qui ne veut pas dire qu'il est étroit.
- consensus. Il y a une forte convergence des attentes des étudiants, des employeurs et des enseignants sur l'emploi visé et sur la capacité de l'occuper.
- confiance. Le seuil de certification est élevé, la quasi-totalité des diplômés sont capables d'occuper l'emploi.

Une formation qui satisfait ces trois critères a un degré élevé de professionnalité qui, par conséquent, ne dépend pas, dans son principe, de la participation de professionnels à l'enseignement ou du volume de stage.

La professionnalité ne doit pas être confondue avec l'opérationnalité qui est l'aptitude à tenir immédiatement l'emploi. Une formation peut être considérée comme bien professionnalisée même si un temps non négligeable d'apprentissage est requis. La professionnalité dans ce cas porte en partie sur le potentiel d'adaptation de l'individu (Millot 1981, Vincens 1995 a).

Enfin la professionnalité est-elle liée à la situation de la filière de formation sur le marché du travail ? Autrement dit une bonne professionnalité est-elle compatible avec un excès d'offre de diplômés par rapport à la demande ? Dans le court terme, certainement. A long terme l'excès d'offre altérerait la clarté et le consensus. De même la rareté entretenue accroît le consensus et la confiance...

### ***1.2.2 - La certification***

Cette notion a deux composantes. D'une part elle suppose des référentiels qui sont des caractéristiques, des qualités, des propriétés, mesurées de manière cardinale ou ordinale. D'autre part elle est une attestation crédible que l'individu (ou le bien, le service offert...) possède ces caractéristiques. B. Girod de l'Ain a récemment (1994) étudié les modes de certification universitaire ; son analyse fait bien ressortir que les modalités d'examen ont un lien souvent étroit avec la crédibilité de l'attestation. Le mode de certification reflète souvent le degré d'organisation du cursus sous un double aspect celui de la localisation des plus grandes difficultés, en début ou fin de cursus (Vincens et Krupa, 1994) et celui du caractère plus ou moins progressif de l'acquisition des savoirs ; un système de certification par unités de valeur pourrait-être satisfaisant si l'ordre d'acquisition de ces unités était fixé, si les unités les plus difficiles étaient au début du cursus et si chacune faisait appel aux savoirs et aux méthodes acquis grâce aux précédentes unités... Comme ces conditions ne seront probablement pas remplies, un autre mode de certification peut paraître préférable comme l'indique B. Girod de l'Ain.

La certification est un élément essentiel dans la recherche d'une professionnalité. Ces deux notions se retrouvent constamment lorsqu'il est question des procédés d'admission, de la définition du niveau d'une filière et du degré d'engagement d'un établissement.

Ce sont toutes ces caractéristiques qui vont se combiner de différentes manières et donner son originalité à l'enseignement supérieur français.

## ***1.3 - Le passage à l'enseignement de masse***

Il s'inscrit dans une évolution longue mais il suffit ici de repérer les grandes étapes d'après 1945.

### ***1.3.1 - La situation au début des années cinquante***

a) Elle est caractérisée, on le sait, par le contraste entre les deux types d'établissements, les grandes Écoles et l'Université. En 1955, sur 200.000 étudiants environ, plus de 25 % sont dans les classes préparatoires et les grandes Écoles et donc près de 75 % se trouvent répartis de façon sensiblement égale entre les quatre groupes de Facultés (Droit et Sciences Eco, Lettres, Sciences, Médecine et Pharmacie). Ce stock est alimenté par un flux annuel qui n'atteint pas encore 40.000 bacheliers et il sécrète une vingtaine de milliers de diplômés dont environ 4 000 ingénieurs (Millot & Orivel 1980, Orivel 1979).

Les critères d'analyse définis plus haut s'appliquent bien à cette situation, des modes de sélection au degré d'engagement, de la professionnalité recherchée à la certification.

Les relations avec le marché du travail sont assez bien caractérisées en terme de "produits" et il est possible ici de s'inspirer de l'analyse proposée par B. Millot

(1981). Le secteur élitiste des grandes Écoles répond à une demande à la fois traditionnelle et en croissance forte des entreprises et des administrations techniques. Le principe, toujours en vigueur, est celui d'une sorte d'écémage du marché ; il ne s'agit pas de produire assez de diplômés pour occuper la totalité des emplois réputés correspondants: l'objectif est d'en occuper une proportion suffisante et de maintenir un écart de qualité entre les diplômés des Écoles et ceux qui occuperont les autres emplois et qui seront plus des compléments que des concurrents. Le secteur professionnel comprend à l'époque certaines Écoles, les moins cotées, la Médecine et la Pharmacie. Dans les professions de la Santé l'entrée est libre, il n'y a pas de numerus clausus, les débouchés sont assurés mais la longueur des études et le coût de l'installation continuent à jouer un rôle dissuasif. Quant aux autres Facultés : Droit Lettres, Sciences, le "secteur socialisant" selon B. Millot, sa caractéristique principale est son articulation avec ce que B. Millot appelle le secteur interne ou plutôt avec une version élargie de celui-ci. En effet les Facultés de Lettres et de Sciences ont pour principal débouché l'enseignement et on y accède par les concours ou par les voies très mal balisées de l'auxiliariat.

Les Facultés de Droit destinent aux carrières juridiques qui, elles aussi s'ouvrent par des concours ou des examens d'aptitude où la profession joue un grand rôle et aux carrières de l'administration. Là encore le concours précède l'École d'Application. Une part des juristes, enfin, vont vers des fonctions diverses dans les entreprises, notamment Banques et Assurances.

b) Cette structure et ce partage des rôles se prêtaient assez bien à une croissance à l'identique. Il suffisait d'accroître les promotions des Écoles selon un rythme régulier<sup>33</sup> et de laisser l'entrée libre dans les Facultés en fournissant des moyens. Ce n'est pas un hasard si les Facultés de Sciences et des Lettres ont été les premières à en profiter. D'une part la demande d'enseignants du secondaire était très forte et la volonté de développer l'enseignement et la recherche scientifique était très affirmée. D'autre part le recrutement d'enseignants pour ces Facultés était facilité par le large vivier des agrégés du secondaire et bientôt, notamment pour les scientifiques, par leurs propres diplômés allés jusqu'au doctorat.

### *1.3.2 - La mise en place de l'enseignement de masse*

Dès 1965 le nombre de bacheliers frôle 100.000 ce qui dépasse les 15% de la classe d'âge et constitue ce qui, à l'époque, paraissait le seuil du passage à une autre dimension de l'enseignement supérieur. Il n'est pas utile ici de revenir sur les raisons de cette explosion de l'enseignement secondaire. Il suffit de rappeler que l'enseignement secondaire de masse a été conduit à assumer une sélection par répartition entre des filières (enseignement long et enseignement technique court, hiérarchie non officielle des filières, etc.) et moins par rejet vers la vie active au

<sup>33</sup> C. Maury (1996) montre que le nombre d'ingénieurs diplômés a augmenté à un taux annuel de 4,2 % de 1940 à 1990 avec une accélération autour de 1960.

début ou en cours d'études. La suppression de l'examen d'entrée en 6ème est symbolique. Le baccalauréat par ailleurs a joué et joue toujours un rôle qui n'est pas toujours bien compris. Avec son double aspect d'examen national et de passeport d'entrée dans l'enseignement supérieur, il polarise les activités de l'enseignement secondaire et probablement contribue grandement à sa cohérence.

a) Une première question

Simplement évoquée, elle est celle de l'acceptation politique de l'enseignement supérieur de masse ou plutôt de sa constitution en tant qu'objectif politique. L'exemple des États-Unis, les liens considérés comme indiscutables et très étroits entre le capital humain et la croissance économique, fournissaient les éléments d'une justification générale. Le chapitre "formation" des Réflexions pour 1985 (1964) reste prudent et vague sur les modalités mais prédit l'expansion considérable du besoin de formation au-delà d'une formation générale donnée à tous jusqu'à 16-18 ans. Mais pour la poursuite d'études après le baccalauréat, deux problèmes étaient posés aux responsables politiques :

- l'enseignement supérieur devait répondre aux besoins de l'économie, même largement entendus et anticipés. Comment cela pouvait-il être fait ?
- l'enseignement supérieur représentait un degré plus haut dans la hiérarchie implicite de difficultés qui inspire tout l'enseignement. De même que le baccalauréat ne pouvait être obtenu par tous puisqu'il couronnait un parcours progressif, de même la réussite dans l'enseignement supérieur exigeait des qualités que le baccalauréat ne garantissait pas.

Les deux motifs se rejoignaient pour appuyer la thèse de ceux qui souhaitaient une planification, certes très souple, des flux des diplômés et une sélection à l'entrée dans la plupart des filières. Mais ceux qui étaient près du terrain sentaient bien que la sélection généralisée ou plus largement l'orientation en fonction des besoins de la Nation, se heurterait à de très fortes résistances (Lelièvre et Nique 1995). J. C. Eicher (1990) a bien montré, par ailleurs, l'importance de l'effort financier fait pour l'enseignement supérieur dès le début des années 60.

b) L'enseignement supérieur court

La volonté de répondre aux besoins présumés de l'économie est l'un des principaux motifs de la création de l'enseignement supérieur court en France et dans d'autres pays européens (OCDE 1973).

Dans le domaine industriel il s'est agi de former des techniciens supérieurs, destinés à seconder les ingénieurs ce qui permettait de remédier rapidement à la "pénurie" d'ingénieurs constamment dénoncée. Dans le secteur tertiaire, les tâches de gestion paraissaient réclamer un personnel ayant une formation assez élevée.

L'enseignement secondaire a lancé le mouvement avec les premiers B.T.S.<sup>34</sup> La création des I.U.T. est venue quelques années après. Contrairement à ce qui avait été envisagé les deux types de formation ont coexisté.

Par ailleurs, le baccalauréat est devenu le diplôme usuel pour l'accès aux formations para-médicales et à celle d'instituteur. Un nouveau secteur se trouvait de fait rapproché ou assimilé à l'enseignement supérieur court. Les caractéristiques de ces formations nouvelles étaient leur professionnalité affichée et, conséquence en partie de cela, la généralisation d'un *numerus clausus* local, c'est-à-dire de l'effectif maximum que pouvait atteindre une section, un groupe, un département. Il s'ensuivait que si le nombre de candidats excédait le nombre de places, une sélection était nécessaire. En la faisant sur des critères académiques ces formations amélioraient leur image.

La montée en puissance de cet enseignement supérieur court a été la principale novation nécessaire au développement de l'enseignement supérieur de masse en France.

#### c) Des Facultés aux Universités

Il fallait résoudre aussi un autre problème. Les Facultés de 1960 étaient capables, dans certaines limites, d'accueillir un plus grand nombre d'étudiants et d'enseignants mais elles n'étaient pas faites pour gérer des ensembles de plus en plus diversifiés de filières avec des modes d'enseignement variés, des laboratoires de recherche et tout simplement pour assurer la cohésion minimale de ces ensembles d'étudiants, d'enseignants, d'heures d'enseignement... Il fallait de nouvelles structures, une autre assise juridique, une administration. Plusieurs formules étaient sans doute possibles. Les choix faits pour sortir de la crise de 1968 conduisirent aux Universités d'aujourd'hui. La plupart d'entre elles ont trouvé des solutions originales pour résoudre les multiples problèmes soulevés par la diversité des disciplines, des filières, des corporatismes et des ambitions. L'enseignement supérieur de masse, dans les Universités, c'est en particulier la variation peu prévisible des effectifs dans telle ou telle filière, la difficulté de procéder à des réallocations internes de ressources et quelquefois encore, de gérer convenablement les horaires et les salles de cours.

Le changement de dimension a entraîné, dès le début des années 70, l'adoption de critères d'attribution des moyens et la redéfinition des types de relation entre l'administration centrale et les Universités. Plus tard la logique d'habilitation coexistera avec la logique du contrat (Friedberg et Musselin 1993). La logique de la globalisation et de l'autonomie coexistera avec celle de l'attribution quasi-discrétionnaire nonobstant les critères affichés.

---

<sup>34</sup> M. Ourtau 1996. Les premiers brevets de techniciens datent de 1952.

## II - COHÉRENCES ET INCOHÉRENCES DU SYSTÈME FRANÇAIS

Depuis une bonne trentaine d'années, l'enseignement supérieur français est devenu un enseignement supérieur de masse, ce qui, rappelons-le, signifie qu'il a accueilli des flux d'étudiants de plus en plus diversifiée<sup>35</sup> et qu'il a dû accepter pour lui-même une différenciation croissante des filières, des types de personnels, des modes de fonctionnement, des objectifs à l'égard du marché du travail.

En se focalisant toujours sur la mission de formation de l'enseignement supérieur, il est possible de rechercher les cohérences - et les incohérences - du système en distinguant trois aspects : l'orientation et l'entrée dans les filières, les cursus et les réorientations, les liens avec le marché du travail.

### 2.1 - L'orientation et l'entrée dans l'enseignement supérieur

L. Levy-Garboua écrivait en 1979 que « *la finalité professionnelle de la demande d'éducation... est certainement le fait générateur de l'Université de masse* ». Comment l'enseignement supérieur français a-t-il répondu à cette attente ?

#### 2.1.1 - Des choix en situation d'information imparfaite

Sans reprendre la théorie des choix appliquée à l'orientation<sup>36</sup>, il suffit de souligner que tous les bacheliers ne sont pas en état de préciser leurs choix professionnels. Cela ne tient pas seulement à l'incertitude relative aux débouchés présents et futurs, mais, plus fondamentalement, à l'incertitude qui règne sur leurs préférences et dans une certaine mesure sur leur capacité à réussir telles ou telles études. Ce n'est pas seulement une question d'insuffisance d'information mais un besoin de découverte de soi et de la société. Dès lors, il est logique de chercher à réduire les risques, à garder la possibilité de modifier l'orientation initiale, bref à construire un processus de choix séquentiel. Cela n'est pas lié à l'excellence scolaire, un bachelier qui réussit très bien peut aussi être très perplexe quant à son orientation professionnelle ; il est donc incité à choisir la filière de formation qui préserve ses choix ultérieurs.

Par conséquent, la perception par les bacheliers du positionnement relatif des différentes filières devient essentielle, chaque fois que le choix professionnel ne sera pas déjà fait et que son réalisme ne sera pas éprouvé.

#### 2.1.2 - Le positionnement des filières et la demande de formation

Dans les premières années de l'enseignement supérieur de masse, entre 1965 et 1970, une répartition assez cohérente semblait pouvoir s'effectuer entre les trois types de filières les grandes Écoles se développaient et gardaient leurs domaines d'élection, le fait marquant était la croissance rapide des Écoles de gestion ; les

<sup>35</sup> L. Levy-Garboua, 1979, p. 180.

<sup>36</sup> L'article essentiel pour les économistes me semble être celui de Duru et Mingat (1988).

Universités conservaient elles aussi leurs missions avec des interrogations différentes selon les groupes de disciplines; le nombre de diplômés stagnait en sciences, augmentait fortement ailleurs enfin l'enseignement supérieur court, dont la professionnalité était affirmée, devait attirer les bacheliers qui auraient une idée assez précise de leurs objectifs professionnels et ne se sentiraient pas capables d'entrer dans le monde bien particulier de l'enseignement universitaire. Une telle répartition des tâches aurait été peut-être possible si les Universités avaient pu choisir leurs étudiants et si le nombre de places avait été suffisant dans toutes les filières fermées.

Ces conditions n'étaient pas remplies. Le succès de l'enseignement court fit apparaître assez rapidement une contrainte ; il y eut plus de candidats que de places, un processus de sélection sur critères académiques se développa.

La conséquence bien connue est que les filières universitaires ouvertes virent et voient toujours refluer ceux qui n'ont pas été acceptés dans les filières fermées indiquées en premier choix. Ce phénomène est difficile à mesurer (Vincens 1996). Il a une signification très différente selon que le premier choix était une filière longue (CPGE - Grandes Ecoles) ou courte. Dans l'ensemble 75 à 80 % des bacheliers doivent pouvoir s'inscrire dans la filière qui constituait leur premier choix.

### *2.1.3 - La logique de ce système*

Ce type d'orientation n'a pas été voulu. Il résulte d'une série de causes : la croissance très rapide du nombre de bacheliers et des poursuites d'études, la difficulté de développer suffisamment l'enseignement court, à la fois pour des raisons de coût et pour éviter un excès d'offre de diplômés.

Mais une autre question peut être posée. Comment se fait-il que les bacheliers aient accepté un tel système de *numerus clausus* et de sélection, concernant une moitié des inscrits pour la première fois dans l'enseignement supérieur ? Les manifestations pour la liberté d'inscription ont influencé les décisions politiques depuis 1968, la loi de 1984 a réaffirmé le principe de la liberté d'inscription tout en prévoyant les exceptions. Mais lorsque les exceptions font jeu égal avec la règle comment expliquer la faiblesse des réactions ?

Ainsi, en se plaçant uniquement du point de vue des étudiants, la pérennisation de ce système semble heurter la logique. La réponse à ce qui peut apparaître comme un paradoxe doit être cherchée dans deux directions complémentaires

- La hiérarchisation incomplète des filières. Il n'est pas possible de dresser un ordre strict des filières, fermées et ouvertes qui mettrait en tête de façon systématique les filières fermées, CPGE d'abord. L'image d'une Université-repoussoir, pis-aller, ultime secours des bacheliers les plus médiocres refusés partout ou tellement conscients de leur faiblesse qu'ils ne candidatent pas dans les

filières fermées, est évidemment caricaturale même si elle apparaît quelquefois. La réalité est beaucoup plus compliquée.

Il y a un ordre partiel avec des chevauchements nombreux et les filières universitaires font l'objet d'un choix positif et prioritaire pour une proportion élevée des bacheliers<sup>37</sup>.

Cette hiérarchisation incomplète offre ainsi à ceux qui n'ont pas obtenu l'inscription désirée dans une des filières fermées, un "substitut honorable". Le bachelier n'est pas relégué dans une filière en tous points inférieure à celle qu'il désirait. Dans d'autres cas l'inscription à l'Université lui donnera les moyens d'attendre, d'améliorer éventuellement ses chances d'entrer dans la filière désirée - ou de se réorienter complètement.

- Les contrastes entre les filières ouvertes et fermées en termes de probabilité de succès, de mode de travail, d'intensité de l'effort exigé<sup>38</sup>, suggèrent de reprendre et peut-être de reformuler la théorie de l'éligibilité présentée par L. Levy-Garboua. L'argument serait en somme que l'Université offre des "produits" aux caractéristiques différentes de celles des « produits » offerts par les filières fermées. Ces « produits » s'analysent en terme de qualité de vie, de perspectives professionnelles, de probabilités de réussite aux examens, de durée possible du séjour dans l'enseignement supérieur...

La sélection était d'autant mieux acceptée que les voies qui restaient ouvertes pouvaient paraître pour certaines caractéristiques supérieures à la filière primitivement désirée.

Dans ces conditions, les filières fermées ont pu être développées parce que les autres filières restaient ouvertes et présentaient des possibilités de choix, dans l'immédiat ce qui donnait une sorte de cohérence à l'ensemble du processus d'orientation après le baccalauréat.

## ***2.2 - Réorientation et passerelles***

Un autre élément de cohérence du système est venu de sa capacité à permettre les réorientations et l'articulation des cursus. Pour l'ensemble des entrants en CPGE, la proportion de ceux qui intègrent une École ne dépasse pas 60 % d'après l'étude du CEREQ (Epiphane et Hallier, 1998). Mais la quasi-totalité poursuivent leurs études, surtout à l'Université. Des flux de réorientation s'établissent aussi dans les deux sens entre l'Université et les filières courtes.

Les poursuites des études après l'obtention d'un B.T.S. ou surtout d'un D.U.T. ont fortement augmenté. Les Universités et certaines Écoles y contribuent. L'entrée dans les grandes Écoles en venant de l'Université constitue une part

<sup>37</sup> Voir dans Vincens (1996) les résultats de l'enquête ADES pour la région Rhône-Alpes, notamment p. 23.

<sup>38</sup> Effort exigé par l'organisation du cursus et non pas l'effort nécessaire pour réussir.

croissante du recrutement de celles-ci. Enfin les 3<sup>ème</sup> cycles universitaires accueillent des diplômés des Grandes Écoles. Le rappel de ces échanges entre les composantes de l'enseignement supérieur a simplement pour but de souligner ce que l'autonomie des divers éléments et la différence majeure dans les modes d'admission après le baccalauréat, aurait tendance à faire oublier. La diversité des parcours possibles pour arriver à un diplôme déterminé est le résultat de politiques visant à multiplier les passerelles, mais c'est aussi le fruit de décisions multiples, prises par les établissements, jeu des équivalences, des dispenses partielles.

Le rendement interne de l'enseignement supérieur<sup>39</sup> est amélioré. Ces échanges contribuent aussi à renforcer l'imperfection ou le flou de la hiérarchie des filières telle qu'elle a été décrite plus haut.

### **2.3 - Le marché du travail**

a) L'accroissement des flux de diplômés de l'enseignement supérieur semble avoir été très fort entre 1965 et le milieu des années soixante-dix<sup>40</sup>. Le flux de diplômés a ensuite doublé entre 1973 et 1991 ou 1992.

Mais plusieurs caractéristiques se sont globalement maintenues.

La proportion de diplômés bac + 2 continue à osciller autour de 40% du total avec une tendance à la baisse ces dernières années.

- De même parmi les diplômés de niveau I et II, la proportion de diplômés des Écoles s'est maintenue autour de 30% (secteur Santé exclu).

- Parmi les diplômés des filières universitaires, la part des Lettres et Sciences Humaines s'est accrue.

- La tendance à poursuivre les études jusqu'à l'obtention d'un diplôme de 3<sup>ème</sup> cycle s'est affirmée.

b) La répartition des diplômés entre les divers types de débouchés a été modifiée par le développement de l'enseignement court, orienté vers le secteur marchand, sauf pour les formations sociales et paramédicales et par l'accroissement des flux de diplômés de l'Université dont une proportion croissante s'emploie dans le secteur marchand.

La professionnalisation des filières universitaires s'est effectuée selon plusieurs modalités. Sans parler des Écoles d'ingénieurs créées dans les Universités, les MST, la MSG et la MIAGE, puis certains magistères et enfin les IUI<sup>41</sup> sont des filières dont la conception se rapproche de celles des grandes Écoles. Cela est vrai aussi de quelques DESS.

<sup>39</sup> Nombre de diplômés/flux global d'entrants.

<sup>40</sup> Le premier bilan formation-emplois est de 1973.

Au contraire, d'autres filières, maîtrises et 3ème cycles, seront fondées sur une discipline majeure, le plus souvent même sur une spécialisation dans la discipline. L'objectif est de former en vue d'une profession déterminée. C'est la même logique que celle du doctorat lorsque l'emploi visé n'est pas l'enseignement ou la recherche publique. De telles formations se rencontrent tout particulièrement en Sciences, en Droit, en Économie, en Psychologie. Les rapports du Comité National d'Évaluation décrivent souvent comment cette spécialisation est apparue comme la meilleure façon de concilier l'esprit monodisciplinaire des filières universitaires et la nécessité de répondre à la demande du marché et aux attentes des étudiants. Comme dans toute filière professionnalisée la question de la limitation des effectifs est posée et elle est résolue par approximation.

Depuis le début des années quatre-vingts, la majorité des diplômés de 2ème et 3ème cycles des Universités prennent des emplois hors du secteur public (Charlot et Pottier 1992). Cela a fortement contribué à accroître l'offre des diplômés pour les professions supérieures et intermédiaires. Cela a-t-il concurrencé les diplômés des grandes Écoles ?

Sans doute dans quelques domaines. Mais de manière plus générale cet accroissement de l'offre de diplômés, face à une demande en forte croissance elle aussi, a dû au contraire rendre supportable le maintien de la rente de rareté dont bénéficient les diplômés des grandes Écoles. Le raisonnement est le suivant : dans l'ensemble, les diplômés des grandes Écoles sont recrutés en priorité ; mais ils ne sont pas assez nombreux pour occuper tous les emplois qui exigent une formation supérieure ; les entreprises recrutent donc des diplômés universitaires ce qui permet d'équilibrer le marché mais fait supporter à ces diplômés la plus grande partie des risques conjoncturels. Ce type de complémentarité repose bien sur la coexistence des deux secteurs, l'un fermé et l'autre ouvert, ce dernier ne pouvant pas réguler réellement le flux de diplômés et ne pouvant, en conséquence, s'engager sur les perspectives d'emplois<sup>41</sup>.

### III - CONCLUSION

Quel bilan est-il possible de faire après 30 ans d'enseignement supérieur de masse ? A cette première question il convient d'en ajouter une autre quels problèmes nouveaux l'enseignement supérieur de masse rencontrera-t-il dans les années à venir ?

<sup>41</sup> Une façon un peu différente de présenter le problème consiste à dire que les emplois de cadres et d'ingénieurs dans les entreprises sont pourvus en faisant appel aux diplômés des Écoles, aux diplômés de l'Université et à des actifs moins diplômés qui accèdent surtout grâce à la promotion interne. Si celle-ci est réduite à une sorte de minimum incompressible, la régulation se fait entre les diplômés et on revient au mécanisme décrit ci-dessus.

### **3.1 - Un bilan mitigé**

#### **3.1.1 - Les critiques**

Sans doute serait-il possible de réunir un ensemble de critiques sur chaque composante de l'enseignement supérieur, y compris les grandes Écoles. Mais l'essentiel des critiques porte sur les Universités et les projets actuels de réformes concernent principalement celles-ci. Les reproches portent avant tout sur les pourcentages d'échecs, surtout en premier cycle, sur le lien trop lâche avec le marché du travail, sur les conséquences fâcheuses, voire désastreuses, de l'orientation soumise à des modes en faveur de telle ou telle discipline. Les incertitudes de la certification sont également relevées ainsi que les mauvaises conditions de travail, l'encombrement des locaux. Certains mettent en cause le statut des enseignants-chercheurs, d'autres dénoncent la "secondarisation" de l'enseignement...

Tout cela pourrait être aisément replacé dans la grille d'analyse proposée au début de cet article ; la liberté d'inscription dans un système financé principalement par l'État, entraîne un faible engagement de l'établissement, contribue à entretenir le flou sur le niveau effectif de formation et sur le sens de la certification. Le nombre de diplômés tend à varier dans le même sens que le nombre d'inscrits, sinon dans la même proportion, ce qui rend plus difficile l'établissement de fortes relations avec le marché du travail il n'est pas possible de garantir à la fois la liberté d'admission, l'obtention d'un diplôme et celle d'un emploi en rapport avec le niveau de formation.

#### **3.1.2 - Les réponses**

Une des réponses à ces critiques consiste à insister sur la mission culturelle des Universités, jugée inséparable de la liberté d'inscription et à réclamer les moyens de bien la remplir. Certains projets de réforme du premier cycle ne sont pas très éloignés de cette conception.

Mais il paraît préférable de se situer sur un autre terrain : il faut replacer les critiques adressées à l'Université seule, dans le cadre du fonctionnement de l'enseignement supérieur dans son ensemble. Il est illogique de juger une partie d'un système social comme si elle était indépendante du reste. Nous avons soutenu que la liberté d'admission dans les filières universitaires avait contribué à faire accepter l'extension de la sélection dans le secteur fermé. Certains des dysfonctionnements reprochés à l'Université sont finalement le prix qu'il a fallu payer pour la sélection et le numerus clausus dans les autres composantes de l'enseignement supérieur. Qui plus est, les échecs sont considérés de manière différente selon leur origine : sur 100 inscrits pour la première fois en DEUG, 58 % entrent en 2ème cycle (DEP 96.18) ; or, la proportion d'entrants dans les CPGE (toutes disciplines confondues) qui accèdent à une Ecole ne dépasse guère, nous l'avons vu, les 60 %. La différence est évidemment que les élèves des CPGE qui abandonnent ou échouent, se réorientent aisément, surtout à l'Université, alors que

la plus grande partie de ceux qui n'obtiennent pas le DEUG entrent dans la vie active au niveau dit "IV supérieur". Il est probable aussi qu'une partie des bacheliers qui souhaitaient entrer dans une filière courte et sont repoussés vers l'Université, auraient mieux réussi dans la filière qu'ils souhaitaient. Dans ce cas de figure, l'échec à l'Université est en quelque sorte directement provoqué par le *numerus clausus* des filières courtes.

Enfin, la relation très lâche avec le marché du travail, le faible degré de professionnalisation de beaucoup de grandes filières universitaires est, nous l'avons vu, une des conditions du succès de la professionnalisation des filières fermées<sup>42</sup>.

Ce n'est pas là une défense de l'Université ni un éloge du système d'enseignement supérieur français. Mais il est nécessaire de comprendre que ce système n'est pas composé de deux parties indépendantes, le secteur fermé qui fonctionnerait bien et le secteur ouvert qui marcherait mal. Le bon fonctionnement de l'un n'est pas étranger au médiocre fonctionnement de l'autre...

### *3.1.3 - Un moindre coût politique*

En étudiant la mise en place de l'enseignement supérieur de masse en France, l'impression qui s'impose est que malgré les apparences, ce système est bâti au prix d'une faible pression sur les principaux groupes d'acteurs. Dans cette perspective, même 1968 est étonnamment respectueux de l'ordre des choses. Créer un enseignement supérieur de masse au début des années 60 impliquait nécessairement l'enseignement supérieur existant, l'enseignement secondaire, les employeurs privés et publics, enfin les familles et les futurs étudiants. Quelles contraintes, quels choix pratiques, quelles transformations était-il possible de faire accepter aux uns et aux autres ? La question n'a peut-être pas été posée exactement dans ces termes, mais la réponse semble claire : peu de contraintes, peu de choix politiques, le minimum de transformations. L'enseignement secondaire s'est trouvé associé au développement de l'enseignement post-secondaire - ou a veillé à être associé à ce développement - par les CPGE et les STS. L'enseignement supérieur a conservé la dualité Écoles-Université. Les employeurs n'ont pas eu à entrer dans un jeu contraignant d'engagements en termes de besoins qualitativement et quantitativement exprimés. La liberté de poursuivre des études est restée entière. Sagesse ou manque de courage politique ?

## *3.2 - Vers un nouveau contexte*

La France est passée à l'enseignement supérieur de masse un peu plus tôt que l'Allemagne, le Royaume-Uni, l'Espagne. La proportion de la classe d'âge

<sup>42</sup> Les UTS tertiaires, voire quelques départements tertiaires des I.U.T. en fournissent la preuve a contrario le flux de diplômés excède la demande et la qualité de l'insertion professionnelle s'en ressent.

obtenant un diplôme post-baccalauréat devrait avoisiner 40% ; C. Vimont <sup>43</sup>(1995) donne 33 % en 1992 et 42 % en 1995, 53 % en l'an 2000.

### 3.2.1 - Les conséquences sur le marché du travail

Une nette dégradation des conditions d'insertion pour les diplômés de l'enseignement supérieur était prédite depuis une bonne dizaine d'années. Dans un contexte général d'accroissement du chômage et malgré la crise conjoncturelle de 1992-1993, cette dégradation ne semble pas encore très marquée. L'analyse du phénomène doit prendre en compte non seulement l'augmentation des flux annuels de diplômés sortants mais aussi la diffusion progressive des diplômés dans la pyramide des âges. Les diplômés de l'enseignement supérieur qui ont aujourd'hui 45 à 50 ans sont entrés dans la vie active entre 1970 et 1975 et ils constituaient 12 à 15% de leur classe d'âge. Leurs cadets de vingt à vingt cinq ans forment près de 40 % de leur classe d'âge. Cela veut dire que les conditions d'utilisation des diplômés sont en train de changer. Dans certains secteurs comme l'enseignement, la part du renouvellement démographique sera très importante d'ici quelques années. Dans d'autres secteurs c'est la croissance des emplois et les changements dans la structure des recrutements qui joueront le principal rôle pendant de longues années encore. Cette approche un peu « *fixiste* » des besoins de diplômés - ou des capacités d'absorption par l'économie - tend à négliger tous les changements interactifs dans les attentes des étudiants et des diplômés d'une part, dans celles des employeurs d'autre part. Pour l'enseignement supérieur de masse cela se traduira inévitablement par l'obligation de répondre à des questions un peu nouvelles, notamment celle de la concurrence entre les filières et les établissements dans une perspective de course généralisée à l'élitisme par le diplôme<sup>44</sup>. De même l'éventuelle déconnexion entre les diplômés et l'emploi deviendra-t-elle une réalité ? Ses partisans se rencontrent parmi des universitaires qui y voient peut-être le moyen d'en rester à leur mission de dispensateur de culture ou dans des milieux proches des entreprises qui insistent en quelque sorte sur le rôle des qualités personnelles peu ou mal « filtrées » par le système de la hiérarchie des filières éducatives.

### 3.2.2 – Conséquences

Il est possible enfin que l'internalisation de l'enseignement supérieur et la construction de l'Europe, aient des conséquences sur le contenu des cursus, les modes de certification, l'évaluation de la qualité des filières et des établissements. Par ailleurs les conditions de la recherche seront peut-être affectées par cette internationalisation. L'hypothèse la plus solide est que ces influences agiront dans le sens d'une différenciation croissante des établissements mais peut-être aussi, comme le suggère B. Girod de l'Ain (1994) à propos des États-Unis, contribueront

<sup>43</sup> C. Vimont (1995, p. 58)

<sup>44</sup> C'est-à-dire une course à l'acquisition précoce d'une position sociale par le diplôme. Ce n'est pas nouveau mais cela change de sens lorsque cela concerne une large partie de la classe d'âge et non plus trois ou quatre pour cent.

à déconnecter partiellement la qualité éventuelle de l'enseignement et la qualité de la recherche.

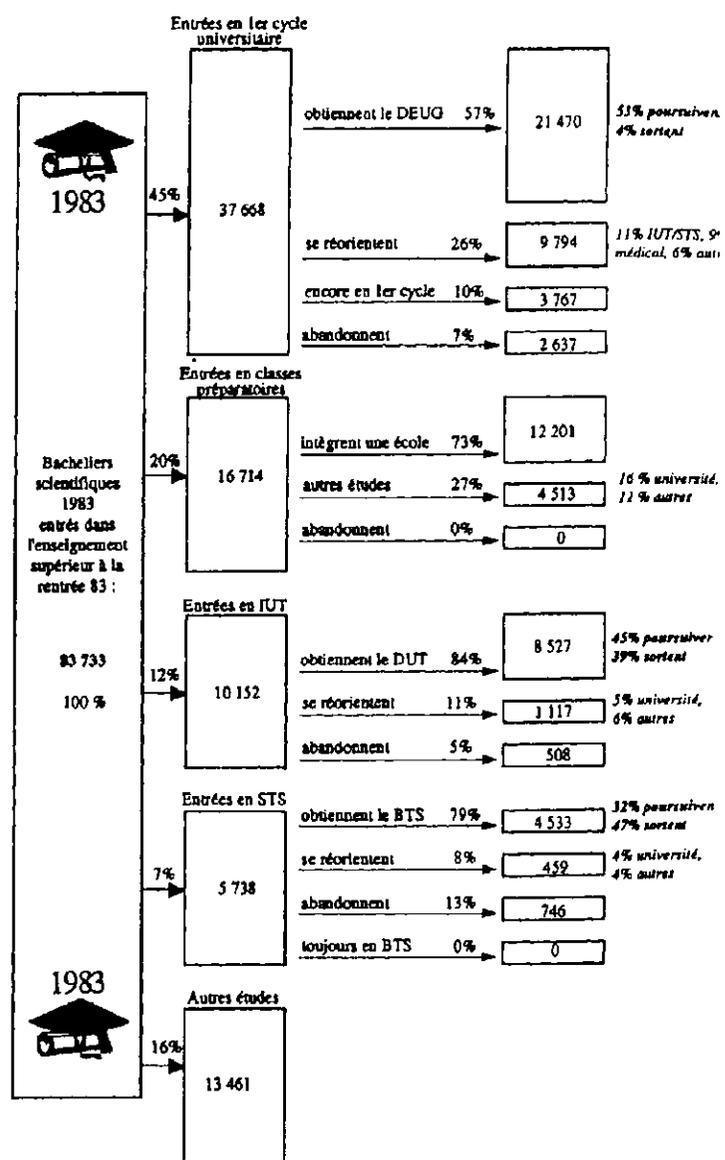
### 3.2.3 – Réformes ?

Pour améliorer la qualité de l'enseignement supérieur il ne suffira pas de réformer le DEUG et de dessiner une filière technologique. Le développement des formations courtes sélectives envisagées pour le proche avenir (DEP 96-18) soulagera le premier cycle universitaire. Est-ce dire que pour ces filières courtes le nombre de places offertes tendra à égaler la demande ? Dans ce cas, le positionnement sur le marché du travail serait peu à peu modifié. La formation garderait ses qualités mais le nombre de diplômés ne permettrait plus de garantir l'emploi. C'est peut-être déjà en train de se dessiner (Kirsch et Desgoutte 1996).

Les poursuites d'études en second cycle, par la voie technologique ou non, ne feraient que déplacer le problème.

Annexe n°1

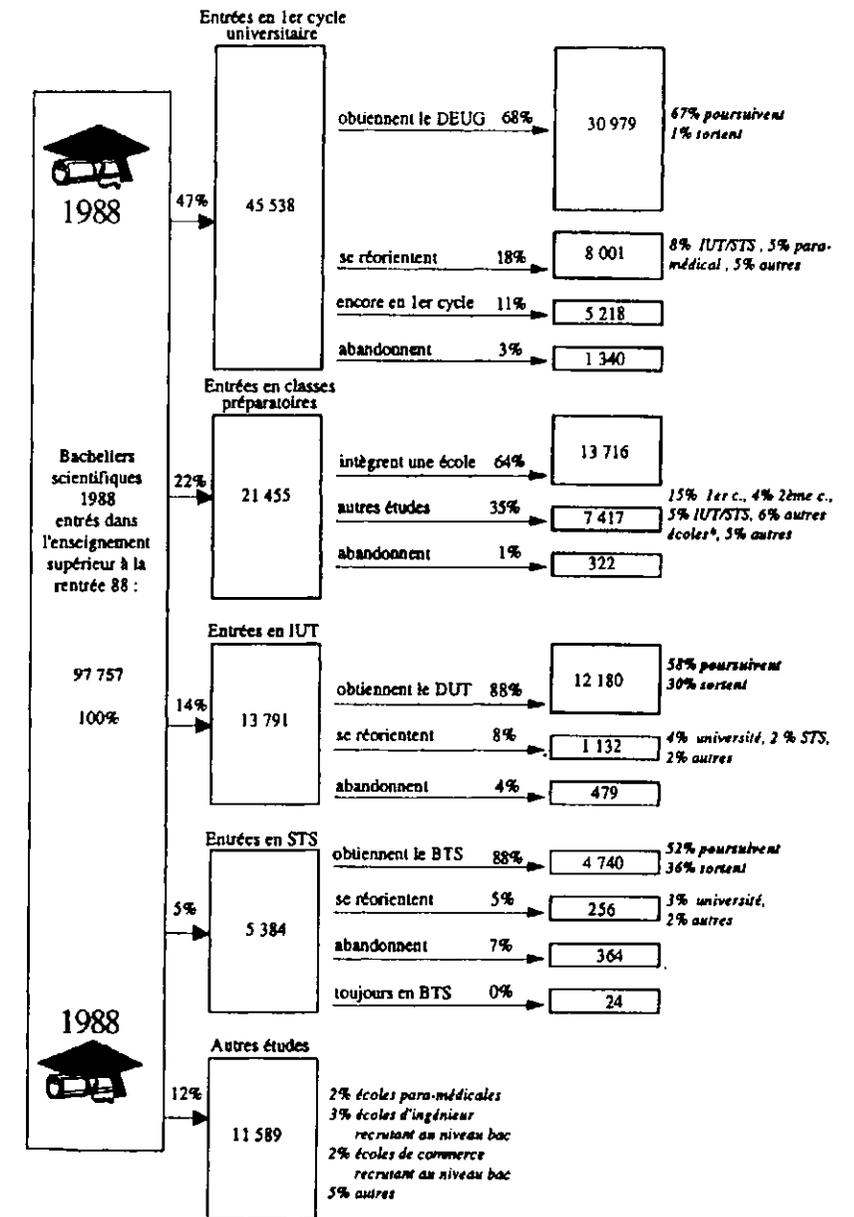
**Devenir scolaire des bacheliers scientifiques 1983  
3 ans après l'obtention du baccalauréat**



Source : CEREQ-04

Annexe n°1

**Devenir scolaire des bacheliers scientifiques 1988  
3 ans après l'obtention du baccalauréat**



\* écoles de commerce ou d'ingénieur recrutant au niveau bac ou bac + 2

Source : CEREQ-Observatoire EVA

## **Chapitre V**

### **Parcours des étudiants et politiques universitaires**

Paru dans « Cheminements de formation dans l'enseignement supérieur  
et parcours d'insertion professionnelle »  
5<sup>èmes</sup> Journées d'études LASMAS-IDL, BETA, CEREQ, Strasbourg  
CEREQ Documents n° 141 Février 1999



La plupart des universités sont en train d'améliorer leurs fichiers étudiants, soit de leur propre initiative et souvent en liaison avec le développement des Observatoires de la Vie Étudiante, soit dans le cadre des nouveaux dispositifs de collecte des données sous l'égide du Ministère. De nouveaux outils de gestion et d'évaluation pourront ainsi être définis et de nouveaux domaines de recherche vont s'ouvrir.

Trois principales directions de recherche peuvent être distinguées en partant du suivi d'une cohorte

### *Le premier type de recherche*

Le premier type de recherche est constitué par l'étude des inscrits pour la première fois en première année du premier cycle d'une filière de formation. Cette cohorte est suivie aussi longtemps que ces membres demeurent dans cette filière qui peut être définie de manière très étroite ou plus large en ne distinguant que les grands groupes de disciplines. Ce type de suivi permet de calculer "l'efficacité diplômante" de la filière selon l'expression de Zighera (1992) et il fournit les informations de base sur la vitesse d'obtention des diplômes. Du point de vue technique, sous certaines conditions, il est possible d'utiliser des "taux transversaux" qui, pour une année donnée, additionnent les taux de succès en deux ans, trois ans, quatre ans, etc. pour le DEUG. C'est la méthode utilisée par l'étude de la DEP<sup>45</sup> ; ces taux transversaux se réfèrent donc à plusieurs cohortes. Quelle que soit la méthode de calcul, cette mesure des résultats constitue un indicateur utile mais dont l'interprétation isolée est plus que délicate. Le suivi d'une cohorte, stricto sensu, fournit des informations très riches non seulement sur les résultats mais aussi sur les non-réinscriptions après l'échec ou le succès. C'est donc une source majeure de l'information longitudinale pour les travaux concernant une filière et les comparaisons intra ou inter-universités.

### *Le second type de recherche*

Le second type de recherche porte sur les premières inscriptions dans l'enseignement supérieur en général, notamment après le bac. C'est l'optique choisie par Epiphane et Hallier (1996) et par d'autres travaux récents<sup>46</sup>. Ici l'accent est mis sur l'ensemble des mobilités au sein du système éducatif. Il peut s'agir de réorientations après échec, avec retour à la case départ, de réorientation avec conservation d'une partie des acquis, de bifurcation ou de changement d'orientation par passage d'une filière à l'autre, de mobilités inter établissements sans changement de filière. Cette seconde direction de recherche a vocation à retracer

<sup>45</sup> De l'entrée à l'université au deuxième cycle : taux d'accès réel et simulé, janvier 1997.

<sup>46</sup> Par exemple Janeau (1997), Poulard (1996 et 1997), Cahuzac, Martinelli-Stoeffler-Kern (1997), Carré (1996), Margirier et Mouy (1996).

l'utilisation de l'ensemble du système d'enseignement supérieur par l'ensemble de chaque cohorte et ces analyses contribuent à éclairer le fonctionnement réel du système (Vincens 1996).

### *Une conception plus ambitieuse*

Enfin une conception plus ambitieuse pourrait inspirer un troisième type d'études. Il s'agirait de suivre une cohorte sortant de l'enseignement secondaire pendant une durée suffisante (15 ans ?) pour voir l'utilisation qu'elle fait de l'enseignement postsecondaire: à côté des entrées immédiates, il peut y avoir des entrées retardées, à côté des parcours continus, il y a des parcours avec interruptions et retours. Jusqu'à présent ces phénomènes ont probablement eu assez peu d'importance mais la question reste ouverte.

Dans ces trois directions de recherche, le parcours observé de chaque individu reflète la succession de ses choix sous contraintes. Celles-ci découlent des caractères organisationnels du système éducatif, des caractéristiques et des choix des autres étudiants et enfin de la situation de l'individu observé, notamment sa situation financière. Chaque étudiant peut se trouver dans une relation de coexistence sans guère de concurrence ni peut-être de coopération avec d'autres étudiants inscrits comme lui dans une filière ouverte sans numerus clausus. Il peut être en concurrence avec d'autres étudiants pour l'entrée dans une filière fermée. Quand on suit la première ligne de recherche, le suivi d'une cohorte dans une filière donnée, la clause "toutes choses égales d'ailleurs" peut être légitimement employée car on peut admettre que tous les étudiants "présentiels" de cette filière sont soumis aux mêmes conditions. Dès lors la réussite ou l'échec sont expliqués par des variables personnelles, notamment la scolarité dans le secondaire et les résultats du bac, ou par des variables processuelles c'est-à-dire ce que révèle le parcours lui-même de cet étudiant. Naturellement les événements externes d'ordre personnel ne sont pas exclus de l'analyse mais la difficulté est de les connaître. Dès que l'on s'intéresse aux comparaisons de filières intra ou inter établissements, ou dès que l'on suit les parcours empruntant plusieurs filières, la clause "toutes choses égales" ne peut être maintenue. Les caractères de chaque filière deviennent les éléments essentiels de l'explication. C'est l'idée qui inspire les réformes de ces dernières années : l'amélioration des taux de succès est attendue d'une modification de l'organisation des enseignements et des examens. Par conséquent les études longitudinales des parcours des étudiants doivent s'appuyer sur une analyse des filières de formation et plus largement des cursus institutionnellement possibles par le jeu des passages d'une filière à l'autre. La première section de cet article présente les principaux caractères qui peuvent servir à l'analyse des filières. La section suivante étudie les deux principaux types de filières qui, au moins depuis l'arrêté du 27 février 1973, ont coexisté dans les universités françaises et qui se situent entre les deux cas extrêmes de la liberté totale de choisir les enseignements et de la limitation forte de cette liberté. L'objectif de cette analyse est de donner quelques éléments pour la compréhension des profils longitudinaux que montre le suivi des

cohortes. La dernière section s'interrogera sur les effets possibles de la réforme issue de l'arrêté du 9 avril 1997.

## I - L'ANALYSE DES CURSUS.

Cinq caractéristiques permettent de cerner l'essentiel.

### *1.1 - Le degré d'engagement des enseignants et de l'établissement à l'égard des étudiants*

Ce caractère est à l'arrière-plan de tout ce qui concerne les procédures d'admission et l'organisation des études. A quoi s'engagent les enseignants et tous ceux qui participent à l'œuvre de formation ? L'engagement minimal est l'offre d'un enseignement dont l'étudiant retire ce qu'il veut ou ce qu'il peut. Un degré complémentaire est franchi lorsque les enseignements peuvent conduire à un diplôme puisque dans ce cas l'établissement évalue et accorde une certification qui suppose un référentiel. L'étape suivante est celle où l'établissement garantit conditionnellement le diplôme en échange d'une certaine quantité de travail. La contrepartie usuelle est la sélection à l'entrée et souvent le *numerus clausus* considéré ici comme le moyen de garantir une certaine densité d'encadrement. Mais la sélection à l'entrée n'est pas la condition suffisante du succès comme le montre l'exemple des classes préparatoires.

### *1.2 - "Système cafeteria" ou cursus imposé*

Toute formation est composée d'enseignements et éventuellement "d'activités" selon les termes de l'arrêté du 9 avril 1997 qui constituent des unités de base non divisibles pour l'étudiant : sauf exception il ne peut pas prendre la moitié d'un cours ou préparer le tiers d'un mémoire de maîtrise. Les exceptions seront souvent apparentes par exemple lorsqu'un enseignement est en réalité la réunion de deux cours distincts, groupés sous un titre commun. Tout cursus se caractérise évidemment par son intitulé qui exprime sa finalité générale et par le volume d'enseignements. Son organisation diffère selon le degré de liberté laissée à l'étudiant dans le choix des enseignements. B. Girod de l'Ain (1997) retrace à grands traits le débat séculaire qui oppose, aux États-Unis, le "système cafeteria", celui de la liberté totale de choix et le système du cursus imposé où la liberté de choix est nulle ou très réduite. Naturellement le système se prête à de multiples combinaisons mais la tendance générale vers la liberté de choix ou son contraire a des conséquences immédiates sur les relations entre les enseignements. S'il y a un ordre d'acquisition fondé sur le contenu des enseignements, la liberté ne peut être totale puisque l'apprentissage implique un choix groupé et un ordre d'acquisition.

### ***1.3 - Examens et certification***

Girod de l'Ain rappelle pertinemment que la distinction entre examen et certification est « *ancienne dans la culture anglo-saxonne où la certification est, souvent, un attribut des professions tandis que les examens relèvent des établissements d'enseignement* ». La certification concerne des compétences ou capacités d'action alors que l'examen peut se rapprocher du contrôle de connaissances ce qui ne garantit pas l'aptitude à mettre en œuvre ces connaissances. Les deux aspects, examen et certification, ne sont pas totalement opposés et les modalités d'organisation des épreuves peuvent tirer dans un sens ou dans l'autre mais je ne développerai pas ce point et j'emploierai indifféremment dans ce qui suit les termes d'examens ou de certification. Les modalités d'examen ne sont pas totalement indépendantes des choix relatifs à la liberté de construire les cursus, mais le lien peut être plus ou moins lâche. Les deux extrêmes sont ce que l'on a appelé la « *certification additionniste* » (Hirschhorn 1996) où l'étudiant doit obtenir la moyenne dans chacun des enseignements (système des unités de valeur) et le système de l'examen terminal unique tel qu'il a été pratiqué dans l'Université allemande, système dans lequel le questionnement est général et où le lien avec chacun des enseignements est plus lointain. Dans la certification additionniste le principe est de conserver les « crédits » obtenus et le succès final résulte de l'addition des crédits. Dans la certification finale générale, le résultat est du type tout ou rien. Le système intermédiaire est celui de l'examen annuel où l'étudiant conserve les années acquises mais joue à tout ou rien pour l'année en cours.

### ***1.4 - Les règles relatives aux parcours possibles***

Cela regroupe les règles concernant l'admission dans d'autres filières et les réinscriptions après un échec. Le système en vigueur depuis 1973 limitait le nombre d'inscriptions qui pouvaient être prises en DEUG à trois inscriptions annuelles avec des possibilités de dérogation. En second cycle il n'y avait pas de limitation dans les filières générales. Enfin en troisième cycle les redoublements devaient être exceptionnels. Pour les poursuites d'études après une formation courte, le problème central était celui de la valorisation du diplôme acquis. Valait-il un DEUG pour l'admission en second cycle et dans quelles filières ? Dans les autres pays des solutions diverses existent. Naturellement l'analyse longitudinale du parcours des étudiants n'a de l'intérêt que s'il y a des possibilités de renouveler les inscriptions et d'accéder à d'autres cursus. Si tous les parcours avaient une durée imposée le suivi des étudiants ferait seulement ressortir les abandons.

### ***1.5 - La notion de difficulté***

Cette notion est souvent utilisée bien qu'elle ne se laisse pas cerner aisément. La difficulté est toujours relative. Elle est appréciée à partir de quatre groupes d'éléments :

- le contenu de l'enseignement- le niveau de l'enseignement et les exigences de l'examen
- les conditions dans lesquelles l'enseignement est donné
- les caractères des individus qui suivent cet enseignement.

Telle matière sera réputée difficile pour les bacheliers de telle série et pas de telle autre, ou parce qu'elle est enseignée en amphithéâtre par un professeur qui va trop vite ou enfin parce que le niveau de l'examen est élevé. Pour juger plus objectivement la difficulté, il faudrait étalonner chaque enseignement par rapport à un étudiant de référence ; par exemple calculer le temps de travail hebdomadaire nécessaire à un bachelier scientifique sans mention pour avoir une probabilité de 90 % d'être reçu en première année du DEUG de sciences économiques...

La formation requiert des inputs humains, personnels ou internes (le travail de l'étudiant, ses capacités intellectuelles, sa concentration) et des inputs externes, enseignants et moyens matériels. Une question importante est évidemment celle de la substituabilité des inputs internes et externes. En clair, suffit-il d'améliorer l'encadrement pour réduire la difficulté d'une matière ? Cette réduction éventuelle porte-t-elle sur le temps de travail requis ou sur les capacités intellectuelles demandées ? La notion de difficulté sert à caractériser les matières et les filières non seulement parce que celles-ci peuvent être classées selon leur degré de difficulté, mais surtout parce que l'organisation du cursus dépend de la répartition des difficultés. Dans un travail précédent (Vincens et Krupa, 1994) nous avons étudié le cas des filières à cursus ordonné et largement imposé comme le droit, les sciences économiques et la filière AES, mais aussi le couple CPGE-Grandes Écoles.

Deux types de filière nous ont paru pouvoir être opposés : les filières où les plus grandes difficultés sont concentrées au début et celles où elles ont tendance à être croissantes du début à la fin. Dans les premières les échecs et éventuellement les redoublements sont fréquents au début et rares à la fin (CPGE-Grandes Écoles). Dans les secondes les échecs sont répartis tout au long du cursus. Les raisons pour lesquelles les filières sont organisées selon l'un ou l'autre modèle sont diverses et je renvoie à l'article de 1994 sur ce point.

## II - STRUCTURES DES FILIÈRES ET PROFILS LONGITUDINAUX.

Je retiens les deux modes d'organisation des filières par unités de valeur et par années et j'examinerai successivement les politiques universitaires auxquelles se prêtent les deux formules, les stratégies étudiantes qu'elles permettent et enfin les profils longitudinaux liés aux caractères des filières.

### ***2.1 - Les politiques universitaires et les caractères des filières***

Les filières fondées sur le principe des unités de valeur indépendantes laissaient subsister un minimum d'obligations : cours obligatoires, voire ordre de passage dans certains cas mais la logique du système poussait à fractionner les unités de valeur et à laisser un choix qui pouvait concerner la moitié des enseignements. De même la pratique de l'admission conditionnelle en licence au profit des étudiants qui avaient obtenu une certaine proportion des unités de valeur requises (80 %), s'inscrit dans la même logique générale de la conservation des unités de valeur acquises et par conséquent d'un aménagement permettant à l'étudiant d'occuper suffisamment l'année universitaire. Une autre conséquence du système est que la limitation réglementaire du nombre d'inscriptions (3 inscriptions annuelles pour le DEUG) est rendue plus difficile à appliquer. Comment refuser une dérogation à un étudiant qui a déjà les deux tiers des unités de valeur alors qu'avec deux ou trois de plus il aurait pu s'inscrire conditionnellement en licence ? Le système des unités de valeur n'exclut pas une politique de l'Université ou du département responsable d'une filière. Mais il la rend plus délicate à construire et à maintenir en raison de l'autonomie de chaque enseignant. Le régime d'examen de la culture additionniste tend vers un simple enregistrement des notes qui indiquent si l'unité de valeur est acquise ou non. Il n'y a pas d'appréciation globale du candidat. Par ailleurs comment faire un choix en ce qui concerne le positionnement des difficultés, au début ou à la fin du cursus ? Cela ne peut se faire que pour les unités de valeur obligatoires et ordonnées et dépend largement de la sévérité de l'enseignant. C'est pourquoi le secteur des Lettres, Langues et Sciences humaines où ce système était largement appliqué offrait une très grande variété de cas ; par exemple un rapport du Comité National d'Évaluation indique que le total d'unités de valeur nécessaires pour la première année [du DEUG] variait de 4 dont 3 obligatoires à 10 dont 5 obligatoires selon la filière<sup>47</sup>

Dans l'organisation par année, chacune étant considérée comme un bloc, la compensation des notes et donc des enseignements est la règle. Pour en limiter les effets la pratique de l'admissibilité, le jeu des coefficients ou des interrogations répétées pour certaines matières permettait de multiples combinaisons. Ce système se prête mieux que le précédent à une politique universitaire. Il est possible d'agir sur la répartition des difficultés. Concentrer les difficultés en première année pourrait avoir pour but d'inciter les étudiants à une auto-sélection sérieuse et de permettre de ne garder que les étudiants capables d'aller jusqu'au bout du cursus. Ce résultat peut être obtenu dans les filières très centrées sur des disciplines voisines, comme les disciplines juridiques. En sciences économiques le même résultat était souvent obtenu avec les mathématiques. Le choix inverse, celui des difficultés plutôt croissantes jusqu'à la fin du cursus peut être dû à des causes diverses : pression des étudiants en 1<sup>o</sup> année, désir d'avoir un nombre suffisant d'inscrits dans la mesure où les ressources et les postes en dépendent...

<sup>47</sup> CNE. L'Université Aix-Marseille I, octobre 1996.

Le système d'examen avec compensation des notes crée, lorsqu'il est sérieusement appliqué, une "culture du jury" éloignée de la culture additionniste. La stratégie que décrit M. Hirschhorn, celle de l'enseignant qui cède à l'indulgence pour conserver des étudiants dans son unité de valeur, ne concerne ici que les options. De plus le jeu des compensations rend moins visibles les mauvaises notes...

## **2.2. - Les stratégies des étudiants**

Dans les filières par Unités de valeur, les parcours des étudiants reflètent avant tout leurs choix ; choix sous contraintes naturellement. Ces choix portent sur les enseignements et sur l'ordre de préparation des unités de valeur. Le choix des unités de valeur peut être dicté par les goûts intellectuels de l'étudiant ou par son projet professionnel s'il l'a déjà élaboré. Il peut aussi être influencé par la cohérence disciplinaire de la formation ou encore refléter une stratégie d'obtention du diplôme au moindre coût et au moindre risque : le Comité National d'Évaluation relevait dans le rapport précité qu'une des préoccupations qui avaient conduit des Universités à réformer le DEUG après 1992, était celle "d'éviter que l'étudiant ne construise, par de multiples possibilités de choix d'UV comme il pouvait le faire antérieurement, un diplôme trop éclaté, résultat d'un parcours individuel fait de rumeurs et de facilités" (p. 41). Quant à l'ordre de préparation, dans la mesure où l'étudiant a des possibilités de choix, on voit qu'il peut s'orienter vers une stratégie de "difficultés croissantes" dans laquelle les UV jugées les plus difficiles sont reportées à la fin du cursus, ou au contraire vers la stratégie inverse en essayant d'obtenir d'abord les UV les plus difficiles. Chaque stratégie a ses avantages éventuels. La première suppose implicitement que les difficultés seront mieux surmontées grâce à la maturité acquise en commençant par le plus facile. De plus elle n'est pas exempte d'un calcul opportuniste : s'il ne manque qu'une ou deux UV pour obtenir le DEUG ou la licence, il est permis d'espérer qu'on les obtiendra "à l'usure".

La seconde stratégie repose au contraire sur l'idée qu'il ne faut pas perdre de temps et qu'il faut commencer par les UV les plus difficiles : si on ne les obtient pas il est inutile de continuer dans cette filière. Le choix d'une stratégie ou le glissement d'une stratégie à l'autre, dépend de l'appréciation du temps par l'étudiant. S'il estime pouvoir prolonger ses études bien au-delà de la durée minimale requise pour le diplôme, la première stratégie peut lui paraître préférable à moins qu'il n'organise d'emblée ses études sur la base d'une durée plus longue ; dans ce cas il peut limiter ses objectifs de la première ou des deux premières années à obtenir les UV les plus difficiles. Il faut noter que ces stratégies sont compatibles avec la théorie de l'éligibilité proposée par Louis Levy-Garboua (1976). Selon cette théorie, si le rendement attendu du diplôme diminue, l'étudiant réduit la quantité de travail universitaire au profit du loisir ou du travail marchand.

Cette réduction peut se traduire par un allongement du temps nécessaire pour obtenir le diplôme.

Dans les filières par année les étudiants ont une moins grande liberté d'action. La première possibilité est l'étalement des études avec acceptation du risque : l'étudiant (hors régimes dérogatoires) admet d'emblée qu'il redoublera et essaie d'arriver la première fois à un niveau suffisant pour mieux apprécier l'effort qui lui reste à faire... c'est du moins une version optimiste de cette stratégie. La seconde possibilité est de jouer sur les compensations en essayant d'obtenir de bonnes notes dans certaines matières pour compenser les autres. Il semble probable que dans ces filières le profil longitudinal sera davantage dominé par la politique des enseignants que par celle des étudiants<sup>48</sup>.

### *2.3. - Les profils longitudinaux.*

À quelles prédictions conduit l'analyse qui vient d'être faite ? Il faut exclure les considérations générales sur le laxisme ou la sévérité associés à telle ou telle discipline ou groupes de disciplines. Ces facteurs peuvent jouer mais ils sont en partie contrariés ou accentués par la structure des filières. De même il faut laisser de côté le thème de l'orientation des étudiants en fonction de la facilité escomptée des études. Certaines Universités de Lettres, Langues et Sciences sociales cultivent un misérabilisme quelquefois stratégique : répéter qu'elles accueillent les étudiants trop faibles pour s'inscrire ailleurs est un moyen comme un autre d'étayer des demandes de moyens supplémentaires pour mieux encadrer ces étudiants et compenser leur handicap prétendu.

Les facteurs qu'il faut prendre en compte sont donc l'organisation des filières et les stratégies universitaires ou étudiantes qu'elles permettent.

J'ai retenu les indicateurs de profils longitudinaux utilisés par la DEP dans l'étude parue en janvier 1997 et concernant les DEUG

- le taux global d'accès en second cycle cumule les taux d'accès en deux, trois, quatre et cinq ans.
- le taux d'accès en deux ans.
- la durée moyenne d'obtention du DEUG, calculée sur les seuls accédants en second cycle.
- J'ai ajouté le rapport taux d'accès en deux ans/taux global d'accès.

On peut prédire que les filières organisées en unités de valeur auront, toutes choses égales d'ailleurs, un taux global de succès supérieur à celui des filières par années pour les raisons qui ont été indiquées : les étudiants sont plus portés à

<sup>48</sup> Je néglige ici les stratégies collectives des étudiants qui peuvent jouer dans les deux cas et peut-être davantage dans celui des filières par année puisqu'il y a davantage de contraintes initiales.

persister parce qu'ils ont acquis une certaine proportion d'unités de valeur et il est plus difficile de leur refuser une dérogation.

Le taux d'accès en deux ans n'a pas, a priori, de raison d'être très différent quelle que soit l'organisation sauf si une discipline - au plan local ou national - pratiquant une politique systématique de groupement des difficultés en première année, en profitait pour accroître les exigences et imposait à un grand nombre d'étudiants un redoublement nécessaire pour maîtriser le programme. Une telle politique pourrait être menée plus aisément dans une filière par année à cursus imposé.

Sinon les deux systèmes devraient donner des résultats voisins. Un exemple simplifié le montre. Soit un premier cycle qui comprend vingt enseignements d'égale durée ; dans l'organisation par année il y a dix enseignements ou matières par année et dans l'organisation par unité de valeur il y a un total de vingt unités qu'il faut obtenir pour avoir le DEUG, avec une contrainte d'inscription du type : pas plus de 14 unités de valeur par an. Pour être reçu dans le système par année, il faut avoir la moyenne générale sur les dix matières. Admettons que les étudiants qui ont obtenu la moyenne à chacune des dix matières la première année, l'obtiendront aussi la seconde. Ils auront donc obtenu le DEUG en deux ans quel que soit le mode d'organisation, années ou unités de valeur.

Admettons aussi qu'aucun étudiant ne peut être reçu par compensation s'il n'a pas la moyenne dans au moins six matières sur dix. Ce n'est pas une règle administrative mais un constat (fictif en l'occurrence). Par conséquent parmi les  $n$  étudiants qui sont dans ce cas à l'issue de la première année, une partie,  $n_1$  sera reçue et passera en seconde année. Une certaine proportion de ces  $n_1$ , soit  $m_1$ , aura le DEUG en deux ans. Dans l'organisation par unités de valeur, les  $n$  étudiants qui ont eu la moyenne dans six à neuf matières ont donc "validé" six à neuf unités de valeur. Une partie d'entre eux,  $m_2$ , réussira à obtenir toutes les unités de valeur qui leur sont nécessaires pour le DEUG au cours de la seconde année. Il s'ensuit que les taux d'accès en deux ans sera supérieur dans l'organisation en unités de valeur si  $m_2 > m_1$ ...

- La durée moyenne d'accès en second cycle devrait être un peu plus élevée dans les filières par unités de valeur, toujours pour les mêmes raisons et en supposant que les taux d'accès en deux ans sont voisins quelle que soit l'organisation.
- Enfin le rapport accès en deux ans/taux d'accès global, devrait être plus faible dans les filières organisées en unités de valeur ; simple conséquence de ce qui précède.

Le tableau 1 a été construit avec les données de l'étude de la DEP pour l'ensemble des universités. Il n'y a évidemment pas une répartition selon le type d'organisation de la filière mais selon les grands groupes de disciplines. Il est possible d'admettre que les Lettres se rapprochent du système des unités de valeur,

le Droit et les Sciences économiques du système par année, la position des sciences étant plus difficile à caractériser pour la période 1990-1994 couverte par les données. J'ai calculé un taux moyen pour l'ensemble de la période.

Tableau 1. Indicateur de l'accès en second cycle 1990-1994

	Taux d'accès global 1	Taux d'accès en 2 ans 2	Durée moyenne 3	Rapport 2/1 4
Droit	% 50,4	% 22,9	% 2,74	% 0,45
Sciences éco.	54,4	25,6	2,7	0,47
Lettres	60,7	32,9	2,7	0,54
Sciences	64,2	27,5	2,7	0,42

Source : DEP. *Dossiers d'Éducation et Formation* n° 78. Janvier 1997

La durée est en années et dixièmes d'année.

Le taux global d'accès est effectivement plus élevé en Lettres qu'en Droit et Sciences Économiques. Mais le taux d'accès en deux ans est très nettement supérieur en Lettres ce qui se traduit par un rapport accès en deux ans/accès global lui-même plus élevé. Malgré cela la durée moyenne est la même pour toutes les disciplines (avec une légère hausse non significative pour le Droit en fin de période) alors qu'elle devrait être plus faible pour les Lettres en raison de la valeur du quatrième indicateur. C'est probablement parce que la proportion d'étudiants qui obtiennent le DEUG en 4 et 5 ans est plus élevée en Lettres que dans les autres disciplines, ce qui est conforme aux prédictions. Une autre façon de faire ressortir les caractéristiques de l'obtention des Deugs consiste à soustraire du taux global d'accès le taux d'accès en deux ans. Voici les résultats :

Droit	27,5
Sciences Économiques	28,8
Lettres	27,8
Sciences	36,7

Le contraste entre les Lettres et les Sciences apparaît clairement. Ce qui entraîne un taux global élevé en Lettres ce sont les succès en deux ans alors qu'en Sciences ce sont les succès en trois ans ou plus. Mais la durée moyenne semble montrer que les Lettres perdent leur avantage. Plusieurs phénomènes peuvent expliquer ces observations. D'abord un effet apparent lié au passage conditionnel en licence ce qui, selon le mode de comptabilisation, pourrait majorer la proportion d'accès en deux ans. Ensuite le fait que beaucoup d'étudiants en Lettres n'ont pas à découvrir des disciplines nouvelles, ce qui réduit le besoin d'adaptation et pourrait expliquer les succès en deux ans. Enfin l'explication, déjà donnée, par les caractéristiques de l'organisation en unités de valeur. Il faudrait pouvoir poursuivre

l'analyse jusqu'à la licence et la maîtrise pour savoir si les observations sont confirmées ou si des renversements ont lieu, notamment si les taux d'obtention de la licence en trois ans et de la maîtrise en quatre deviennent plus élevés en Droit, Sciences Économiques et Sciences qu'en Lettres.

### III - LA RÉFORME DE 1997 ET SES CONSÉQUENCES

L'arrêté du 9 avril 1997 relatif au diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise s'inscrit dans le prolongement de l'arrêté du 26 mai 1992 qui avait marqué une rupture assez nette avec l'arrêté du 27 février 1973 en ce qui concerne le DEUG. Mais la pratique avait déjà fait évoluer le système.

L'objectif de la réforme est d'améliorer le taux de succès, de faciliter les réorientations sans perte de temps et d'ouvrir les cursus universitaires pour y intégrer les acquis professionnels. La réforme de l'organisation des cursus est le moyen d'atteindre cet objectif.

#### 3.1 - La nouvelle organisation

L'arrêté de 1973 modifié par l'arrêté du 16 juillet 1984 interdisait dans l'article 10 "le cumul entre un système de notes indépendantes et un système de notes entre lesquelles des compensations peuvent être établies". La distinction entre les filières par années ou par unités de valeur était donc au cœur de l'organisation des cursus. Les arrêtés de 1992 et de 1997 rompent avec ce principe. La base du nouveau système ce sont les "unités d'enseignements" qui regroupent des enseignements ou des "activités". La première année de DEUG comprend six ou sept UE, la seconde sept ou huit. Au système des cursus par année est empruntée la compensation intra et inter UE.

L'étudiant qui a obtenu la moyenne générale passe en seconde année et ainsi de suite. Au système des unités de valeur est empruntée la capitalisation des UE pour lesquelles l'étudiant a obtenu la moyenne et les possibilités de passage conditionnel dans l'année supérieure. Ce système laisse la place à des politiques universitaires qui peuvent le tirer vers l'un des systèmes anciens, unités de valeur ou années. Par exemple le jeu des coefficients choisis par l'Université pour les différentes UE et les possibilités de capitaliser plus ou moins les éléments qui entrent dans chaque UE offrent une marge de liberté non négligeable, à laquelle s'ajoute la place variable faite aux UE optionnelles. Mais surtout le nouveau régime laisse - théoriquement - la possibilité de bâtir des cursus ordonnés, de prendre en compte la question de l'accumulation du savoir et de répartir les difficultés dans le cursus. Par exemple les compensations à l'intérieur des UE peuvent être facilitées ou contrariées en jouant sur l'association des éléments qui composent chaque UE et sur les coefficients affectés à chaque élément. En associant une matière difficile et une matière facile ou au contraire en réunissant deux matières réputées difficiles, la

compensation n'a pas le même sens. Naturellement ces politiques universitaires dépendent de la situation propre à chaque établissement et des rapports de force entre les multiples acteurs mais s'est justement l'ouverture de cette gamme des possibilités qui donnera un intérêt supplémentaire à l'observation du suivi longitudinal des parcours.

### *3.2 - L'évolution des profils*

Le nouveau système est conçu pour atténuer l'influence de ce qui provoquait certains échecs dans les systèmes précédents : l'existence d'unités de valeur "bloquantes" dans l'un et l'obligation de tout reprendre en cas d'insuccès, dans l'autre. Par conséquent le taux global de succès devrait s'accroître, toutes choses égales d'ailleurs. Le taux de succès en deux ans devrait augmenter lui aussi, surtout peut-être dans les disciplines qui étaient précédemment organisées en années. Quant à la durée moyenne rien d'évident ne semble ressortir. Pour les étudiants qui cherchent à obtenir leur diplôme au moindre effort ou, plus largement, pour tous ceux qui cherchent à maximiser les chances d'obtenir leur diplôme, la marge de liberté s'élargit. Il est sans doute plus aisé de contourner les obstacles dans le nouveau système, grâce à la compensation générale. Par ailleurs plutôt que de rechercher les unités d'enseignement optionnelles où la moyenne peut être aisément atteinte, il vaut mieux chercher celles qui, pour un effort supplémentaire minimum, peuvent donner des notes élevées ; ce ne sont pas toujours les mêmes.

### *3.3 –*

Ce tableau des réformes semble conduire à la conclusion que la qualité moyenne des diplômes devrait baisser mais les choses ne sont pas aussi simples. Le système d'unités de valeur à certification additionniste reposait sur le postulat que l'obtention d'une unité de valeur traduisait et certifiait l'acquisition définitive d'un certain savoir et que le diplôme était à la fois l'addition et la combinaison de ces savoirs limités qui se complétaient et s'étayaient mutuellement, soit parce qu'ils correspondaient, dans l'ensemble, à un cursus grossièrement ordonné par les détenteurs du savoir - les enseignants - soit parce qu'ils tiraient leur cohérence du "projet de formation" conçu par l'étudiant. Le système par année, à certification par compensation, reposait sur un tout autre postulat, l'idée que la moyenne générale attestait un niveau d'ensemble suffisant pour permettre de continuer. C'est la même logique que celle du baccalauréat.

Chaque postulat peut être discuté mais la question actuelle est de savoir si la combinaison des deux logiques d'obtention de la qualité conduit à une troisième ou implique un abaissement du niveau moyen des diplômés. Les pratiques d'appréciation des connaissances et des capacités de les utiliser vont avoir ici beaucoup d'importance. Dans un système par compensation la délibération d'un jury doit avoir un rôle important pour tous les cas limites. Elle s'accorde très bien

avec le contrôle continu et lorsque le dispositif est sérieusement appliqué, elle correspond bien à l'idée d'appréciation d'un niveau. L'appréciation individuelle par unité de valeur ne permet guère d'aller au-delà d'une addition, d'abord parce que chaque enseignant tend à donner les résultats sans attendre, ensuite parce que chacun d'eux est peu enclin à admettre spontanément qu'une bonne note dans l'unité de valeur du collègue compense une mauvaise dans la sienne. Le même réflexe est évidemment observé dans les délibérations des jurys ; mais il suffit alors d'augmenter légèrement les autres notes.

Dans le nouveau système l'additivité restreindra la part de la délibération. Le maintien de la qualité n'est pas, a priori, incompatible avec une élévation des taux de succès : il suffit pour cela que la distribution des aptitudes des étudiants ne soit pas très dispersée, que l'organisation des cursus ne facilite pas les conduites opportunistes et que les acteurs aient un référentiel assez précis des résultats de la formation. Sur le premier point je ne sais qui pourrait aujourd'hui apporter une réponse. Sur le second point le nouveau système semble moins sévère que ses prédécesseurs et sur le troisième l'Université française a des réserves de progrès possibles.

La réforme de 1997 donne l'impression d'avoir été faite pour répondre à un problème franco-français, celui du gaspillage et de la déperdition dans les filières universitaires. Mais comme le rappelle B. Girod de l'Ain, il y a d'autres problèmes posés à l'enseignement supérieur. Sans aller jusqu'à imaginer l'Université du prochain siècle sous des aspects complètement différents, l'une des interrogations actuelles en Europe porte sur la longueur des études supérieures dans une double perspective : d'une part on s'interroge sur la longueur des études initiales en se demandant s'il ne faudrait pas tendre vers une formation assez courte - trois ans - sur le modèle britannique ; d'autre part on cherche à réduire l'écart entre la durée théorique et la durée réelle des études. La première interrogation conduirait à développer les études longitudinales selon la troisième direction de recherche définie au début de cet article : suivre des cohortes de la fin de leurs études secondaires jusqu'assez loin dans leur vie active pour saisir l'ensemble des épisodes de formation, de travail, de retour à la formation. La seconde interrogation conduit à améliorer le suivi des parcours dans le système éducatif pour essayer de comprendre ce qui provoque l'allongement des études au-delà des durées théoriques.

Dans tous les cas le domaine des études longitudinales est appelé à s'agrandir. Pour réduire les pertes d'énergie, il semble nécessaire de bien définir les objectifs et les enjeux. Les trois directions de recherche distinguées en introduction sont peut-être de nature à faciliter la répartition des tâches qui peuvent être assumées par les divers acteurs ; les Universités peuvent améliorer leurs fichiers et étudier à la fois l'alimentation de leurs filières (étudiants sortant de l'enseignement secondaire ou non, entrés en début ou en cours de filière) et les profils des parcours ; ces études sont les outils d'une politique universitaire et d'une réflexion sur l'activité d'enseignement ; l'étude des cheminements dans l'ensemble du

système éducatif et plus encore celle du suivi de longue période des individus qui enchaînent les phases d'études et de travail, voire d'inactivité ou qui combinent dans une même période études et travail, deviendront indispensables pour adapter les politiques universitaires et pour les évaluer. Mais l'information nécessaire ne peut être obtenue que par des dispositifs différents de ceux qui suffisent dans le premier cas. Il est possible d'étendre au suivi des étudiants dans le système universitaire les recommandations que faisait en 1995 le Comité National d'Évaluation à propos du devenir des diplômés de l'Université...

## **Chapitre VI**

### **Universités : Un diplôme et un emploi pour chaque étudiant ?**

Note LIRHE 437 (06-10)  
Octobre 2006



Plusieurs rapports récents ainsi que les documents préparatoires et les commentaires qui en ont été faits, offrent un vaste panorama des opinions sur les échecs à l'Université et sur les difficultés de l'insertion professionnelle. L'article tente de dégager les logiques sous-jacentes à ces opinions.

La 1ère partie porte sur la lutte contre l'échec par les politiques d'orientation et de mise à niveau ou de soutien et précise les conditions d'efficacité de ces politiques.

La 2ème partie examine les relations formation-emploi et critique le paradigme de l'adéquation selon lequel l'éducation doit construire les formations qui correspondent le mieux possible aux emplois. Il propose d'y substituer le paradigme de la convenance qui répondrait aux questions des étudiants (avec tel diplôme qu'est-ce que je pourrais faire qui me conviendrait ?) et des employeurs (pour tel emploi quelles sont les formations qui conviendraient ?).

La dernière partie montre que ces politiques entraînent des changements importants dans les relations entre les étudiants et les universités.

La Commission du débat national Université-Emploi, solennellement installée en avril 2006, a rendu public, le 29 juin 2006, un « bilan d'étape » qui précise sa vision du problème qu'elle avait à traiter et propose une série de mesures d'urgence en attendant son rapport définitif en octobre ; la Commission a aussi rendu public un ensemble de documents, en particulier les sténotypies des auditions auxquelles elle a procédé et les synthèses des débats régionaux organisés par les recteurs ; au cours du même mois de juin une mission de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR) a également remis au Ministre délégué à l'enseignement supérieur et à la recherche un gros rapport sur « l'accueil et l'orientation des nouveaux étudiants dans les universités » ; le Cercle Vinci a lui aussi remis au Ministre un rapport intitulé « comment faciliter l'entrée sur le marché du travail des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur. Enfin la Fondation pour l'Innovation en Politique (Fondapol) a publié, au mois de juin également, un document rédigé par Mme Bellosta et intitulé « De la diplomation à l'emploi. Pour un renouveau de la politique scolaire et universitaire »<sup>49</sup>. Par ailleurs les notes d'information de la DEP apportent des éléments indispensables pour comprendre la situation.

Sur les deux points essentiels de la lutte contre l'échec et des relations entre les Universités et le marché du travail, cet ensemble de documents constitue, par la simultanéité des publications, un apport jusqu'ici inégalé ; la diversité des points de vue, la variété des témoignages recueillis et des expériences retracées, permettent de constater le dynamisme de certaines Universités ainsi que les difficultés voire

---

<sup>49</sup> Il faut ajouter un rapport d'information fait au nom de la Commission des Affaires Economiques du Sénat sur « les entreprises et les jeunes diplômés » par M Jean-Paul Emorine, sénateur., Sénat n° 435, annexe au procès-verbal de la séance du 28 juin 2006.

les contradictions rencontrées sur le terrain. Le changement provoqué par la mise en place du système LMD est souvent évoqué. L'impression qui ressort est que finalement les Universités sont dans une phase dynamique de tâtonnements assez nouvelle par rapport à ce qu'elles ont connu depuis quarante ans. Depuis quelques années leur problème majeur n'est plus de faire face à une croissance rapide du flux global d'étudiants ; les problèmes sont plus diffus, la pression sur les Universités, qu'elle vienne des étudiants et du Ministère ou qu'elle découle des aspirations parfois peu conciliables des diverses catégories de personnels, tend à s'accroître. Mais les Universités sont des « institutions molles » (Vincens 1990) ce qui à la fois leur donne une grande capacité d'adaptation et d'innovation, comme une grande aptitude à l'inaction.

Par ailleurs les particularités déroutantes du système français d'enseignement supérieur sont bien perçues : la juxtaposition du secteur sélectif et du secteur libre a des effets pervers, mais elle a aussi suscité une série d'échanges qui, de fait, jouent un rôle important dans l'équilibre d'ensemble. Que cet équilibre ne soit pas optimal est une autre question.

Cette masse de documents, centrés sur les deux thèmes de la lutte contre l'échec et de l'insertion professionnelle, révèle aussi, directement ou non, les représentations dominantes des acteurs. Parler d'échecs, c'est s'interroger sur les conditions de la réussite, donc sur les spécificités de l'enseignement supérieur par rapport au secondaire ; parler d'insertion professionnelle, c'est s'interroger sur les attentes des employeurs et les apports de la formation supérieure. En forçant un peu les termes, il est possible de dire que dans les deux cas les acteurs se réfèrent à des théories implicites, à des logiques d'action qui justifient leurs efforts ou leurs recommandations.

L'objet des pages qui suivent est d'essayer d'explicitier quelques unes au moins de ces théories implicites qui sous-tendent les principaux thèmes. Cette explicitation n'impose pas de se référer directement aux divers rapports et documents puisque tous portent sur les mêmes sujets : les raisons des échecs et les remèdes envisageables, les rapprochements avec le marché du travail. La plupart des idées exposées dans les pages qui suivent pourraient être retrouvées dans la documentation citée, quelquefois dans une incidente ou une remarque faite en passant. Notre objectif n'est évidemment pas de porter un jugement sur les opinions exprimées ou les recommandations faites, mais de proposer des analyses permettant de mieux cadrer ces opinions et ces recommandations.

Le plan suivi reprend les deux questions majeures, celle des échecs et celle de la professionnalisation. Une troisième partie examinera quelques aspects des politiques possibles.

## I - RÉUSSITES ET ÉCHECS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Que peut-on faire pour réduire les taux d'échecs en conservant la liberté d'entrer ? Poser ainsi la question semble impliquer que si la contrainte de la liberté d'inscription était levée, le problème ne se poserait pas ou appellerait des remèdes différents. Ce raisonnement repose sur une représentation des correspondances entre les acquis des bacheliers et les exigences des formations universitaires et plus largement sur une conception de l'enseignement universitaire qu'il paraît utile d'explicitier.

### 1.1 - Constats, objectifs, contraintes

#### 1.1.1 - Constats

Aujourd'hui un peu plus de 60% de la classe d'âge obtient un baccalauréat, environ 50% de cette même classe d'âge continue des études et 40% obtient un diplôme supérieur. Cela veut dire aussi que 20% des entrants dans l'enseignement post-secondaire sortent sans diplôme. Une étude de la DEP (DEP 06.01) retrace le parcours des bacheliers issus de la génération entrée en 6<sup>ème</sup> en 1989 en indiquant leurs principales orientations et les résultats obtenus.

	Part dans l'ensemble des Nouveaux étudiants	Sorties sans diplôme en % des entrants
CPGE	9,6	5,3
1 <sup>er</sup> cycle Univ	45,2	22,9
IU	10,4	8,2
STS	24,1	24,1
Autres formations	10,7	38,1
Total	100,0	20,9

L'institution où a eu lieu la première inscription après le baccalauréat n'est pas toujours celle où se trouvait l'étudiant lors de sa sortie ; c'est ainsi que 40% environ des bacheliers d'abord inscrits en CPGE changent d'orientation ; par conséquent les sorties sans diplôme d'une institution donnée peuvent différer de ce qui est indiqué ici.

On estime qu'environ 80 à 100.000 jeunes sortent ainsi de l'enseignement supérieur sans diplôme ce qui correspond aux 20,9% du tableau ci-dessus. L'Université stricto sensu se situe un peu au-dessus de la moyenne et, selon l'enquête « génération 2001 » du Cereq (CEREQ 2006) contribue pour 65% environ au total des sorties sans diplôme ; on observera que les STS contribuent pour un quart. Il est donc erroné d'attribuer à l'Université la totalité des échecs et de l'opposer sans nuances aux autres composantes de l'enseignement supérieur.

### 1.1.2 - Objectif

La plupart des intervenants dans le débat se réfèrent à l'objectif de 50% de la classe d'âge obtenant un diplôme d'enseignement supérieur, tel qu'il a été fixé par M Fillon, alors Ministre de l'Éducation Nationale. Il y a trois moyens (combinés) d'atteindre cet objectif : réduire le taux d'échecs, accroître la proportion de bacheliers entrant dans l'enseignement supérieur et enfin augmenter la proportion de la classe d'âge obtenant le baccalauréat. C'est le premier moyen qui est principalement envisagé dans les rapports. Mais les auditions font apparaître des points de vue pour le moins nuancés : par exemple 50% en incluant la formation continue ?

### 1.1.3 - La liberté d'inscription : objectif ou contrainte ?

La liberté d'inscription à l'université n'est pas souvent remise en cause<sup>50</sup> ; elle est réaffirmée sur le plan des principes pour des raisons qui se retrouvent dans la plupart des pays .A cet égard il peut être utile de rappeler ce qu'écrivait Burton Clark en 1959 :

*« In American higher education the aspirations of the multitude are encouraged by « open-door » admission to public-supported colleges. The means of moving upward and of maintaining high status now include some years in college, and a college education is a prerequisite of the better position in business and the professions. The trend is toward an ever tighter connection between higher education and higher occupations, as increased specialisation and professionalization insure that more persons will need more preparation. The high-school graduate, seeing college as essential to success, will seek to enter some college, regardless of his record in high school.*

*A second and allied source of interest in unlimited entry into college is the ideology of equal opportunity. »*

La situation, ainsi décrite, correspondait à un pays où l'enseignement secondaire était déjà un enseignement de masse, ce qui est le cas de la France près d'un demi-siècle plus tard. Une raison supplémentaire de faciliter les poursuites d'études a été donnée en France dès le début de l'expansion de l'éducation, c'est le désir d'exploiter les réserves de talents pour permettre la croissance économique (Duru 1999). L'argument est repris actuellement en invoquant les besoins en diplômés du supérieur dans une société de la connaissance. Les rapports reprennent l'idée que la liberté d'entrer est un moyen de démocratiser l'enseignement supérieur ; on pourrait ouvrir une discussion sur ce thème : l'enseignement supérieur court n'a t'il pas lui aussi fortement contribué à cette démocratisation ?

Mais la liberté d'entrer s'accompagne d'un objectif ambitieux, celui de « garantir, à tout étudiant, l'égalité des chances de réussite dès son entrée à

<sup>50</sup> Sauf indirectement dans le rapport de la Fondapol et évidemment dans plusieurs points de vue exprimés par des participants aux débats.

*l'université et tout au long de ses études »<sup>51</sup>*. La liberté d'entrer ainsi entendue met directement au cœur du problème l'engagement de l'institution universitaire.

#### **1.1.4 - Quelles sont les causes des échecs à l'Université ?**

On en relève quatre principales.

- Les bacheliers technologiques et professionnels sont mal préparés aux études universitaires
- Une partie des bacheliers généraux (les plus « fragiles ») ont des difficultés à suivre.
- La rupture entre la pédagogie et l'encadrement du secondaire et ceux de l'Université désoriente beaucoup d'étudiants.
- Tous les étudiants ne sont pas en mesure de fournir l'effort requis, pour de multiples raisons, notamment s'ils sont amenés à travailler pour financer leurs études.

Les trois premières raisons et surtout les deux premières, se réfèrent à une conception des études universitaires et plus généralement de l'articulation du secondaire et du supérieur qu'il n'est peut-être pas inutile de préciser, bien qu'elle soit intuitivement connue de tous.

## **II - PROBLÉMATIQUE DES FORMATIONS**

### **2.1 - Qu'est-ce qu'une formation ou filière d'enseignement supérieur ?**

La réponse immédiate est qu'il s'agit d'un processus d'acquisition de connaissances et plus largement de compétences qui peut comprendre plusieurs étapes (CPGE et cursus propre pour les Grandes Écoles, Deug, licence, maîtrise, 3<sup>ème</sup> cycle dans l'ancien système universitaire, LMD dans le nouveau).

Mais il faut s'interroger davantage sur les idées qui sous-tendent la conception et la mise en œuvre des formations.

- La première idée pourrait être appelée celle de l'objectivation ou réification des qualifications : la société définit des combinaisons de compétences, faites de savoirs et de capacités d'action, qu'elle considère comme nécessaires, soit parce qu'elles répondent aux besoins de l'économie, soit parce qu'elles permettent la pérennité de savoirs jugés précieux pour toutes sortes de raisons. Ces qualifications socialement

---

<sup>51</sup> Selon les termes du Président de la Commission Université-Emploi, reprenant la déclaration du Premier Ministre lors de l'installation de la Commission.

nécessaires sont objectivées en ce sens que les institutions sociales qui ont reçu mission de les définir, indiquent ce qu'elles doivent être et les transforment de ce fait en attributs des individus qui les auront appropriées, incorporées, par la formation.

- La seconde idée est celle de l'hétérogénéité des capacités individuelles au sein de chaque génération. Ces différences, mesurées par exemple à la fin de la formation commune à tous, peuvent être attribuées à des facteurs sociaux et génétiques dans des proportions ardemment controversées ; ce n'est pas notre problème.
- La troisième idée est que nous vivons dans une société méritocratique et démocratique. La méritocratie essaie d'attribuer les rôles sociaux en fonction des talents individuels ; la démocratie cherche, au nom de l'équité, à réduire les inégalités de talents et à permettre à chacun de faire fructifier au mieux ceux qu'il possède.

La combinaison de ces trois idées commande la conception et le fonctionnement réel des formations.

- La combinaison de l'idée d'objectivation des qualifications et de l'idée d'hétérogénéité des individus a deux conséquences. (i) La première est que la construction d'une formation s'inspire du principe d'efficacité : le processus de formation pour atteindre une qualification donnée sera d'autant moins coûteux pour la société qu'il sera suivi par les individus les plus aptes à le faire. (ii) la seconde est, qu'en pratique, la qualification définie objectivement comme finalité du processus de formation et le processus lui-même (sa longueur par exemple) seront influencés pour le meilleur ou le pire, par les capacités effectives de ceux qui s'engagent dans une formation.
- La combinaison de l'idée d'hétérogénéité des individus et de celle de méritocratie démocratique conduit (i) à concevoir certaines formations en fonction des talents de ceux à qui elle est destinée, en s'écartant ainsi éventuellement de l'idée des qualifications objectivement nécessaires, quitte à trouver une justification a posteriori et (ii) à laisser le jeu ouvert pour ne pas fixer la reconnaissance des capacités individuelles à un moment quelconque de sa vie.

Cette grille d'analyse permet de cerner le problème de l'enseignement supérieur tel qu'il se pose dans de nombreux pays.

## 2.2 – Cas le plus simple

Examinons d'abord le cas le plus simple, celui où n'existe qu'un seul type de baccalauréat avec un programme imposé à tous. La réussite au baccalauréat atteste en principe que tous les bacheliers possèdent au minimum certaines compétences.

(a) Les formations supérieures s'articulent sur ces compétences selon deux modalités principales : (i) ou bien la formation supérieure développe et approfondit une ou plusieurs disciplines déjà étudiées dans le secondaire et dans ce cas elle part du niveau atteint dans ces disciplines ; mais même dans ce cas les capacités générales acquises grâce à la combinaison des disciplines, permettent de progresser dans la discipline choisie ; (ii) ou bien la discipline est nouvelle et elle s'appuie sur les capacités générales du bachelier : pour faire des études de droit on n'a pas directement besoin de géographie ou de mathématiques, mais la géographie a donné conscience de l'interaction entre l'homme et le contexte où il vit et les mathématiques ont enseigné la rigueur du raisonnement, toutes qualités fort utiles au futur juriste. Dans tous les cas la formation mérite le nom de supérieure parce qu'elle s'appuie sur les acquis les plus avancés de la formation secondaire.

(b) Ce modèle simplifié s'accorde cependant avec une complication d'importance. Les bacheliers sont différenciés par leurs résultats (les mentions par exemple). Puisque les formations supérieures sont définies comme des qualifications « réifiées », il est tout à fait possible que certaines d'entre elles ou toutes, exigent des compétences de départ que seuls possèdent les meilleurs bacheliers. Plus précisément les moins bons bacheliers ne pourraient éventuellement réussir qu'en fournissant un effort beaucoup plus considérable que les autres. Et si toutes les formations supérieures exigeaient ce niveau élevé de départ, cela signifierait qu'une partie des bacheliers n'aurait qu'une faible chance de réussir des études supérieures ; ce qui serait en contradiction avec l'idée du baccalauréat comme premier diplôme d'enseignement supérieur ; la contradiction serait levée en mettant plus haut la barre du baccalauréat si le niveau des formations supérieures paraissait intangible ou bien en créant une propédeutique ou année préparatoire (solution espagnole).

### *2.3 - Le modèle réel*

Il est celui de la diversité des baccalauréats ou des diplômes de fin d'études secondaires. Double diversité en fait. Celle des contenus et celle qui résulte de la sélection selon les performances académiques tout au long de la scolarité secondaire. D'où la conséquence inévitable : si les formations supérieures sont toujours caractérisées par leurs caractéristiques objectivées et articulées sur un niveau de compétences de départ à la fois élevé et spécifique, une fraction croissante des bacheliers a peu de chances de succès.

Mais retournons le problème. Au lieu de partir des formations, partons des bacheliers si différenciés soient-ils. Le postulat démocratique est que chaque individu, chaque bachelier, est capable, s'il le désire, de continuer d'apprendre. Apprendre quoi ? Deux possibilités : (i) ou bien s'appuyer sur le niveau atteint, comme dans le modèle simple (le plus haut point de chaque formation secondaire) ; dans ce cas chacun continue dans la voie tracée par sa formation secondaire (le bachelier professionnel prépare un diplôme dans sa spécialité) ; (ii) ou bien

apprendre ce qui ne l'a pas été dans la filière suivie, mais qui faisait partie du programme d'une autre formation. Le langage courant parle de rattrapage ou de mise à niveau.

Continuer dans la voie tracée suppose qu'il existe au moins autant de formations supérieures que de formations secondaires distinctes ou que l'on puisse construire des réseaux de correspondances tels que les baccalauréats x ou y pourraient mener aux formations n, o, p, mais pas aux formations a, b c.

Le problème de tout enseignement supérieur de masse est de concilier les différentes approches ; première approche : comment construire des formations menant à des qualification jugées nécessaires à la société ; seconde approche : comment permettre à chacun de développer au mieux sa capacité d'apprentissage ? Le tout dans un pays libre.

#### *2.4 - Composantes de l'enseignement supérieur français*

La grille d'analyse proposée plus haut permet aussi de mieux situer les diverses composantes de l'enseignement supérieur français.

- (a) Dans le secteur sélectif il faut distinguer évidemment les Grandes Écoles et les formations courtes.
  - Historiquement la plupart des Grandes Écoles ont été créées pour répondre à des finalités professionnelles plus ou moins précises (les qualifications socialement nécessaires) ou à la volonté plus générale de former les nouvelles élites de la nation (Ph d'Iribarne 2006 chap.VI). Dans le premier cas le niveau d'entrée dépendait en somme du programme d'études et du désir de faire assimiler ce programme dans une durée déterminée, la plus courte possible. Cela reste toujours l'objectif de beaucoup d'écoles ; mais pour les plus prestigieuses un basculement s'est effectué en raison de la compétition entre les candidats : résultat d'une première sélection, moins de 40.000 bacheliers entrent dans une CPGE, soit près de 10% des bacheliers et environ 5% de la classe d'âge ; les Grandes Écoles les plus recherchées admettent entre 5% et 10% d'entre eux ; soit au mieux 1% des bacheliers et environ 0,5% de la classe d'âge<sup>52</sup> ; de là il est tentant de conclure que ces Grandes Écoles drainent la plus grande partie des plus aptes et les heureux élus ne vont pas soutenir le contraire. Dès lors la conséquence s'impose : en application du principe méritocratique il faut offrir à ces jeunes la formation qui permettra le meilleur développement de leur potentiel puisqu'ils sont les futures élites. Les Écoles Normales Supérieures, par exemple, semblent aujourd'hui avoir pour mission principale de donner aux « excellents sujets » qu'elles admettent, la possibilité de développer leurs talents qui trouveront à s'exercer dans des

<sup>52</sup> Les calculs devraient être affinés pour tenir compte du fait que les Grandes Écoles recrutent en dehors des CPGE, des étudiants ayant suivi un cursus universitaire.

domaines divers. En ce sens il y a bien là création d'une « noblesse scolaire » (A. d'Iribarne et Ph d'Iribarne 1999 , Ph d'Iribarne 2006) caractérisée par le fait qu'elle reçoit la formation conforme à son « état », comme les jeunes nobles d'antan. La différence essentielle avec l'Ancien Régime est évidemment que « l'état » n'est pas donné par la naissance, mais se dessine au cours de la scolarité primaire et secondaire, par la révélation des talents personnels combinés au capital social détenu par la famille.

La conception méritocratique qui est à la base de l'idée de noblesse scolaire, implique que plus le rang hiérarchique de l'école est bas et plus sa finalité professionnelle est affirmée par ses dirigeants ; l'objectif est de devenir une des meilleures écoles de la spécialité et pour cela la qualité du programme est essentielle. Le primat de la qualification nécessaire se retrouve.

- - Le développement très rapide du secteur sélectif court s'est fondé sur les deux logiques<sup>53</sup>. L'idée qu'il fallait former une grande quantité de diplômés intermédiaires entre les ingénieurs et les ouvriers qualifiés parmi lesquels étaient recrutés la plupart des techniciens, conduisit à créer les IUT qui devaient constituer la pépinière des techniciens supérieurs voire des « ingénieurs d'exécution ». Ils devaient recruter des bacheliers généraux, mais très vite les diplômes de l'enseignement technique sont devenus les baccalauréats techniques, autre source de recrutement pour les IUT. Quant aux STS qui existaient en petit nombre, leur disparition était prévue, mais la croissance des bacheliers techniques leur a fourni des arguments pour se maintenir et connaître l'expansion que l'on sait. Ainsi la logique de la finalité professionnelle (former les techniciens et cadres intermédiaires) et la logique de la formation adaptée aux nouveaux bacheliers se sont renforcées l'une l'autre.

(b) A l'Université la logique de la qualification socialement nécessaire prévaut dans les discours. Elle était fondée traditionnellement sur la notion de discipline et la logique de la qualification s'exprimait par l'idée du niveau de maîtrise de cette discipline que devait atteindre le diplômé ; la qualification d'un licencié en latin – grec devait être une bonne connaissance de ces deux langues. Ce niveau était évidemment fixé par les experts, c'est-à-dire le corps académique, du moins la partie de celui-ci qui avait l'oreille du Ministère. La création, depuis une trentaine d'années, des formations professionnelles dans l'Université a diversifié les finalités sans changer la logique paradigmatique des formations. Un des arguments des partisans de la sélection à l'entrée de l'université est toujours fondé sur cette logique : le diplôme (la qualification) est de haut niveau, seuls les bons bacheliers peuvent espérer réussir, les autres n'y ont pas leur place.

---

<sup>53</sup> Logique de la qualification socialement nécessaire: on prend les candidats les plus aptes à acquérir les compétences désirées ; logique de la formation adaptée aux individus : on donne à chacun la formation la plus à même de mettre en valeur ses capacités.

Mais l'étudiant n'est pas toujours docile. Dans toutes les formations universitaires (pour ne parler que d'elles) le niveau réel d'exigences qui détermine le barème d'évaluation et donc les taux de succès, est influencé par la composition de la population de candidats. Le taux de succès peut rester stable sur le long terme, avec des fluctuations de court terme, alors que les changements de la population étudiante auraient conduit à prédire une baisse à niveau constant d'exigences minimales. D'autres facteurs interviennent, notamment le mode d'évaluation (Hirschhorn 1999, Vincens 1999). Cette application, involontaire le plus souvent, de l'idée qu'il faut donner à chacun ce qu'il peut absorber, se traduit par une hétérogénéité probablement croissante des diplômés et, même dans une formation ouverte, peut susciter une différenciation des établissements, le critère du degré de sévérité étant souvent associé (heureusement) à celui de la qualité de la formation ; de sorte que les formations les plus réputées exercent un double effet d'attraction et de rejet : elles attirent les étudiants qui cherchent la qualité de la formation et sont évitées par ceux qui désirent avant tout obtenir le diplôme en minimisant les efforts et les risques d'échec. En somme l'enseignement universitaire était fondé sur la logique de la qualification nécessaire (offrir la possibilité d'accéder au plus haut savoir), mais la composition de la population étudiante (mais ce n'est pas le seul facteur) tend à modifier cette finalité et à la transformer en une finalité de formation adaptée au public qui la demande.

### ***2.5 - L'organisation interne des formations : où se situent les difficultés ?***

Jusqu'ici nous avons considéré chaque formation comme un tout caractérisé notamment par le capital de savoir et de capacités nécessaire pour suivre ce cursus jusqu'au bout avec succès. Mais la réalité est plus compliquée. Les savoirs et capacités nécessaires pour réussir peuvent être mobilisés à des moments différents du cursus. Ainsi se dessine une typologie des formations selon la localisation des difficultés tout au long du cursus. Les deux types essentiels sont les formations à difficultés constantes, voire légèrement décroissantes et les formations à difficultés croissantes (Vincens et Krupa 1994).

(a) Une formation à difficultés constantes mobilise dès le début les connaissances et capacités qui seront nécessaires tout au long de la scolarité ; par conséquent l'étudiant qui réussit à franchir la première étape a de fortes chances de réussir les suivantes s'il maintient son niveau d'effort. La sélection s'opère au début, soit sur dossier ou par concours, soit après une scolarité d'un ou deux ans dans le cas des formations longues.

(b) Une formation à difficultés croissantes, au contraire, s'apparente à un parcours initiatique ou à une épreuve sportive par éliminations successives. La réussite à la première épreuve (à la première évaluation) ne garantit pas le succès à la seconde, à niveau d'effort constant, voire avec un effort plus intense. Cette croissance des difficultés peut prendre plusieurs formes ; la première est la plus

évidente : les mêmes capacités sont réclamées à chaque étape, mais plus on avance et plus le niveau nécessaire de chaque capacité est plus élevé ; la seconde forme relève plutôt d'une répartition différente des exigences selon la phase de la formation : notamment la première étape peut faire appel surtout à des capacités mémorielles et à l'aptitude à restituer l'enseignement reçu, alors que la suite du cursus exige des capacités d'analyse et de synthèse, nécessaires à la mise en œuvre des savoirs. Dans ce second type de formation la sélection s'opère jusqu'au bout.

En se référant à la distinction entre les formations à difficultés constantes ou croissantes, les formations qui choisissent leurs étudiants devraient être plutôt du type à difficultés constantes et les formations où l'entrée est libre pourraient pencher pour une organisation à difficultés croissantes. La raison serait que la sélection à l'entrée constitue une sorte d'engagement de l'établissement, une certaine garantie de mener jusqu'au bout les étudiants acceptés. En fait la situation française est plus compliquée.

Dans le secteur sélectif long, la sélection se fait en deux temps, via les CPGE. Les taux d'abandons et de rejet dépassent 20% à la fin de la première année, surtout dans les CPGE littéraires (DEP 05.19, DEP 05.22). A la fin de la seconde année ces taux avoisinent 40%. La quasi-totalité de ces étudiants se réoriente, en majorité vers l'Université. Dans un second temps, celui du séjour à l'école, le modèle de la formation à difficulté constante se retrouve ; les échecs sont rares si l'étudiant accepte un volume d'effort qui reste le plus souvent important même s'il n'est pas aussi élevé qu'en classe préparatoire. Les professions de la santé constituent un autre domaine où les formations sont plutôt du type à difficultés constantes avec une sélection forte en début de cursus.

Dans le secteur sélectif court, la sélection initiale n'empêche pas des changements assez importants constatés à la fin de la première année (DEP 05.19). Les taux de passage en 2<sup>ème</sup> année atteignent 84% en STS et 77% dans les IUT. Les sorties avec ou sans réorientations sont d'environ 14% dans les IUT et 9% dans les STS. Quant aux résultats finaux, la proportion de reçus par rapport aux présentés atteint 74% pour les BTS sous régime scolaire (DEP 06.13). En admettant que les candidats à l'examen final soient ceux qui sont passés en 2<sup>ème</sup> année, soit environ 90% des entrants après le baccalauréat, le taux de succès rapporté à ces entrants est d'environ les 2/3 ( $0,9 \times 0,74$ ). Ce taux peut paraître faible pour une filière sélective à l'entrée ; s'explique-t-il par des difficultés croissantes, telles que le passage en seconde année ne garantit pas le succès final ; dans cette hypothèse le passage aurait valeur probatoire (il atteste les acquis de première année), mais peu de valeur prédictive puisqu'il ne garantit pas la réussite finale ; ou bien, comme dans le secondaire, le passage en seconde année est-il fondé simplement sur un faible niveau d'exigences afin de laisser à la plupart des étudiants la possibilité de se rattraper ?

Les parcours universitaires semblent plutôt du type à difficultés croissantes, de sorte que les taux d'échecs restent importants jusqu'à la fin<sup>54</sup>.

La diversité des composantes de l'enseignement supérieur français permet des choix et notamment des réorientations multiples. Une partie des bacheliers qui voudraient entrer dans une formation du secteur sélectif ne le peuvent pas. Mais on ignore si ces rejets sont dus à l'insuffisance du niveau des candidats ou au nombre de places disponibles ; dans le premier cas les responsables de la sélection jugent que ces candidats ne sont pas en situation de suivre avec succès la formation souhaitée ; dans le second cas ces responsables estiment simplement qu'il y a de meilleurs candidats. Il paraît probable qu'au moins dans l'enseignement court le premier cas (l'insuffisance présumée des candidats) domine.

Il est évident que la lutte contre l'échec ne prend pas le même sens selon le type de formation considérée<sup>55</sup>.

### III - LA LUTTE CONTRE LES ÉCHECS

Les auditions et les rapports sont d'une très grande richesse sur ce thème. Le foisonnement des initiatives prises par les universités, souvent en liaison avec des lycées, est en soi encourageant. Deux lignes directrices se dessinent clairement. La première est celle de l'information et de l'orientation ; la seconde est celle du soutien apporté aux étudiants inscrits à l'Université et elle conduit à une réorganisation des processus d'acquisition des compétences.

#### 3.1 - Information et orientation

Les insuffisances des dispositifs actuels sont relevées dans les rapports et les auditions ; elles ne sont pas nouvelles. Il faut rappeler que l'information nécessaire doit avoir trois caractères : elle doit être complète, pertinente et fiable. Il est donc aisé de dénoncer par exemple l'ignorance du monde de l'entreprise par les universitaires, les étudiants et les services d'orientation, ainsi que la méconnaissance des formations universitaires par les entreprises.

En arrière-plan de ces constats souvent critiques, se dessine une image idéale du système d'information sur lequel devrait s'appuyer l'orientation.

<sup>54</sup> Vincens et Krupa 1994 ; DEP 05.08 sur la réussite en licence ; rapport de l'Igaen sur les déterminants du succès universitaire (droit, économie, AES à Bordeaux, Montpellier, Toulouse) n° 960201, septembre 1996

<sup>55</sup> Cette notion de localisation des difficultés se retrouvait dans les formations composées d'unités de valeur dont la difficulté paraissait différente aux yeux des étudiants ; certains préféraient s'attaquer d'abord aux plus difficiles selon l'adage « qui peut le plus peut le moins » et en cas d'échec n'insistaient pas ; d'autres préféraient tenter d'abord les UV réputées les plus faciles et l'on sait où cela conduisait : admettre des étudiants à suivre les enseignements de licence alors qu'ils ne réussissaient pas à terminer leur deug.

### 3.1.1 Un système idéal

Il serait capable d'établir l'ensemble des relations pertinentes entre les trois entités de base, les baccalauréats, les formations supérieures et les emplois.

Entre les baccalauréats et les formations les trois éléments principaux sont les conditions d'accès (secteur sélectif ou non), les conditions de réussite (souvent exprimées de façon synthétique par le taux de succès associé à chaque type de baccalauréat) et les possibilités offertes par le cycle de formation qui accueille les bacheliers ; ce dernier point nécessite quelques précisions : ce cycle de formation se conclut par un diplôme (BTS, DUT, DEUG dans le système antérieur à LMD) ou par l'admission éventuelle dans une Ecole (CPGE) ; quelles sont les possibilités de poursuite d'études offertes dans les différents cas, et l'éventail des choix possibles ? Notamment la valeur d'option de chaque cursus a une grande importance ; il peut être tentant d'entrer en CPGE même sans beaucoup d'espoir d'intégrer une école, si cela apparaît comme le moyen le plus sûr d'obtenir les « crédits » correspondants à deux années d'université ; même raisonnement avec le DUT.

Entre les formations et les emplois les informations qui semblent les plus évidentes sont d'ordre réglementaire et d'ordre statistique. L'accès à certaines professions exige un diplôme, condition nécessaire et suffisante dans le cas de quelques professions libérales, condition nécessaire et non suffisante dans bien d'autres cas, des concours de la Fonction Publique, enseignement compris, à la profession d'avocat. La pertinence de l'information coule de source : rappel de la réglementation et donc indication sur le diplôme requis ; probablement licence ou master dans le système LMD.

Les informations d'ordre statistique portent sur l'observation du devenir des étudiants. Auditions et rapports mettent l'accent sur la nécessité pour les universités de mieux connaître le devenir des diplômés et plus généralement de tous les étudiants qui se sont inscrits. Pour avoir beaucoup pratiqué cet exercice, l'auteur de ces lignes croit pouvoir souligner à la fois l'intérêt et la difficulté de créer une telle information ; elle ne peut être fiable que si elle satisfait aux exigences statistiques usuelles ce qui est loin d'être toujours le cas ; elle n'est pertinente que si elle permet de cerner ce qui est dû à la formation stricto sensu et ce qui dépend d'autres variables ; le problème est connu dans l'enseignement secondaire lorsqu'on essaie de mesurer la valeur ajoutée par chaque lycée compte tenu de la composition socio-démographique de la population d'élèves ; le même problème se pose dans l'enseignement supérieur universitaire ; cet élément ne doit pas être oublié lorsqu'on suggère d'introduire la performance sur le marché du travail comme élément d'évaluation des formations universitaires.

A supposer que ce système idéal d'information puisse être complètement construit et soit pertinent et fiable, il est clair qu'il permettrait trois points d'entrée pour bâtir le processus d'orientation de chaque bachelier :

- L'entrée par la filière secondaire et le type de baccalauréat ; si vous êtes dans telle terminale, selon la mention obtenue, votre baccalauréat vous permettra d'être admis dans telle ou telle filière du secteur sélectif ou d'avoir telle ou telle probabilité de réussite dans telle ou telle filière universitaire.
- L'entrée par la formation supérieure : si vous voulez entreprendre des études dans telle discipline, votre probabilité de réussite est de x% compte tenu de votre baccalauréat et de la mention obtenue (rien n'empêche d'ajouter des variables).
- L'entrée par les emplois. Si vous visez tel emploi, voici quels sont les parcours qui vous donnent le plus de chances d'y accéder.

Un tel système d'information, à supposer qu'il existe, jouerait un double rôle :

Il serait un instrument essentiel de l'élaboration des choix individuels puisqu'il permettrait de confronter le rêvé, le souhaité, le possible.

Il serait un guide nécessaire pour optimiser le parcours.

Le propre d'un système idéal est d'être inaccessible ; les réformes envisageables permettront-elles d'avancer notablement dans la bonne voie ? L'essentiel est de bien classer les réformes proposées selon leur faisabilité réelle et leur impact effectif sur l'orientation. Il est à craindre que le catalogue de mesures, toutes justifiées eu égard au modèle idéal, permette un éparpillement des efforts sans résultats très appréciables.

### ***3.1.2. - Les comportements des jeunes et l'orientation***

A lire les transcriptions des auditions et les rapports, ressort clairement l'idée qu'un bon système d'information éviterait une bonne part des erreurs d'orientation qui sont à l'origine des échecs. Les mêmes documents font état cependant d'opinions ou de constats qui suggèrent que les choses sont plus compliquées.

Toute action d'orientation repose sur le postulat que le jeune ou sa famille adopte une attitude suffisamment rationnelle. Mais qu'est-ce qui est rationnel, une fois acquis un baccalauréat ? La réponse exige la prise en compte de tous les éléments de la situation du bachelier, son âge, le groupe social auquel il appartient, le baccalauréat obtenu et la mention, ses préférences et ses rejets (bac S avec mention mais refuser de devenir ingénieur(e) ou médecin). La rationalité n'est pas un absolu, mais un moyen d'optimiser un choix dans une situation complexe.

Ainsi de l'aversion au risque. On peut construire le processus de choix le plus plausible pour un jeune d'origine modeste qui vient d'obtenir un baccalauréat général sans mention et qui n'a pas d'idée précise sur son avenir professionnel : le coût des études qui reste à la charge de ses parents ou auquel il doit subvenir, l'incite en principe à choisir la formation où ses chances de succès sont élevées et

qui offre le plus large éventail de choix ultérieurs ; on dira qu'il manifeste une forte aversion au risque. Son homologue de milieu social plus favorisé peut choisir une formation où ses chances de succès sont plus faibles et qui semble avoir moins d'ouverture ultérieure, mais dont le contenu l'intéresse davantage. Tout cela est bien connu (Duru et Mingat 1988). La théorie économique propose sur ce thème quelques éléments de réflexion qui semblent avoir de l'intérêt.

Beaucoup de bacheliers font un choix en situation d'incertitude sur leurs capacités et leurs préférences (pour un type d'études et quant à leur avenir professionnel). Il est donc logique de considérer que l'inscription dans une formation comporte une part d'expérimentation. Pour Manski (1989), « *the decision to enroll is a decision to initiate experiment* ». Dès lors, il n'est pas étonnant que l'enseignant de 1<sup>re</sup> année qui informe les étudiants que les titulaires de tel baccalauréat n'ont que 10% de chances d'être reçus, s'attire la réponse « et pourquoi ne serais-je pas parmi ces 10% ? ». L'incertitude pousse à l'expérimentation. Manski en tire la conclusion que les « dropouts » (donc les échecs) ne sont pas forcément incompatibles avec l'optimalité puisqu'ils ont permis de tester les capacités, y compris celle de fournir l'effort demandé, et les préférences.

Le coût d'opportunité des études est le revenu perdu en étudiant au lieu d'occuper un emploi rémunéré. La rationalité ordinaire suggère de ne pas continuer des études si le supplément de revenu actualisé attendu de cette poursuite d'études est inférieur au coût d'opportunité. Il en est de même si la probabilité de succès est faible. Mais on peut s'interroger sur le coût d'opportunité : (i) en période de chômage élevé, l'alternative n'est pas un emploi ou des études, mais un emploi peut-être ou des études... (ii) les avantages liés au statut d'étudiant compensent en partie l'éventuelle perte de revenu ; (iii) la notion de coût d'opportunité repose sur le postulat de la dépréciation du futur qui entraîne un taux d'actualisation positif : un tiens solide vaut mieux que deux tu auras. Cet argument ne tient compte que de la composante monétaire du choix et le jeune peut intégrer dans son calcul économique la désutilité propre du travail auquel il peut prétendre aujourd'hui et le plaisir qu'il peut éprouver à continuer des études.

L'inscription dans une formation est le premier acte d'une décision séquentielle (Ginzberg 1975, Altonji 1993, Gendron 1997 et 2000). En situation d'incertitude, il est logique de prendre aujourd'hui la décision qui commande les *activités* de demain, en laissant ouvert le plus grand nombre possible d'options pour la *décision* de demain. Le risque pris aujourd'hui n'engage que modérément l'avenir.

En définitive une politique préventive d'information et d'orientation est évidemment souhaitable. Les conditions de son efficacité sont sévères et l'engagement de tous les acteurs concernés est exigeant. De plus elle suppose que les bacheliers invités à choisir à bon escient aient effectivement devant eux un éventail de possibilités dont une au moins constitue une orientation convenable ; c'est pourquoi une des propositions faites par la Commission Université-Emploi est

de créer des places supplémentaires dans les STS pour réduire les inscriptions par défaut à l'université; ce qui revient à assouplir la distinction entre le secteur ouvert et le secteur sélectif.

Les limites de cette politique tiennent en partie au processus d'élaboration des choix individuels. Au-delà des anecdotes sur l'irrationalité des décisions (on s'inscrit dans telle filière parce qu'on a rencontré par hasard un ami qui allait s'y inscrire), reste l'incertitude sur les capacités et les préférences (Berthelot 1993).

### *3.2 - La lutte contre l'échec et l'organisation des formations*

#### *3.2.1 Qu'est-ce que la réussite ?*

Le premier objectif paraît ici d'augmenter la probabilité de succès des étudiants qui ont choisi de s'inscrire dans une formation universitaire. L'efficacité potentielle de cette politique dépend directement de l'efficacité de la politique d'information-orientation : si les bacheliers qui avaient les plus faibles chances de réussir se sont dirigés vers d'autres formations, la tâche est a priori plus facile. Mais les diverses expériences qui sont décrites lors des auditions et dans le rapport de l'IGAENR montrent que le problème du succès est envisagé de façon plus large : l'objectif semble être que l'étudiant tire le meilleur profit possible de son séjour à l'université et cela dépasse la réussite dans la formation initialement choisie : la réussite englobe d'éventuelles réorientations ; une manière d'exprimer cet objectif général consiste à dire que l'université doit permettre à l'étudiant de construire son parcours d'études en fonction de ses capacités, de ses préférences et de ses objectifs professionnels. Les formulations générales et quelquefois généreuses de cette question ne doivent pas cacher la réalité : le bachelier s'est inscrit en L1 dans une formation quelconque, maths, droit ou histoire ; régulièrement le point est fait sur sa progression et les moyens de remédier aux difficultés éventuellement rencontrées sont mis en œuvre ; si cela suffit l'étudiant continue à moins -expérimentation oblige- qu'il prenne conscience que ses préférences le portent ailleurs ; dans ce cas l'université s'efforce de valoriser sa première expérience (sous forme de crédits ?) ; si cela ne suffit pas, l'université essaie de l'amener à modifier son projet initial et à reconstruire son projet de formation de manière plus adaptée à ses possibilités. Tout cela était bien décrit dans l'article précité de Burton Clark sous le nom de « cooling out » et une expression presque semblable se retrouve dans le compte-rendu des dispositifs de réorientation à l'Université de Mulhouse Haute-Alsace<sup>56</sup> où l'on parle de « sortie en douceur » : clin d'œil ou hasard ? Burton Clark soulignait à juste titre que cette politique de « cooling out » était le prolongement inévitable de la liberté d'entrer si l'Université voulait maintenir la qualité de la formation ou plus exactement la qualité des acquisitions de compétences associées à cette formation et certifiées par

<sup>56</sup> Annexe au rapport de l'IGAENR, p 90

le diplôme. C'est en somme la poursuite de la politique d'orientation après l'inscription initiale dans une formation.

### 3.2.2 - *Les instruments de la lutte contre l'échec*

Ils semblent pouvoir se ranger en deux groupes, les mises à niveau et le soutien pédagogique, mais dans la pratique des situations mixtes existeront.

(a) Mise à niveau. Le cas le plus simple est celui où la formation universitaire est articulée sur le niveau atteint en terminale de lycée dans une ou deux disciplines ; la mise à niveau nécessaire peut dépendre de la série ou de la nature du baccalauréat de l'étudiant ou encore de la note obtenue pendant l'année de terminale et au baccalauréat ; dans ces cas le programme de mise à niveau peut être défini assez clairement. Beaucoup plus compliqué est le cas où l'insuffisance présumée de niveau porte sur des capacités dites générales, comme la qualité de l'expression écrite, la capacité d'analyser un texte, voire un ensemble de connaissances constituant l'arrière-plan culturel de la formation universitaire choisie.

Dans tous les cas quatre questions au moins sont posées : (i) le programme de mise à niveau est-il uniforme ou personnalisé ? (ii) Est-il obligatoire ou facultatif ? (iii) S'il est obligatoire pour ceux qui en ont besoin, il faut donc repérer ces derniers et comment faire ? Selon la nature du baccalauréat et les notes, par des tests auxquels tous les inscrits sont soumis ? Si la mise à niveau est facultative ne serait-il pas utile malgré tout de connaître ceux qui en ont besoin pour les conseiller plus utilement (et on retrouve ici la politique du « cooling out ») ? (iv) Où se situe cette mise à niveau : avant le début de la formation proprement dite ce qui peut allonger la durée totale des études et peut créer une sorte de discrimination entre les bacheliers jugés aptes à commencer tout de suite et ceux qui ont besoin d'un détour ; ou pendant la formation elle-même ce qui suppose un effort accru de la part des étudiants qui suivent ce programme de mise à niveau ?

(b) Soutien. Par rapport à l'enseignement secondaire, l'enseignement universitaire se caractérise à des degrés divers, par sa nouveauté (nouveauté de disciplines, d'approche, de pédagogie) et par son niveau d'exigences. On s'accorde d'autre part sur le fait que les « valeurs universitaires », inséparables de « l'enseignement par la recherche », donnent à l'étudiant une autonomie, une capacité d'initiative et une ouverture d'esprit qui garantissent une grande capacité d'adaptation. Soit. Dans ces conditions quel est le rôle d'un soutien, c'est-à-dire d'un encadrement actif de l'effort de l'étudiant ? Aucun problème pour l'apprentissage ou le renforcement des méthodes de base, de la prise de notes à la recherche documentaire ; mais il ne faut pas oublier que bien prendre des notes, par exemple, c'est être capable de discerner immédiatement l'essentiel de l'accessoire ; le soutien, ici, ne consiste pas à faire travailler à partir d'un memento bien fait, mais à stimuler l'effort de l'étudiant en vue de comprendre un texte ou un discours. Le soutien consiste aussi à donner les explications, à multiplier les exercices d'application. L'objectif des multiples mesures de soutien ne peut être que de

faciliter l'acquisition et le développement des valeurs universitaires par les étudiants qui éprouveraient des difficultés à entrer dans le jeu.

Un risque, en effet, souvent évoqué, est que ces mesures de soutien soient recherchées par ceux qui en ont le moins besoin, simplement parce que cela leur permet de réduire leur effort. Si le soutien ne manque pas sa cible, les étudiants concernés se verront demander un effort d'une autre nature et sans doute un peu plus important que celui qu'ils étaient prêts à fournir.

### *3.2.3 Les conséquences*

Lutter contre l'échec après l'inscription initiale à l'université implique des changements importants dans les rapports entre l'institution et les étudiants et dans l'organisation de l'institution elle-même (Lugan 1988).

(a) La mise à niveau comme le soutien se traduisent par un engagement beaucoup plus important de l'institution envers les étudiants ; ce n'est pas une promesse de faire obtenir le diplôme, mais cela va beaucoup plus loin que l'engagement classique qui se limitait à fournir le meilleur enseignement possible et les meilleures garanties d'impartialité dans l'évaluation lors des examens. Mais la contrepartie immédiate de cet engagement est une limitation de la liberté de l'étudiant ; dans le système vers lequel on semble tendre, l'inscription signifie acceptation des règles du jeu, comme dans le secteur sélectif. La règle ancienne était « vous venez librement, nous vous apportons assez peu, mais nous ne vous en demandons pas davantage jusqu'à l'examen » ; la règle nouvelle tend à être « vous venez librement, nous allons essayer de vous apporter tout ce dont vous avez besoin pour réussir, mais vous devez accepter les contraintes que cela impose ». Dans le secteur sélectif court et long, la contrainte est réelle, l'étudiant jugé inapte n'est pas autorisé à continuer ; à l'université la règle ancienne du Deug en trois ans maximum a été fortement assouplie ; est-ce à dire que le nouveau système pousserait à réduire le risque d'échec mais limiterait aussi le droit à l'échec répété ?

En fait il faut distinguer deux questions : celle du « droit à l'échec répété » dans une filière donnée et celle du droit à la réorientation ; bon nombre d'expériences menées dans les universités tendent à utiliser la réorientation précoce comme un moyen de prévenir l'échec, donc comme un moyen d'éviter les pertes de temps et d'effort ; l'échec répété deviendrait plus rare ; par ailleurs la nouvelle organisation en termes de « crédits » combinée à l'assouplissement des filières, pourrait contribuer à valoriser le temps passé à l'université.

La politique de lutte contre l'échec dans ses diverses modalités implique par ailleurs une évaluation continue et précoce des étudiants et un repérage efficace des étudiants en difficulté. C'est la pratique usuelle du secteur sélectif, elle devrait nécessairement devenir celle de l'université. Naturellement cela peut être perçu comme discriminatoire puisque certains étudiants doivent être davantage suivis que d'autres, alors que ce n'est que la conséquence du nouvel engagement et du changement des rapports entre l'institution et l'étudiant.

(b) Dans l'université la lutte contre l'échec implique aussi une série de changements concernant les rapports entre les enseignants. Cela ressort très bien de certaines auditions relatant les expériences menées dans quelques universités. Coopération entre les enseignants, travail d'équipe, nécessité d'un support administratif, rôle accru (et donc pouvoir accru) d'un responsable de filière, ce qui signifie qu'on le veuille ou non quelque chose qui ressemble à une hiérarchisation des décisions ; vision des disciplines comme des centres de ressources où les filières viennent s'approvisionner en spécialistes, ce qui implique plus ou moins des modifications des règles d'attribution des enseignements et un droit de regard des responsables de filières sur la pédagogie sinon sur le contenu des enseignements. Rien de tout cela n'est choquant en soi ; la liberté de penser et d'enseigner n'est pas menacée pour autant ; mais les habitudes voire le confort de certains enseignants peuvent l'être davantage.

(c) La progression des acquisitions de savoirs et de capacités doit enfin être soigneusement réglée pour réduire les échecs ultérieurs. La notion de difficulté croissante ou stable retrouve ici toute son importance ; dans le cadre de la licence du système LMD, il importerait par exemple que l'étudiant qui a acquis dans des délais acceptables les crédits correspondants à une année d'université, ait de grandes chances d'obtenir ceux de L2 et qu'ensuite l'accès à une licence, générale ou professionnelle, soit également un objectif à sa portée ; autrement dit la sélection, si elle s'avère nécessaire, doit avoir lieu au début ; c'est dans la logique d'une politique de lutte contre l'échec ; mais les obstacles ne sont pas minces ; notamment le soutien apporté aux étudiants en difficulté peut conduire à une forme d'indulgence : la portée probatoire de l'évaluation l'emporte sur sa portée anticipatrice<sup>57</sup>.

La lutte contre l'échec à l'université est au cœur de la contradiction potentielle entre la liberté d'inscription et l'exigence de qualité de la certification ; cette dernière reflète l'ambition de qualité de l'enseignement universitaire lui-même ; en effet dans un système sans diplôme (le Collège de France) la contradiction n'existe pas : l'auditeur vient librement et s'en va de même, le professeur donne le meilleur de lui-même sans avoir à se soucier directement du sort de ceux qui l'ont écouté. Mais le diplôme doit attester la capacité de l'étudiant et donc la qualité de l'enseignement prodigué et l'efficacité de sa transmission qui elle-même dépend des aptitudes de l'étudiant aussi bien que de la pédagogie. Aujourd'hui encore cette contradiction est surmontée par trois procédés, l'échec déjà étudié, le flou de la certification et l'hétérogénéité des diplômés.

Le flou de la certification est inhérent à un système où chaque enseignant note ses propres étudiants, le plus souvent en s'appuyant sur un petit nombre d'interrogations, voire une seule ; associé à la liberté dont jouit chaque enseignant pour définir le contenu réel de son enseignement (tout en respectant les éventuels

<sup>57</sup> Pour qui les a vécues, les délibérations des jurys sont des plus instructives.

programmes naturellement), ce mode d'évaluation ne peut conduire à une certification précise et fiable des capacités de l'étudiant.

Autant dire que l'hétérogénéité des diplômés est inévitable<sup>58</sup>. Non seulement, comme dans les Grandes Ecoles, chacun a sa personnalité et ses capacités largement indépendantes de la formation, mais le profil commun ou le seuil commun de capacités que l'on peut associer au diplôme est plus difficile à discerner ; personne ne niera que parmi les étudiants qui viennent d'obtenir une maîtrise et demain un master dans la plupart des disciplines, il y a des individus de très haut niveau qui supportent la comparaison avec les diplômés des plus Grandes Ecoles. Mais ce n'est pas le cas de tous.

- La lutte contre l'échec ne se fera pas à moyens constants, chacun le sait ; ce n'est pas l'objet de la réflexion qui est menée ici. Mais cette lutte, avec les changements de comportements et de valeurs qu'elle suppose dans les universités, ne se fera pas non plus sans changements dans la composition et les carrières des enseignants. Il est certes gratifiant et commode à certains égards de voir les enseignants du supérieur comme un ensemble d'enseignants - chercheurs en situation statutaire ou en devenir dès le stade du monitorat. Il est facile ensuite de répondre au constat qu'une partie notable de ces enseignants chercheurs ne font pas de recherche sérieuse ou n'en font pas du tout, en rétorquant que les tâches d'encadrement et les responsabilités au service de l'institution prennent le temps qui pourrait être consacré à la recherche ; en conséquence il serait nécessaire d'établir une série d'équivalences de mérites pour que les carrières de tous soient en quelque sorte rendues égales. Une autre ligne de réflexion consiste à dire qu'au cours de sa carrière chacun pourrait successivement remplir des rôles différents. Enfin le constat de la place tenue par des enseignants du secondaire et par des professionnels enrichit sans doute la gamme des solutions possibles mais ne fait pas disparaître le problème : une recherche de grande qualité exige du temps et des capacités qui ne sont pas celles de tous les enseignants du supérieur. Comment favoriser cette recherche et comment en même temps créer les conditions d'une lutte efficace contre l'échec des étudiants? Le Comité National d'Evaluation a souvent relevé le cas des universités ou des filières pour lesquelles l'objectif principal est l'excellence de la recherche ce qui pousse (i) à un recrutement fondé sur les qualités de chercheur, (ii) à se soucier surtout de la formation de 3<sup>ème</sup> cycle et de doctorat en attirant de partout les meilleurs étudiants ; l'enseignement de licence passe au second plan.
- La lutte contre l'échec par une meilleure orientation renvoie plutôt à la logique des qualifications socialement nécessaires : le « haut niveau » des formations et donc des diplômes est posé comme une évidence et l'orientation précoce doit éviter les mauvaises surprises. En revanche les

<sup>58</sup> Dans le même sens, G Felouzis 2006

mesures de mise à niveau et de soutien relèvent, malgré les apparences, plutôt de la logique de la formation adaptée à chaque individu et lui permettant de révéler ses capacités ; comment éviter par exemple que l'équipe enseignante qui a suivi un groupe d'étudiants en difficultés, qui a constaté leurs efforts (et mesuré ceux qu'elle a elle-même consentis) et leurs progrès, ne soit incitée à leur permettre d'aller plus loin ? Même si chacun sait que cela va contribuer à accroître l'hétérogénéité de la qualification réelle attestée par le diplôme ?

#### IV - FORMATION ET EMPLOI

##### 4.1 - Le problème

Le bilan d'étape de la Commission Université-emploi relève la dégradation de l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur ainsi que l'inquiétude des étudiants au sujet de leur avenir, des risques de déclassement et de précarité. Cette situation est-elle propre aux sortants de l'Université ou est-elle partagée par tous les sortants de l'enseignement supérieur ? Il est probable que dans l'esprit de beaucoup il s'agit là d'une triste spécificité de l'université, « fabrique de chômeurs » selon une formule outrancière.

Deux enquêtes du Cereq fournissent l'information de base sur ce point, l'enquête « Génération 98 » et l'enquête « Génération 2001 »<sup>59</sup>. Les documents exploitant ces enquêtes doivent être lus par tous ceux qui s'intéressent à la question<sup>60</sup>. Les différences de performance en termes de chômage, de CDI, de proportion de cadres, de salaire médian, d'emplois dans la Fonction Publique, précisent ce dont chacun se doute : globalement, avantage au secteur sélectif et au

<sup>59</sup> Enquête « Génération 98 » : « De l'enseignement supérieur à l'emploi » décembre 2002 ; enquête « Génération 2001 » : « 2001-2004 : les sortants de l'enseignement supérieur face à l'emploi », mars 2006.

<sup>60</sup> Ils doivent aussi être interprétés correctement ; par exemple le taux de chômage de 11% trois ans après la sortie du système éducatif, concerne l'ensemble des sortants et non les seuls diplômés ; or le taux de chômage des sortants sans diplôme est presque le double de celui des sortants avec un Deug ou un BTS, ce qui contribue à « plomber » l'ensemble du chômage des diplômés stricto sensu ; de même il ressort bien que le taux de chômage des Ecoles d'ingénieurs est le plus faible, avec celui des diplômés d'IUT ; mais le taux de chômage des licenciés et des titulaires de maîtrise est majoré par le fait que les étudiants en provenance des IUFM sont classés à part (avec un taux de chômage nul pour ceux qui ont été reçus aux concours) alors que par définition ils ont au moins une licence ; l'IUFM est un mode de préparation à des concours ; si on veut la traiter comme une filière de formation autonome, ne faudrait-il pas faire de même pour les autres préparations aux concours administratifs ? Enfin les diplômés des Grandes Ecoles passant un DESS avant de sortir, sont comptabilisés parmi les DESS ; or il est probable que leur insertion est grandement facilitée par leur diplôme principal. Mais tout cela ne fait pas disparaître les différences selon l'origine et le niveau.

diplôme de niveau élevé. Le détail de l'étude fait bien ressortir le rôle des grandes spécialités de formation.

De ces constats statistiques et des opinions ou témoignages exprimés lors des auditions et dans les rapports, ressortent les trois causes principales de ces problèmes d'insertion professionnelle :

- Le chômage global.
- Les déséquilibres sectoriels.
- Le fossé entre l'Université et l'entreprise.

La question du chômage global ne relève pas directement du thème traité par les rapports. Les enquêtes Cereq montrent bien l'influence de la conjoncture et il est certain qu'une baisse durable du chômage global aurait un effet amplifié sur celui des diplômés de l'enseignement supérieur au moment de leur entrée dans la vie active, lorsqu'ils sont encore des débutants.

Le rôle des deux autres causes est plus difficile à préciser. Il faut évidemment écarter l'erreur banale due au sophisme de composition qui consiste à dire que le chômage étant, grossièrement, inversement corrélé au niveau du diplôme, il suffit de diplômer davantage pour améliorer la situation de l'emploi. Mais l'argument des déséquilibres sectoriels semble être que si l'on délivrait moins de diplômés ici et plus ailleurs, le chômage baisserait ; autrement dit l'emploi augmenterait ; quelle est donc la démonstration implicite ? De même décrire le fossé entre l'université et l'entreprise suggère que tout ce qui contribue à le combler a un effet positif sur l'insertion ; l'amélioration du fonctionnement du marché du travail contribuerait à réduire le chômage, peut-être les déclassements ; ici la relation de cause à effet apparaît plus clairement ; le chômage lié à la recherche d'emploi et le coût de recrutement seraient réduits par une meilleure connaissance de l'offre et de la demande.

#### *4.2 - L'insertion professionnelle*

La représentation la plus générale du processus d'insertion ne soulève pas de difficultés : l'employeur potentiel, quel qu'il soit, propose des emplois ou rôles évolutifs qui exigent certaines capacités ; les nouveaux venus sur le marché du travail offrent leurs capacités qui ne sont que partiellement exprimées par leurs formations. Le vaste processus d'allocation qui s'engage a pour but de permettre des couplages ou appariements, matérialisés par les recrutements. En bonne logique ce processus d'allocation pourrait être vu de trois façons différentes :

- (a) les formations doivent être construites de manière à correspondre aux emplois
- (b) les emplois doivent être définis de façon à correspondre aux formations

- (c) les formations et les emplois sont des entités indépendantes

Il ne faut pas se hâter de dire que toute personne de bon sens retiendra la représentation (a) et conviendra que les formations supérieures qui, par définition, débouchent sur la vie active, doivent préparer aux emplois tels qu'ils sont.

La thèse (b), celle du primat de la formation, est présente plus souvent qu'on ne croit, sous deux formes ; d'abord sous la forme assez vague et générale d'une revendication de reconnaissance de la hiérarchie des diplômes comme élément important de la hiérarchie des salaires ; cette thèse reprend l'idée que le diplôme est l'indice d'une qualification qui doit être reconnue ; ensuite dans le cadre des théories sur la liaison causale entre la formation (le capital humain) et la croissance économique ; la présence de travailleurs qualifiés étant considérée comme un facteur favorable à l'innovation ; naturellement la thèse (b) ne sera pas poussée jusqu'à ses ultimes conséquences concrètes et on ne prétendra pas que si l'Université délivre tous les ans  $n$  milliers de masters en psychologie, la société doit créer les milliers d'emplois correspondants de psychologues ; encore que ce genre d'affirmation puisse se trouver, en se référant à des « besoins » de la société.

Quant à la thèse (c), elle mérite mieux qu'un rejet sans examen. Elle évoque une situation où existent des offres et des demandes différenciées visant à réaliser des appariements ; chaque individu est un offreur de capacités, chaque employeur est un demandeur de capacités ; a priori il y a peu de chances que l'employeur trouve l'individu qui possède toutes les capacités requises, de même qu'il y a peu de chances que l'individu trouve l'emploi qui lui permettra d'utiliser toutes ses capacités ; chaque appariement est alors l'aboutissement d'un processus de recherche visant à minimiser les distorsions entre offre et demande ; en dynamique un tel processus général n'exclut pas des modifications de l'offre et de la demande en vue de réduire le coût des recherches d'appariements ; autrement dit, dans le long terme, l'offre et la demande ne sont pas indépendantes, les contenus d'emplois sont définis en tenant compte des capacités offertes et les formations qui donnent les capacités offertes s'adaptent aux capacités demandées ; la représentation (c) devient une sorte de cadre général, rappelant que les formations comme les emplois sont des construits sociaux qui évoluent de manière interactive ; les représentations (a) et (b) s'inscrivent dans ce cadre.

Il reste que la thèse (a) celle de la dépendance des formations par rapport aux emplois, domine la réflexion menée dans les rapports récents. La professionnalisation de l'Université est vue comme le moyen d'améliorer l'insertion des diplômés. C'est dans ce cadre que les rapports étudient les moyens d'agir contre les deux causes des difficultés d'insertion, les déséquilibres sectoriels et le fossé entre les universités et les entreprises. Il faut donc reprendre la question de plus près.

### 4.3 - L'héritage : le système éducatif français

A l'issue des études universitaires la plupart des diplômés ont toujours travaillé. La nouveauté du problème de l'insertion pour l'Université tient à la massification qui a conduit les diplômés beaucoup plus nombreux et beaucoup plus diversifiés, à chercher des emplois hors des débouchés anciens, d'autant plus que la demande de diplômés s'amplifiait elle aussi.

Le modèle ancien, en gros jusqu'en 1975, distinguait nettement les finalités du secteur sélectif, dit professionnel et celles de l'Université.

Le secteur sélectif s'inscrivait (et s'inscrit toujours) dans le champ de la division du travail pratiquée par les organisations, principalement les entreprises. Les formations supérieures préparaient à des fonctions d'encadrement et d'expertise dont la place dans l'organigramme était bien définie. Les travaux des années 1970 ou légèrement postérieurs, mettent bien en évidence les influences réciproques de l'organisation de l'enseignement et de celle des entreprises en comparant plusieurs pays (Maurice, Sellier, Silvestre 1982 ; A d'Iribarne 1989 ; Ph d'Iribarne 1989). Les progrès scientifiques sont naturellement pris en compte, soit par la modification des contenus de formation, soit par la création de formations nouvelles lorsque ces progrès conduisent les organisations à modifier la structure des emplois et à créer des emplois nouveaux.

L'Université s'inscrivait traditionnellement dans le champ des savoirs. Le principe de base est celui des disciplines qui sont par définition les « branches du savoir ». Naturellement la formation dans une discipline peut exiger le recours à d'autres disciplines qui jouent alors un rôle d'accompagnement, voire de « discipline de service », utiles, certes, mais subordonnées à la discipline principale. Le développement universitaire se fait selon divers mécanismes (Clark 1996), par scission à partir d'une discipline ou par conjonction d'éléments issus de disciplines différentes ; mais chaque fois le processus consiste à définir un nouveau domaine de savoir fondé sur les résultats des recherches et induisant un nouveau corpus de formation. La finalité est de permettre aux étudiants qui le souhaitent, d'acquérir la maîtrise d'une discipline (voire de plusieurs) et de disposer ainsi d'un ensemble de compétences dont les points d'application sont divers ; on dira qu'un étudiant possédant bien plusieurs langues peut devenir professeur ou interprète ou travailler dans le tourisme, l'édition etc ; la tâche de l'université consistait à lui donner une solide connaissance des langues et des civilisations des aires linguistiques afférentes<sup>61</sup>.

Le changement entamé après 1970 a consisté à créer dans l'Université des formations dites professionnelles selon des formules variées qu'il est inutile de reprendre ici. Par ailleurs, dans certaines disciplines, il est arrivé que la spécialisation suscitée par une sorte de bourgeonnement de la discipline conduise à

<sup>61</sup> Cette distinction entre les formations inscrites dans le champ de la division du travail ou dans le champ des savoirs ne se confond pas avec la distinction entre sciences appliquées et sciences fondamentales.

des formations qui répondaient précisément à des besoins des entreprises ; la formation en question devenait professionnelle sans l'avoir véritablement cherché.

Dès lors l'Université est devenue le lieu où coexistent les formations improprement dites générales, fondées sur des disciplines, et des formations qui cherchent à s'inscrire dans la logique de la division du travail existante dans les entreprises.

Les problèmes de choix professionnel et d'orientation ne se posent pas de la même manière selon ces deux types de formations.

Dans les formations universitaires centrées sur une branche du savoir l'objectif majeur est de faire acquérir la qualification qui caractérise cette formation ; la préoccupation des débouchés professionnels est seconde par rapport à cet objectif ; cela se comprend aisément dans la perspective d'une formation longue où la première phase doit permettre d'acquérir les capacités associées à la discipline (savoirs et mode de raisonnement) alors que la seconde phase est davantage celle de l'approfondissement, de la spécialisation et de la préparation à la vie professionnelle. L'étudiant est donc appelé à faire son choix professionnel à la fin de la première phase. Le cas type est celui du couplage ancien maîtrise-DESS.

Les formations universitaires qui cherchent à s'inscrire dans le cadre de la division du travail sont amenées à imiter les formations des Grandes Ecoles ; d'où la variété des formules expérimentées depuis trente ans : maîtrises de sciences et techniques recrutant après le deug, magistères, IUP. Le choix professionnel est censé plus précoce<sup>62</sup>.

La question est encore compliquée par deux éléments. Le premier est la coexistence à l'Université de niveaux successifs et qui s'articulent, licence et master dans le nouveau système ; il faut donc combiner deux niveaux de sortie et penser une formation qui poursuit deux objectifs ; on sait que la solution envisagée est de faire une formation unifiée en L1 et L2 et de différencier en L3 via les licences professionnelles ; le problème se pose aussi pour les IUT qui doivent maintenir la sortie « professionnalisée » à bac+2, permettre la poursuite en licence professionnelle et même la poursuite en L3 antichambre du master ; les Grandes Ecoles n'ont évidemment pas ce problème puisque la sortie se fait à bac+5, le recrutement ayant lieu après deux ans de CPGE ou sur titre avec un diplôme au moins équivalent. Le second élément de complication est la réorganisation des études avec la structure LMD qui accorde une plus grande liberté à l'étudiant pour composer son cursus. Naturellement on souligne que cela lui donne la possibilité de concevoir un projet professionnel personnel ; mais la contrepartie est que l'identification des capacités qu'il possède est plus difficile ; nous y reviendrons.

---

<sup>62</sup> La coexistence entre ces deux types de formations a entraîné des compromis : permettre aux étudiants d'un magistère de valider en même temps la suite maîtrise-DEA ou DESS.

C'est dans ce contexte que se pose la question de la professionnalisation dans les universités.

#### *4.4 - L'adéquation entre formations et emplois<sup>63</sup>*

Inscrire des formations dans la logique de la division du travail, c'est identifier une cible, c'est-à-dire des emplois qui occupent une place déterminée dans l'organisation, définir les compétences ou capacités nécessaires pour qu'un jeune diplômé puisse postuler l'un de ces emplois et bâtir la formation en conséquence. La formation est alors réputée adéquate à l'emploi. Le postulat sous-jacent est celui du double avantage comparatif (Vincens 2005) : l'emploi visé est réputé le meilleur de tous ceux auquel le diplômé peut prétendre (meilleur en termes de satisfaction des attentes du diplômé) et le diplômé ayant cette formation est réputé le meilleur que puisse trouver l'employeur (le meilleur en termes de rapport efficacité/coût). Il est possible que d'autres formations, sans doute de niveau supérieur (niveau en termes habituels de durée) puissent donner une productivité plus élevée dans cet emploi ; s'il y a du chômage et si, parce qu'ils ne trouvent pas mieux, ces diplômés de niveau supérieur acceptent les salaires proposés par l'entreprise, celle-ci les recrutera de préférence<sup>64</sup> ; mais cet avantage disparaît si le chômage est faible et que les salaires demandés par les diplômés de niveau supérieur sont plus élevés ; le rapport efficacité/coûts est moins favorable. Par ailleurs la comparaison se fait ici entre les diplômés débutants et le postulat de l'adéquation soutient seulement que parmi tous les débutants ceux qui ont la formation adéquate sont préférables aux autres ; rien n'empêche qu'il y ait d'autres modes d'acquisition des compétences requises, notamment par l'expérience combinée ou non avec la formation continue.

Le prolongement naturel de l'idée d'adéquation formation-emploi est que la formation gagne à être bâtie avec les professionnels, ce qui est une pratique courante.

La recherche d'une adéquation qualitative conduit logiquement à la recherche d'une adéquation quantitative notamment du côté des diplômés : la réussite de la formation se traduirait par le fait que tous les diplômés trouvent l'emploi correspondant à leur formation ; c'est un critère d'adéquation où prime la satisfaction de l'offre ; mais dans la ligne de ce raisonnement les emplois eux aussi devraient être pourvus par les diplômés adéquats ; le critère d'adéquation deviendrait celui de la satisfaction de la demande ; l'idéal est alors d'arriver à la double adéquation quantitative où l'offre égale la demande ; mais la recette reste à trouver, probablement parce qu'elle est introuvable ; par ailleurs l'un des

<sup>63</sup> Voir l'ouvrage collectif « Des formations pour quels emplois ? » 2005 sous la direction de Giret, Lopez, Rose.

<sup>64</sup> Dans ce cas, si la situation perdure, on constatera une élévation du niveau d'exigences, « l'adéquation » impliquera un niveau plus élevé de diplôme et d'efficacité pour une rémunération relative du diplôme plus faible.

prolongements de cette logique est la transformation de l'emploi en profession exigeant un diplôme d'exercice.

L'adéquation ainsi décrite est dite normative ou a priori. Elle suppose la mise en correspondance terme à terme des éléments de deux ensembles, celui des emplois et celui des formations, ce dernier étant censé être construit en fonction de l'autre. On se heurte alors à une double hétérogénéité ; d'abord la cible professionnelle que vise un projet de formation est constituée d'emplois dans des entreprises différentes et chacun de ces emplois a des particularités propres ; plus la cible devient large (une famille d'emplois et non un emploi précis) et plus l'objectif de l'adéquation devient flou ; ensuite si la formation est assurée par des établissements différents, l'homogénéité des cursus n'est pas toujours acquise. Le problème est bien connu : dans le système dual allemand un double effort d'homogénéisation de la formation et des emplois de chaque spécialité conduit à un véritable marché professionnel au moins pour les formations hors du secteur de l'artisanat.

A l'épreuve des faits la recherche d'adéquation s'avère décevante (Chardon 2005 ; Giret, Lopez, Rose, 2005 2<sup>ème</sup> partie). Les diplômés issus d'une formation précise donnée se répartissent entre des emplois souvent très différents au moins par leur dénomination. Inversement un emploi donné est pourvu par des diplômés divers.

Ces constats conduisent d'abord à incriminer le chômage global : il n'y a pas assez d'emplois d'où l'obligation pour les diplômés des spécialités excédentaires à chercher ailleurs. Mais même avec un chômage faible et dans la logique de l'adéquation, les diplômés des spécialités excédentaires ne peuvent trouver que des emplois moins avantageux, d'où les déclassements<sup>65</sup> ; mais cela ne rend pas compte du fait que les emplois proposés ne sont pas tous pourvus par des diplômés adéquats ; on accuse alors les déséquilibres sectoriels ; même s'il y a globalement assez d'emplois, l'excès de formés dans un domaine se traduit par un déficit ailleurs ; l'absence d'adéquation quantitative du côté de l'offre a sa contrepartie du côté de la demande ; mais là encore les observations ne confirment pas entièrement cette hypothèse.

Cela conduit à remettre en cause le postulat de l'adéquation c'est-à-dire l'idée que le double avantage comparatif passe nécessairement par la formation adéquate. La recherche de ce double avantage reste bien la clé d'un appariement réussi entre un individu et un emploi, mais ses modalités changent. La remise en cause de l'adéquation passe par une analyse des processus de formation et d'acquisition des capacités ou compétences.

---

<sup>65</sup> Vieux débat à l'occasion duquel, en 1937, Joan Robinson a forgé le concept de « chômage déguisé »

#### 4.5 - Les formations

Toute formation est un processus d'apprentissage qui a pour but de faire acquérir certaines compétences à ceux qui la suivent. En principe une formation repérée par son titre est distincte de toutes les autres. Mais en quoi consiste sa spécificité ? Chaque formation est caractérisée d'abord par sa durée et par son contenu. La durée peut être décomptée soit depuis le début du primaire (l'entrée au CP), soit depuis la fin de l'enseignement commun à la classe d'âge ; décompter depuis le baccalauréat pour l'enseignement supérieur fait disparaître la différenciation qui a eu lieu auparavant et dont nous avons vu les conséquences.

Le contenu d'une formation de durée donnée se différencie de ceux des autres formations de même durée par le jeu des spécialisations successives au cours du processus d'apprentissage<sup>66</sup>. Les formations ont donc des propriétés communes et il faut examiner de plus près comment le système éducatif « fabrique » les formations.

Le système éducatif a une structure arborescente avec des complications liées aux passerelles entre les branches. Mais il y a bien des façons de construire des structures arborescentes. La première est celle d'une structure « en peigne » : à partir du tronc commun à tous chaque branche a un contenu totalement différent de celui des autres ; les formations sont totalement disjointes. Le modèle le plus courant est celui de la différenciation progressive ; deux bacheliers de la même série du baccalauréat peuvent avoir obtenu la même maîtrise et différer simplement par leur diplôme de troisième cycle ; ils ont une formation commune avec tous les bacheliers de la même série, mais aussi avec tous les titulaires de la même maîtrise ; par ailleurs il est possible que le même diplôme de 3<sup>ème</sup> cycle soit préparé par des étudiants ayant eu jusqu'alors des parcours différents.

Des formations de même durée peuvent donc avoir divergées à des moments différents du processus d'acquisition des compétences et une formation terminale donnée peut s'appuyer sur des ensembles de compétences différents.

#### 4.6 - Les compétences associées aux formations

Partons d'une formation, par exemple un master. Le diplômé bac+5 est censé posséder des capacités générales d'ordre intellectuel et comportemental qui le rendent apte à poser clairement certains problèmes et à rechercher leur solution de manière rationnelle ; il est censé aussi maîtriser une gamme d'outils de communication, peut-être une ou plusieurs langues étrangères. Il paraît évident que ces capacités générales se sont développées tout au long du processus de formation

<sup>66</sup> L'analyse qui est faite ici repose sur la notion de formation ou filière ; on peut adopter un autre point de vue et partir de l'étudiant construisant librement son parcours en puisant dans une offre diversifiée d'items de formation (unités de valeur) ; c'est le système dit de la « formation –cafeteria »

et par conséquent qu'elles s'améliorent en fonction de la durée de la formation ; un bac+5 doit posséder ces capacités à un degré plus élevé qu'un bac+3.

A partir de là deux thèses peuvent s'affronter.

#### **4.6.1 - La première thèse**

Elle soutient que ces capacités ne dépendent que du niveau de formation et sont totalement indépendantes du contenu des formations ; un juriste, un mathématicien, un ingénieur, un historien ont les mêmes capacités générales s'ils ont tous un diplôme bac+ 5 ; ces capacités générales sont transdisciplinaires ou méta-disciplinaires ; dans le prolongement de cette thèse on soutiendra souvent que *tous* les diplômés d'un niveau donné ont ces capacités ; autrement dit la variance des capacités générales liée à la discipline serait négligeable ; cette version forte de la première thèse est implicitement celle qui sous-tend le thème du déclassement : si la grande majorité des bac+5 sont cadres, ceux qui ne le sont pas sont déclassés puisqu'ils sont censés avoir les mêmes capacités que les autres.

#### **4.6.2 La seconde thèse**

Elle admet bien une relation entre le degré de capacités générales et le niveau de formation, mais elle réintroduit une dose de relativisme en pensant que, à durée égale, certaines formations peuvent développer davantage que d'autres ces capacités générales<sup>67</sup> et que par ailleurs dans chaque formation la variance des capacités individuelles peut être forte. En somme la seconde thèse étend à l'enseignement supérieur ce que chacun admet pour l'enseignement secondaire : les bacheliers forment une population hétérogène parce que les baccalauréats sont hétérogènes et que les candidats ont obtenus des résultats plus ou moins bons. Cette seconde thèse s'inscrit aussi dans le cadre de l'analyse en termes de hiérarchisation des formations en une méritocratie fondatrice d'une nouvelle noblesse fondée sur l'éducation.

A ces capacités générales toute formation ajoute des capacités propres à sa finalité, l'historien aura appris de l'histoire et acquis la maîtrise de la méthode historique, le physicien aura fait de même dans sa partie. Une fraction de l'acquis est propre à la formation et ne se retrouve dans aucune autre ; une autre fraction est commune à plusieurs formations, en proportion variable, et dépend à la fois du contenu et du moment où la formation s'est différenciée à la fin d'un tronc commun plus large. De sorte que si l'on veut savoir quelles sont les capacités d'un diplômé d'une formation quelconque, il ne faut pas seulement regarder celles qui sont étroitement associées à sa spécialité la plus pointue acquise à la fin de la formation, mais s'interroger sur les capacités acquises au cours du processus et que possèdent vraisemblablement des diplômés de spécialités et de niveaux différents.

---

<sup>67</sup> Il faut éviter ici une confusion : il ne s'agit pas d'opposer des formations générales appelées ainsi parce qu'elles sont multidisciplinaires, et des formations plus spécialisées en croyant que les premières permettent d'arriver à un niveau plus élevé de capacités générales.

Ainsi il ne faut pas s'en tenir à la distinction entre des capacités très générales et des capacités particulières liées à la spécialité ultime. Il faut se représenter les capacités associées à une formation dans la perspective du processus qui a permis de les acquérir : le niveau atteint laisse présumer que le diplômé possède les capacités très générales attribuées à ce niveau, éventuellement avec des correctifs ; la spécialité témoigne de compétences propres à cette formation et à elle seule ; le parcours suivi pour arriver à ce diplôme a permis d'acquérir des capacités que possèdent aussi des diplômés du même niveau mais d'autres spécialités et, pour certaines capacités, des diplômés de spécialité et de niveau différent.

#### *4.7 - L'acquisition des compétences*

Les compétences ou capacités permettent d'accomplir des actions. Deux catégories d'actions doivent être distinguées, celles qui contribuent directement et immédiatement à la production de biens ou services et celles qui visent à faire acquérir de nouvelles compétences.

Les deux catégories doivent être considérées ensemble pour comprendre les relations formation-emploi et leur rôle dans la conclusion d'un contrat de travail ; pour bien cerner le problème il faut abandonner la représentation utilisée jusqu'ici, celle des processus de formation menant à des diplômes et poser la question à partir des compétences ; au lieu de se demander quel processus mène à tel ensemble de compétences, il faut chercher à partir de quel acquis ou capital de formation il est le moins coûteux d'acquérir telle compétence.

Un premier cas soulève peu de difficulté : plus une personne est compétente dans un domaine et plus le coût d'apprentissage des nouveautés survenant dans ce domaine est faible. De même le chercheur ne fait avancer la connaissance que s'il est à la pointe du savoir existant.

Le second cas plus controversé est celui de l'acquisition de compétences hors du domaine de la spécialité ultime ; par exemple l'acquisition de connaissances en gestion par un spécialiste de mécanique ou inversement l'acquisition de connaissances dans un domaine technique déterminé par un diplômé de commerce. Pour estimer la difficulté d'acquisition de ces compétences, il faut remonter dans le cursus de formation de l'individu pour voir où se situe le socle de compétences à partir duquel peuvent être construites les nouvelles compétences ; par exemple si les compétences techniques particulières requises du commercial bac+3 peuvent être acquises en quelques mois en s'appuyant sur le socle du baccalauréat obtenu par lui, l'opération peut être tentée ; elle ne le sera pas si les compétences techniques particulières requises par l'emploi que vise le commercial bac+3 peuvent être acquises en quelques semaines, mais à condition d'avoir un socle constitué par un bac+2 technique. En poursuivant dans cette voie on rencontre le cas particulièrement intéressant des compétences dont le coût d'acquisition est d'autant plus faible que le niveau des capacités les plus générales

(principalement liées au niveau de formation) est élevé ; ici les historiens (ou certains d'entre eux) peuvent faire jeu égal avec les ingénieurs (ou certains d'entre eux)<sup>68</sup>.

## **4.8 - Les emplois**

### **4.8.1 Traits particuliers**

De même que chaque diplômé a sa personnalité propre, chaque emploi a ses traits particuliers. Tout regroupement dans une nomenclature a un côté réducteur. Par ailleurs l'emploi ou rôle est une position dans une organisation dont le changement est permanent. La « réification » des emplois n'est donc qu'un procédé très utile pour rappeler que si toute organisation se modifie, la division du travail et les tâches confiées à chacun ne sont pas redéfinies tous les matins. Un recrutement est bien l'entrée dans un collectif afin de tenir un rôle dont, le plus souvent, les contours ne sont pas parfaitement définis à l'avance mais dont le noyau est suffisamment précis et stable.

C'est dans ce contexte que l'emploi que l'on cherche à pourvoir est défini comme un ensemble de compétences requises pour accomplir avec l'efficacité voulue les tâches qui le constituent aujourd'hui et pour s'adapter au moindre coût aux changements qui l'affecteront demain.

Le paradigme de l'adéquation postule que l'employeur définit comme un tout les compétences requises et ne va pas plus loin. En combinant l'analyse de l'acquisition des compétences faite ci-dessus et la vision évolutive des organisations et des emplois, on est conduit à proposer un autre paradigme.

### **4.8.2 - Les tâches constitutives d'un emploi exigent généralement trois sortes de compétences.**

- (a) Un certain niveau de compétences totalement transdisciplinaires ; ces compétences permettent d'accomplir directement certaines tâches (communiquer, formuler clairement des problèmes complexes).
- (b) Des compétences liées à un domaine de spécialité et qui peuvent être acquises par la formation externe. Le coût d'acquisition de ces compétences dépend des caractères des processus de formation tels qu'ils ont été examinés ci-dessus.
- (c) Des compétences spécifiques à l'emploi ou à l'organisation et qui ne peuvent être acquises qu'après le recrutement. Mêmes remarques que pour les compétences (b) en ce qui concerne leur coût d'acquisition.

---

<sup>68</sup> Une autre question qui fait quelquefois débat est la suivante : est-ce que les capacités générales données par une formation de haut niveau réduisent le coût d'acquisition des compétences spécialisées ? Par exemple un juriste bac+5 ayant un baccalauréat S pourrait-il faire un deug de mathématiques plus aisément qu'un bachelier S sortant du secondaire ?

Le profil de l'emploi dépend de la combinaison et des proportions de ces trois composantes. Quelques exemples :

- L'emploi exige un haut niveau de compétences transdisciplinaires (a) et des compétences (b) et (c) qui sont acquises aisément si le recruté possède bien les compétences (a) : c'est le cas de figure de l'historien diplômé d'Oxbridge et devenant banquier à la City. Autrement dit l'emploi pourra être pourvu avec des diplômés issus de formations très différentes mais toutes de haut niveau.
- L'emploi exige un bon niveau de compétences (b) et (c) qui sont acquises aisément si le recruté possède le socle de spécialité nécessaire ce qui suppose un niveau général d'études impliquant probablement un niveau assez élevé de compétences (a). C'est le cas du recrutement d'un ingénieur d'une spécialité technique. L'emploi ne peut être pourvu qu'à partir d'un nombre restreint de formations, celles qui assurent ce socle technique.
- L'emploi exige un niveau moyen de compétences (a) et un faible niveau de compétences (b), les compétences (c) acquises après le recrutement dépendant essentiellement des compétences (a). L'emploi peut être pourvu à partir d'un grand nombre de formations de niveau moyen et de spécialités différentes.
- L'emploi exige surtout des compétences (b) certifiées ou non par un diplôme d'exercice<sup>69</sup> et permettant d'acquérir les compétences (c) qui améliorent l'efficacité ; L'exigence relative aux compétences (b) ou compétences techniques, détermine la durée totale de la formation et influence donc le niveau de compétences (a) possédé par l'individu recherché pour cet emploi (le coiffeur et le médecin ?).

#### ***4.9 - Du paradigme de l'adéquation au paradigme de la convenance***

##### ***4.9.1***

Le dernier exemple ci-dessus correspond à la situation postulée par le paradigme de l'adéquation ; la prédominance de compétences (b) qu'une formation peut donner et qui sont particulières à une spécialité donnée, renvoie au modèle de l'univers des métiers<sup>70</sup> et à un système éducatif en forme de peigne où chaque filière a un contenu bien différent des autres. Le postulat de l'adéquation suppose donc que les compétences requises par chaque emploi (famille d'emplois si l'on veut) sont principalement du type (b) et que la différenciation par spécialité intervient très tôt dans l'ensemble du processus de formation. Dans ce cas, en effet, chaque formation a un avantage marqué pour les emplois qu'elle vise et un

<sup>69</sup> La justification courante du diplôme d'exercice est bien que la profession exige une formation à nulle autre pareille et de longue durée.

<sup>70</sup> Selon la formule de JM Espinasse (Bédoué, Espinasse, Vincens 2006)

handicap non moins marqué pour les autres. Mais cette situation n'est pas celle de tous les emplois, loin de là. De sorte qu'une formation réputée adéquate pour tel emploi et construite dans ce but, sera souvent le résultat d'une différenciation tardive à partir d'un tronc plus large ; l'avantage éventuel donné par cette formation sera faible. L'imperfection du marché du travail fera le reste ; ni l'individu, ni l'entreprise n'aura intérêt à rechercher l'adéquation ; les coûts de recherche et de mobilité seraient trop élevés ; en outre les traits idiosyncrasiques qui interviennent dans tout recrutement ou prise d'emploi incitent à élargir le champ de prospection.

Le cas général est celui où le diplômé cherche à déterminer les emplois qui lui sont accessibles et à quelles conditions (avec tel diplôme, qu'est-ce que je pourrais faire ?) et où l'employeur cherche à identifier les candidats qui pourraient tenir l'emploi tel qu'il est dans son positionnement multidimensionnel (nature des tâches, salaire)<sup>71</sup>. Si la formation a une finalité affichée, cela conduit probablement les employeurs à mettre cette formation en tête de leur liste de préférences ; de même les diplômés de cette formation seront sans doute portés à chercher en priorité du côté de ces emplois. Mais les uns et les autres élargissent le plus souvent leur champ d'investigations. Le paradigme qui paraît apte à remplacer celui de l'adéquation normative pourrait être appelé le **paradigme de la convenance** : chacun recherche ce qui peut lui convenir, compte tenu de ses atouts et de ses contraintes ; et ce qui convient est ce qui donne à chacun le meilleur rapport avantages/coûts. Fondamentalement chaque contrat de travail est un couplage unique, résultat d'une double sélection sous contraintes : sélection de l'emploi par l'individu et de l'individu par l'employeur ; c'est ce qu'exprime l'idée de convenance. On ne peut limiter cette convenance à une correspondance entre une formation et un intitulé d'emploi comme le voudrait le paradigme de l'adéquation normative, sans appauvrir l'analyse des raisons qui conduisent au contrat.

La relation formation-emploi est un aspect du problème plus large de l'allocation des individus aux emplois. Le paradigme de l'adéquation postule que le couplage effectif d'un individu donné et d'un emploi donné, sera optimal s'il s'inscrit dans le couplage plus général défini par la correspondance de cet emploi avec la formation adéquate ; le couplage d'un individu et d'un emploi a une seule solution optimale, l'adéquation. Le paradigme de la convenance postule au contraire que chaque formation donne en principe les compétences qui permettent de candidater à plusieurs emplois que le diplômé peut classer selon leur attractivité<sup>72</sup> ; de même chaque emploi peut être pourvu efficacement avec des diplômés venus de formations différentes ; à chaque formation est associée une gamme plus ou moins étendue de possibilités d'emplois souhaités ; à chaque

<sup>71</sup> Le corollaire est la situation bien connue des services de l'emploi, celle où l'employeur ne trouvant pas un candidat convenable, modifie l'emploi en recombinaison des tâches entre plusieurs salariés, de façon à contourner l'impossibilité de pourvoir l'emploi.

<sup>72</sup> Qu'il apprécie selon des critères personnels, même si le chercheur peut tester le rôle de variables classiques, comme le salaire ou la sécurité de l'emploi. Par ailleurs la construction de cet éventail est un problème classique d'information

emploi est associé de même une gamme plus ou moins étendue de formations jugées convenables. Rappelons encore que dans tous les cas il s'agit d'une convenance approchée ; le diplômé recruté aura à acquérir des compétences qu'il n'a pas.

Ce mécanisme d'allocation peut être décrit, en le simplifiant, de la façon suivante :

On suppose que les diplômés d'une formation donnée sont relativement homogènes ; à chaque formation peut être associé un éventail d'emplois jugés accessibles et répondant aux attentes des diplômés ; ces emplois sont jugés accessibles compte tenu de l'information dont disposent les diplômés sur leurs compétences et sur celles qui sont requises pour ces emplois (un diplômé d'économie peut devenir professeur de lycée, inspecteur des impôts, entrer dans une banque...) on néglige donc les autres emplois accessibles mais peu attractifs pour ces diplômés ; cet éventail peut être plus ou moins large et varie dans le temps ; il ne se confond pas avec la liste des emplois effectivement occupés au cours de la période d'insertion ou même après, liste qui dépend de la conjoncture.

A chaque emploi peut être associé un éventail de formations que les employeurs jugent capables de fournir des diplômés aptes à occuper l'emploi dans l'intervalle des valeurs du rapport efficacité/coûts qu'ils ont retenu pour cet emploi ; cet éventail varie dans le temps, mais l'action de la conjoncture ne s'exerce pas de la même façon que pour les individus ; si les formations qui ont la préférence des employeurs ne leur fournissent pas suffisamment de candidats, elles peuvent élargir leur champ de recrutement, probablement en supportant des coûts plus élevés de formation complémentaire et éventuellement en acceptant temporairement une efficacité plus faible.

Un couplage optimal est réalisé si l'emploi pris par le diplômé entre dans la gamme de ses emplois souhaités et si la formation de ce diplômé fait partie de celles que l'employeur jugeait appropriées pour cet emploi. Il n'y a donc pas une seule solution optimale, mais plusieurs<sup>73</sup>. Si une seule formation peut répondre aux exigences d'un emploi donné et si cet emploi est le seul susceptible de répondre aux attentes des diplômés de cette formation, on retrouve la situation où le couplage optimal exige l'adéquation de la formation et de l'emploi<sup>74</sup> ; mais c'est un cas particulier du paradigme général.

<sup>73</sup> On pourrait poursuivre le raisonnement en faisant appel à la notion de rationalité limitée (Laville 1998)

<sup>74</sup> Il faut ici éviter une confusion : nous nous plaçons du point de vue du diplômé ; son diplôme ne se confond avec aucun autre même si le diplômé pense qu'il peut concurrencer les titulaires de diplômes différents ; cette perspective est différente de celle du statisticien ou du chercheur qui travaille le plus souvent sur des regroupements de formations et qui est tributaire d'une nomenclature plus ou moins détaillée. Avec une nomenclature suffisamment regroupée le taux d'adéquation apparente augmente alors qu'en réalité il ne s'agit plus d'adéquation stricto sensu, mais d'allocation soumise au paradigme de convenance.

En définitive chaque prise d'emploi, chaque contrat de travail est ainsi un couplage idiosyncratique mais qui s'inscrit dans une double gamme de possibilités d'accès à des emplois et de recrutement, double gamme déterminée par les compétences possédées par les diplômés et par celles qui sont requises pour les emplois.

#### 4.9.2

Cette représentation de la prise d'emploi comme un couplage entre un individu unique et un emploi non moins unique dans le cadre de ce qui convient à chacun, peut susciter deux objections.

La première est en quelque sorte l'expression des rapports de force entre salariés et employeurs ; il faut distinguer ici les rapports individuels et les rapports collectifs. Dans le rapport individuel entre le salarié et l'employeur, ce dernier a tout intérêt à faire comme si les individus étaient interchangeables, du moins par grandes catégories ; c'est un argument dans la négociation, une mise en concurrence des candidats. L'individu, lui, a intérêt à faire valoir ses différences, indices de supériorité sur ses concurrents. Collectivement les positions s'inversent : les salariés ont intérêt à se situer au sein de groupes réputés homogènes ; lorsque l'employeur perd la possibilité de choisir ses salariés mais doit prendre ceux qui sont en tête de la liste d'attente gérée par le syndicat, on se trouve dans cette situation ; de même soutenir que tous les diplômés d'un niveau donné (défini par la durée des études) sont qualifiés pour les emplois réputés de ce niveau est évidemment la position qu'adopteront volontiers les syndicats ; inversement les employeurs insisteront sur l'hétérogénéité des individus pour refuser tout automatisme de classement. Mais ces positions dictées par la stratégie des acteurs, ne doivent pas interférer avec les efforts pour comprendre la réalité d'aujourd'hui et on peut écarter l'objection.

La seconde objection consiste à dire que voir chaque prise d'emploi comme un couplage unique en son genre, peut mener à négliger complètement la formation et donc à ruiner par principe toute tentative d'établir des relations entre formations et emplois sauf dans le cas des emplois exigeant des diplômes d'exercice. Le paradigme de la convenance se diluerait en un paradigme de l'aléatoire. Pour écarter l'objection il faut situer la relation formation emploi à sa vraie place, dans le processus de recrutement et de quête d'emploi.

#### 4.9.3 - *Le passage au marché du travail*

Combinaisons de compétences, quêtes d'emplois et modes de recrutement : le passage au marché du travail

Les formations sont donc des combinaisons de compétences dont nous avons examiné la structure [compétences de type (a) et (b)]. Un diplôme est donc une présomption de compétences transdisciplinaires et de compétences liées à la spécialité ; les unes et les autres ont un double aspect, elles sont un moyen d'action immédiate et le support d'acquisition d'autres capacités. Comme par définition les

débutants ont peu d'expérience professionnelle, le diplôme est un élément d'identification des individus et permet donc une première différenciation entre eux. Les modes d'accès aux emplois permettent de préciser ce rôle du diplôme en liaison avec les caractéristiques des emplois.

Dans les grandes administrations de la Fonction Publique les concours répondent d'abord à l'impératif d'égalité des citoyens pour accéder à ces emplois (avec une sélection méritocratique), mais aussi au fait que beaucoup de ces emplois sont censés exiger des compétences (c) qui seront acquises dans des écoles d'application après le recrutement ; pour se présenter au concours il faut remplir une condition de diplôme qui, initialement, était censée attester un niveau de compétences (a), celles qui étaient nécessaires pour acquérir les compétences (c) requises par l'emploi. Pour certains emplois la condition de diplôme peut être plus restrictive (diplôme de certaines spécialités) parce que les compétences de type (c) nécessaires dans l'emploi exigent un socle important de compétences spécialisées de type (b).

Dans le secteur productif on trouve différents cas de figure qui correspondent aux diverses combinaisons de compétences évoquées ci-dessus. Pour les emplois qui nécessitent seulement un niveau moyen de compétences très générales (type a), le diplôme n'a pas d'importance ; tout au plus peut-on trouver une indication du type « niveau baccalauréat ». Pour les emplois à fort contenu technique au contraire, les employeurs vont chercher les diplômés qui apportent l'essentiel de ces compétences. Enfin les employeurs peuvent rechercher des personnes ayant à la fois un très haut niveau de compétences générales et de compétences techniques larges. Dans les deux cas se pose un problème d'information. Les employeurs attendent du système éducatif une information pertinente et fiable sur les compétences associées à chaque formation ; de leur côté les formateurs et les étudiants ont besoin d'informations non moins pertinentes et fiables sur les compétences effectivement demandées dans les emplois<sup>75</sup>. Par une sorte d'effet de miroir ces informations peuvent leur être données en fournissant la liste des formations auxquelles s'adressent les employeurs et le poids de chacune dans les recrutements effectués.

Pour les employeurs la question n'est pas seulement « *existe-t-il une formation adéquate à l'emploi ?* » mais plus largement « *quelles sont les formations où peuvent se trouver des candidats convenables et à peu près équivalents ?* ».

Pour les diplômés, de même, la question est « *quels sont les emplois auxquels mes compétences peuvent me permettre d'accéder ?* » Le diplôme joue ainsi un rôle de repérage, de quadrillage des possibilités.

<sup>75</sup> Le marché français du travail souffre pour l'instant d'un chômage suffisamment important pour en faire un marché d'acheteurs ; ces derniers (les employeurs) reçoivent plus de candidatures qu'ils n'ont d'emplois à proposer ; dans ces conditions le système éducatif et les étudiants auraient besoin aussi d'informations fiables sur le nombre d'emplois qui seront proposés ; mais personne ne peut le leur dire.

#### **4.9.4 - Le repérage : un problème de discrimination**

Par définition l'allocation des individus aux emplois et réciproquement, est un problème de différenciation, de discrimination.

Partons des diplômés. Dire que 40% de la classe d'âge a un diplôme supérieur au baccalauréat c'est déjà établir une différenciation au sein de la classe d'âge. Et tous les utilisateurs se hâtent de réclamer davantage de détails, donc de différences ; d'où les statistiques usuelles classant les diplômés par niveau et spécialités.

On pourrait s'en tenir là pour résoudre les questions pratiques de fonctionnement du marché du travail si la condition d'homogénéité était complètement satisfaite ; c'est-à-dire si tous les diplômés d'un niveau donné avaient les mêmes capacités transdisciplinaires, si tous les diplômés d'une spécialité donnée avaient aussi les mêmes capacités liées à cette spécialité ; peu importerait que les uns viennent de l'Université et les autres du secteur sélectif.

Mais ce n'est pas le cas et les diplômés ne sont pas les derniers à faire valoir ce qui les différencie les uns des autres. Une formation se caractérise par son contenu, la qualité de l'enseignement et la qualité de la certification. Cette dernière est censée attester la conformité entre les capacités que le programme de la formation doit donner et les capacités effectivement acquises par les diplômés. On peut, théoriquement, envisager deux sortes de certification. La première aurait pour but de dire quelles sont les capacités effectivement acquises et cela pourrait comprendre une série de degrés, depuis le « n'a pas retiré grand-chose de la formation » jusqu'à l'attestation d'excellence. La seconde, plus courante, consiste à fixer un seuil ; le diplôme est accordé si le seuil est atteint ; tout dépend par conséquent de la fixation de ce seuil ; s'il est très élevé cela signifiera que tous les diplômés ont acquis les capacités affichées dans le programme ; certains auront pu aller au-delà, mais ce qui compte est la hauteur du seuil.

Dans la concurrence implicite ou explicite à laquelle se livrent les établissements de formation, les arguments invoqués par les uns ou les autres portent sur ces différents aspects ; tantôt on insiste sur la réputation des enseignants, tantôt sur la qualité de la pédagogie ou sur celle de la certification ; la densité de l'enseignement n'est pas oubliée et on a vu certaines formations expliquer que le nombre d'heures de cours étant le double de celles de la maison d'en face, les étudiants apprenaient en un an ce que les autres mettaient deux ans à acquérir : un bac+2 valait un bac+4.

Les futurs utilisateurs des diplômés sont donc confrontés à un problème d'information qui porte sur le contenu des formations et sur la valeur de la certification.

Pour la Fonction Publique le problème n'est pas grave ; peu importe que telle licence soit acquise plus aisément dans telle discipline ou telle université ; le

concours est là pour départager ; il serait contraire à l'égalité de privilégier certains établissements, même si les résultats du concours montrent bien que tel est le cas.

Les entreprises n'ont pas a priori une préférence pour l'hétérogénéité ; elles s'accommoderaient volontiers d'une certification uniforme avec un seuil élevé, attestant que tous les diplômés de telle spécialité ont atteint ce seuil quel que soit l'établissement de formation ; le problème serait d'examiner le contenu de la formation, s'il différait d'un établissement à l'autre, pour découvrir celui qui conviendrait le mieux.

Le problème est encore plus aigu si chaque étudiant dispose d'une liberté assez grande pour bâtir sa formation ; le contenu réel, c'est-à-dire les savoirs acquis, varie plus ou moins d'un étudiant à l'autre et l'information sur la qualité de la formation dépend plus que jamais de la certification : soit un master d'économie et la liste des crédits acquis par deux étudiants ; le premier a davantage de crédits d'économétrie et de statistique que le second qui, en revanche, en a davantage en économie théorique ; l'employeur potentiel peut préférer l'un des deux étant donné l'emploi à pourvoir, mais il ne doit pas être amené à croire que la certification des crédits n'a pas la même valeur selon qu'il s'agit d'économétrie ou de théorie.

Ainsi l'hétérogénéité des diplômés ne se réduit pas aux différences de niveau (au sens de durée d'études) et de spécialité. Le problème d'information que soulève cette hétérogénéité multidimensionnelle, porte sur le contenu des formations et sur la certification ; cela peut s'exprimer en termes de probabilité : si une entreprise recherche telle combinaison de compétences chez un débutant, quelle est la probabilité de la trouver chez un diplômé des formations x, y, z, sachant que les programmes de ces trois formations contiennent cette combinaison de compétences ? Une de ces formations peut être préférée aux autres, soit parce que sa certification est plus fiable, soit parce que, à fiabilité égale, le seuil d'exigences pour obtenir le diplôme est plus élevé, soit pour les deux raisons à la fois.

\*\*\*

Il existe bien des relations formation-emploi ; n'importe qui ne fait pas n'importe quoi. Mais ces relations ne doivent pas être cherchées en partant du postulat de la correspondance réciproque d'une formation et d'un emploi.

Ces relations s'établissent à partir des caractéristiques fondamentales des formations et des emplois. Entre les formations la différenciation se combine avec les ressemblances et au sein de chacune l'identité formelle du diplôme s'accompagne d'une hétérogénéité plus ou moins forte entre diplômés. Pour les emplois la combinaison des compétences requises par chacun est généralement compatible avec des formations différentes et là aussi l'hétérogénéité joue son rôle : aucun emploi n'est rigoureusement semblable à ceux qui sont rangés dans la

même rubrique d'une nomenclature. Ces caractéristiques donnent une importance particulière au problème d'information.

Le changement de paradigme relatif à la relation formation-emploi a des conséquences immédiates sur les questions évoquées au début de cette partie. Ainsi les déséquilibres sectoriels (trop de formés ici, pas assez ailleurs) doivent être réexaminés ; dire qu'il y a trop de psychologues signifie-t-il que l'éventail d'emplois ouverts aux psychologues se limitent aux emplois de psychologues ? Ce qui s'analyse comme une formation donnant surtout des compétences de type (b), spécialisées, peu demandées hors de leur champ privilégié ? Ou bien cela signifie-t-il que les diplômés en psychologie ne veulent rien rechercher en dehors de leur discipline ?

Mais surtout le changement de paradigme montre que la professionnalisation de l'Université ne consiste pas à multiplier les formations de plus en plus pointues visant des emplois déterminés, ni à donner à tous un vernis baptisé professionnel, encore moins à transformer les formations pour en faire des formations dites généralistes. Les questions de fond portent sur deux points : (i) la synthèse à faire ou l'équilibre à trouver entre la finalité originelle de l'Université centrée sur les domaines du savoir et la finalité centrée sur la division du travail c'est-à-dire sur les emplois en particulier ceux du secteur productif ; le risque « d'habiller » des formations traditionnelles en fausses formations dites professionnelles n'est pas à négliger ; (ii) le choix d'un mode de certification crédible qui serve de signal clair pour les étudiants et les employeurs.

## V - DES POLITIQUES POUR L'UNIVERSITÉ

En forçant un peu les termes l'objectif affiché dans les débats actuels est de garder la liberté d'entrer, et de permettre à tous d'obtenir un diplôme donnant de fortes chances d'accéder à un emploi conforme aux attentes.

Or aucun système d'enseignement supérieur de masse n'est capable de construire une telle configuration apparentée à un triangle magique, sauf si la pénurie de main d'œuvre est telle que tous les débutants trouvent aisément un emploi, avec ou sans diplôme.

Les trois configurations les plus probables sont les suivantes :

- 1 Pas de liberté d'entrer – quasi garantie d'un diplôme de qualité – quasi garantie d'obtenir un emploi conforme aux attentes.
- 2 Liberté d'entrer – forte proportion d'échecs et diplôme de qualité pour ceux qui réussissent – quasi garantie de l'emploi pour les diplômés.
- 3 Liberté d'entrer – forte probabilité d'obtenir un diplôme de qualité incertaine – aucune garantie d'emploi pour les diplômés.

La configuration 1 est en gros celle des Grandes Ecoles en France ; l'admission est soumise à une sélection qualitative et à une régulation quantitative - un *numerus clausus* - ; la régulation quantitative permet d'entretenir une rareté suffisante pour garantir l'emploi ; la sélection qualitative par voie de concours joue un triple rôle : elle est un moyen de sélection démocratique, elle est en elle-même un indice de qualité des admis, elle est enfin le moyen d'assurer une formation ambitieuse.

L'Université se situe entre les configurations 2 et 3, selon les disciplines et les établissements ; les pessimistes diront qu'elle cumule les défauts des deux, mais la réalité est beaucoup plus nuancée.

Si on accepte cette représentation de la situation, le problème se pose en ces termes : comment faire (presque) aussi bien que le secteur sélectif en maintenant la liberté d'entrer ?

Les réponses possibles s'articulent autour de trois questions générales : quelles sont les conditions d'une meilleure insertion professionnelle ; comment organiser les formations pour satisfaire ces conditions ; la redéfinition de la liberté d'entrer que cela implique cache-t-elle une sélection inavouée ?

### ***5.1 - Les conditions d'une meilleure insertion professionnelle***

On peut en distinguer quatre

#### ***5.1.1- La clarification des compétences***

Actuellement environ la moitié des diplômés de l'Université se dirige vers la Fonction Publique ; mais quelle que soit la destination la nécessité de clarifier les compétences associées aux formations devrait s'imposer à tous. L'accord semble se faire sur l'acquisition « d'outils » comme la maîtrise de l'informatique et de l'anglais. Il est beaucoup plus difficile de bien cerner et de bien distinguer les trois types de compétences qui ont été analysés plus haut. Les compétences génériques ou générales qui sont des capacités de l'esprit et non des savoirs se révèlent dans l'action selon une pédagogie connue (projets, mise en situation). Les compétences associées aux grands champs disciplinaires sont celles qui permettent au diplômé comme à l'employeur potentiel de répondre à la question : avec ces compétences qu'est-ce qui peut être acquis en quelques mois ? La réponse peut être fournie par l'examen des parcours (tous les licenciés en sciences fondamentales ont un minimum de connaissances mathématiques ?) ou par une appréciation plus globale fondée sur la logique de la formation<sup>76</sup>. Enfin les compétences spécialisées sont

<sup>76</sup> Journal Le Monde 28.9.2006 p 12 : l'université Rennes II (lettres, sciences humaines et sociales) « projette de réorganiser son offre de formation en cinq parcours à finalité professionnelle : métiers de l'action sanitaire et sociale, de l'administration, de l'information et de la communication, du livre et de l'édition, du patrimoine ». La question posée est alors : est-ce que chacun de ces parcours donne des compétences propres au parcours et permettant d'accéder éventuellement à tous les emplois cibles de ce parcours ?

celles qui visent un emploi donné ou se réfèrent à un domaine étroit de la connaissance.

La distinction entre ces trois types de compétences ne prétend pas être une typologie permettant de ranger des items dans des cases ; il s'agit surtout de définir des points d'attraction et d'aider le diplômé comme l'employeur potentiel à répondre à la question : quelles sont les capacités actuelles du diplômé et quelles sont ses capacités d'adaptation, c'est-à-dire d'apprentissage au moindre coût ? C'est la question qui doit commander la construction même de toute formation.

### ***5.1.2 - La qualité de la certification***

Il est peut-être utile de distinguer la qualité de la formation de la qualité de la certification. La qualité de la formation renvoie au contenu et à la pédagogie ; la qualité de la certification concerne l'acquisition réelle des compétences par les étudiants. La certification est d'abord une question technique : comment vérifier l'acquisition des compétences ; on a évoqué les débats sur l'examen couperet et inversement le laxisme éventuel du contrôle continu, sur les mérites comparé du système des unités de valeur et de celui des compensations entre matières. Mais la certification est aussi une question de minimum garanti de compétences ; sur ce point deux solutions sont envisageables ; la première est de fixer ce minimum assez haut ; tous les diplômés ont au moins ce niveau ; la seconde est de différencier les résultats en insistant sur les mentions, sur le positionnement de chaque diplômé par rapport à l'ensemble (se situe dans les 5% de tête de la promotion etc.); le choix de l'une ou l'autre solution n'est pas indifférent eu égard à la troisième condition relative à l'information.

### ***5.1.3 - L'information sur les diplômés***

Il ne suffit pas de bien faire, il faut le faire savoir ; aux étudiants et aux employeurs potentiels ; une formation excellente doublée d'une certification rigoureuse doit encore être reconnue comme telle. Les écoles d'ingénieurs parviennent à ce résultat par trois dispositifs : celui de l'habilitation par la commission du titre, celui de la participation des professionnels aux différentes étapes de la formation et de la certification, celui des réseaux d'anciens élèves. Les universités sont confrontées, sur ce terrain, à une série d'obstacles ou de contradictions internes ; la dynamique de leur développement passe par des habilitations de formations qui déterminent l'attribution de moyens ; d'où une multiplication de diplômes ; l'habilitation est certes une reconnaissance de sérieux, mais un sérieux estimé selon des critères internes au système éducatif et sans grande portée à l'extérieur ; les effets de la participation de professionnels à l'enseignement et à la certification sont dilués par le très grand nombre de diplômes : souvent ces effets n'auront qu'une portée régionale.

La professionnalisation est inséparable de l'information et sur ce point les universités se trouvent devant un problème inédit. L'information n'a de valeur que si elle est jugée pertinente et fiable par ceux auxquels elle s'adresse ; ces qualités peuvent être rattachées à l'établissement qui donne la formation ou à la formation

elle-même ; autrement dit on peut juger que tous les diplômes délivrés par l'université X sont excellents ou que tel master de telle discipline est excellent ; et dans ce cas il faut encore savoir s'il est excellent partout ou uniquement dans telle ou telle université. L'énoncé du problème montre les stratégies envisageables : concurrence entre les universités, la réputation des diplômes dépendant de celle de l'établissement, concurrence entre diplômes d'une spécialité donnée, effort d'homogénéisation par le haut via une association des responsables de telle formation afin de donner une réputation et une visibilité nationale (pour commencer) à cette formation, indépendamment du lieu où elle est donnée.

Par ailleurs ces stratégies peuvent s'appliquer plus ou moins aisément aux deux modes de certification décrits plus haut ; la fixation d'un minimum le plus haut possible est la pratique qui semble la plus naturelle ; quel que soit le diplômé sortant d'une formation donnée l'employeur est censé savoir à quoi il peut s'attendre ; le second mode de certification, plus individualisé, consiste à distinguer des degrés de qualité parmi les titulaires d'un diplôme donné<sup>77</sup>. Mais dans tous les cas les exigences de fiabilité et de pertinence de l'information doivent être remplies.

#### *5.1.4 - Professionnalisation et régulation quantitative*

Les deux conditions pour garantir un emploi conforme aux attentes d'un diplômé sont (i) la qualité reconnue de la formation et de la certification et (ii) un nombre suffisant d'emplois proposés. Admettons que les universités aient réussi à remplir la première condition. Qu'en est-il de la seconde ?

Il est possible de négliger la question en faisant un pari sur le plein-emploi. Il est possible aussi de supposer que les difficultés actuelles de l'insertion professionnelle viennent des deux causes identifiées plus haut, les déséquilibres sectoriels et l'insuffisante professionnalisation. Cette seconde cause verrait ses effets atténués par les actions entreprises pour satisfaire les conditions (1) et (2) ci-dessus : des compétences bien clarifiées et des certifications solides.

(a) Resteraient les déséquilibres sectoriels. La discussion des deux paradigmes de l'adéquation et de la convenance montre que de tels déséquilibres ne peuvent être importants que pour les formations qui comprennent une forte proportion de compétences spécialisées visant un type précis d'emploi, générant peu de compétences métadisciplinaires et ne possédant qu'une faible capacité d'adaptation et d'apprentissage. Dans ce cas en effet un effort de régulation quantitative est nécessaire. On en connaît les difficultés et il est vain de croire qu'un effort de prévision des besoins pourrait nettement améliorer les choses ; si les psychologues, souvent cités en exemple de ce cas de figure, ne peuvent ou ne veulent pas se reconverter (ce qui reste à démontrer), une réduction des flux de

<sup>77</sup> C'est ce mode d'information sur la qualité qui est utilisé lorsqu'un employeur potentiel écrit à l'enseignant désigné comme référent par le diplômé candidat à un emploi, et demande de situer ce diplômé : est-il dans le décile supérieur (voire les 5% de tête) et sur combien de diplômés etc.

diplômés paraît la seule solution. Dans tous les autres cas où les formations ont un assez large spectre d'emplois possibles, éventuellement au prix de formations complémentaires, la prédiction du paradigme de la convenance est que la régulation fine des flux de formés en fonction des besoins de l'économie, serait un exercice très coûteux pour des résultats de très faible valeur et par ailleurs inutiles. Mieux vaut limiter l'exercice de prospective aux grandes évolutions esquissées sous conditions.

Cette analyse prend le contre-pied de la tendance générale qui consiste à multiplier les diplômes de plus en plus pointus (et les licences professionnelles n'échappent pas à cette tendance) qui sont censés répondre à des emplois bien identifiés selon la logique de l'adéquation a priori; mais la contradiction peut n'être qu'apparente ; en effet ce qui compte ce n'est pas de savoir si les titulaires de ce diplôme ont toutes les compétences requises pour cet emploi ; l'essentiel est de connaître les autres emplois que ces diplômés pourraient postuler et les autres formations auxquelles les employeurs pourraient avoir recours sans perte majeure d'efficacité ou coût excessif. En somme on peut continuer à croire au paradigme de l'adéquation aussi longtemps que le contenu réel des formations permettra aux relations formation-emploi de s'organiser selon le paradigme de la convenance ; la contradiction ne devient grave que si la recherche utopique de l'adéquation conduit à bâtir des formations qui enferment les diplômés dans leur spécialité étroite en faisant croire que l'accès à l'emploi dépend essentiellement de savoirs qui pourraient aisément être acquis après l'embauche.

(b) Mais le pari sur le plein-emploi et sur une forte croissance de la demande de diplômés, notamment du niveau master, peut paraître trop risqué. D'où l'idée que les universités n'échapperont pas à la forme de régulation qui a si bien réussi aux grandes écoles : s'adapter à la demande en restant toujours un peu en deçà, entretenir une rareté discrète qui limite les effets des phases de mauvaise conjoncture et oblige les entreprises à faire appel à d'autres sources lorsque la conjoncture est très bonne ; dans ce schéma les diplômés de l'université et les diplômés bac+2 servent actuellement de force d'appoint ; on fait appel plus largement à eux lorsque la conjoncture l'exige. Mais si la qualité professionnelle des diplômés de l'université s'améliore et si leur nombre augmente, le maintien de cette situation sera mal supporté ; le modèle traditionnel ne fonctionnera plus aussi bien.

Dès lors deux évolutions semblent possibles ; la première est celle où l'avantage actuel des grandes écoles est réduit par la professionnalisation réussie de l'université ; la concurrence s'accroît, les aléas conjoncturels sont répartis entre le secteur sélectif et l'université ; la seconde évolution est celle qui verrait l'université pratiquer une régulation quantitative modérée notamment au niveau des masters<sup>78</sup>.

<sup>78</sup> Dubois et Vourc'h (2002) au terme d'une excellente étude sur les DESS expriment cette crainte d'un excès de diplômés. Cartapanis (2006) prend parti pour une régulation quantitative.

Une fois de plus se vérifient les règles élémentaires du jeu social : jusqu'à présent dominait l'idée que l'université délivrait des diplômes et n'allait pas au-delà ; à l'étudiant diplômé de trouver son emploi ; à la limite cette règle du jeu dévalorisait le diplôme considéré comme une formalité nécessaire pour l'accès à certains emplois ; il convenait donc d'obtenir ce diplôme au moindre effort<sup>79</sup>. La professionnalisation de l'université change la règle ; les études universitaires devraient être plus exigeantes, mais leur utilité plus évidente ; pour que cette utilité soit réelle, une régulation quantitative paraît quelquefois indispensable.

Réunir les conditions permettant une meilleure insertion professionnelle des diplômés est une tâche redoutable qui implique des transformations majeures de l'université. Cela d'autant plus qu'il faut concilier cet objectif avec celui de la lutte contre l'échec. Quels changements de l'organisation des enseignements sont-ils nécessaires ?

### ***5.2 - L'architecture des formations***

La finalité d'un processus de formation commande son organisation. Cela est particulièrement clair pour les grandes écoles. La durée minimale de la formation est de cinq ans après le baccalauréat, mais la scolarité de l'école proprement dite est généralement de trois ans ; les modes d'accès à cette phase de la formation sont variés : CPGE, préparations intégrées à l'école, admission sur titre après des études universitaires ; la finalité étant l'obtention d'un diplôme de haut niveau, l'admission à l'école exige en principe que l'étudiant possède les capacités et les connaissances lui permettant de suivre le cursus de l'école. L'architecture du dispositif est claire.

L'Université, elle, doit construire une nouvelle architecture adaptée aux trois nouveautés constituées par la structure LMD, par la volonté de réduire fortement les échecs tout en préservant la liberté d'entrer et par le souci de professionnaliser les formations.

#### ***5.2.1 - Le cœur du problème universitaire est alors de rendre cohérents les objectifs***

Le master à bac+5 ne peut devenir un diplôme à forte valeur professionnelle que s'il remplit les conditions qui font le succès des formations du secteur sélectif des grandes écoles, donc s'il n'admet que des étudiants capables d'acquérir les compétences affichées dans son programme. Or ces étudiants viennent de la licence. D'où le rôle crucial que va jouer celle-ci. Il est probable que la réussite de la réforme (lutte contre l'échec et amélioration de l'insertion professionnelle)

<sup>79</sup> Cf. la théorie de l'éligibilité de L. Lévy-Garboua (1976)

repose en fait sur la façon dont les universités sauront construire et gérer les parcours de licence<sup>80</sup>.

Si, grâce à une bonne orientation préalable et aux efforts de mise à niveau et de soutien, la plupart des inscrits semblent capables d'aller jusqu'à la licence, qu'est-ce que cela signifie ? Que tous peuvent, s'ils le veulent, aller jusqu'au master ? Qu'une partie d'entre eux auront d'autres objectifs et n'iront pas au-delà du grade universitaire de la licence ? Une partie de la réponse est-elle donnée par la distinction entre les licences professionnelles et les licences générales ?

Bref, il ressort clairement que la licence est dans le nouveau système que l'on entend bâtir, le lieu de la différenciation des étudiants et qu'il doit être le lieu de l'élaboration des projets professionnels, des prises de conscience des capacités et des préférences. L'objectif est de passer du système actuel qui différencie par l'échec à un système qui différencie par des projets s'inscrivant dans des parcours différents.

### 5.2.2

La logique du système qui se met en place est que L1 et L2 deviennent à la fois la phase de formation fondamentale et la phase de révélation des capacités et des préférences. En L3 la licence professionnelle n'a de sens que si elle constitue un diplôme débouchant sur la vie active, ce qui suppose bien que les projets professionnels aient été esquissés auparavant.

Le rôle de la licence générale est plus complexe ; le seul fait d'instaurer une distinction entre licence professionnelle ou non pourrait sembler indiquer que la licence générale n'aurait qu'un rôle, celui de préparer la poursuite des études en master ; mais alors, ou bien l'accès aux masters est libre pour tous les licenciés généraux (système actuel de la maîtrise) et la condition relative aux capacités et connaissances requises pour accéder à ce niveau risque de ne pas être remplie ; ou ne sortirait pas du système actuel où la certification est incertaine ; ou bien une sélection a lieu pour l'admission aux masters, mais alors quel est le sort des exclus, titulaires de la licence générale, qui, par construction des cursus n'ont pas de formation directement professionnelle ?

Le dilemme est peut-être plus apparent que réel dans la mesure où près de la moitié des diplômés de l'Université vont actuellement dans la Fonction Publique ; dès lors n'est-il pas envisageable que la préparation des concours n'exigeant que la licence, soit entamée en L3 et prolongée ensuite sans nécessiter une inscription en master ?

---

<sup>80</sup> La question est bien vue par les principaux acteurs : lors de l'audition des représentants de la CPU par la Commission Université-Emploi ( 10.5.2006), M. Y. Lichtenberger , président de l'université de Marne-la-vallée, déclare « sont confiées aux universités des missions obligatoires et des missions facultatives. Elles sont en premier lieu obligées de répondre aux besoins d'une population territoriale et notamment d'amener l'ensemble d'une population jusqu'au niveau L. Ensuite, si elles le peuvent, elles ont le droit de jouer dans la cour compétitive des masters et des doctorats » (p18)

Dans cette perspective la licence joue bien un rôle majeur ; c'est la phase de la formation supérieure où va se dérouler l'essentiel de la lutte contre l'échec ainsi que la partie la plus délicate à construire de la professionnalisation ; et c'est en outre la phase où se différencient les projets associés aux niveaux de diplômes.

### 5.2.3

Les difficultés sont d'autant plus grandes que la licence professionnelle semble devoir accélérer une évolution perceptible depuis quelques années. La distinction classique entre « bac+2 » et « bac+3 et plus » tend à s'estomper au profit de la distinction « bac+2 ou 3 » et « Bac+5 » ; on peut analyser cette évolution comme une hausse des normes de recrutement en période d'abondance de diplômés et une sorte de généralisation du déclassement ; on peut aussi y voir une conséquence de la concurrence entre formations voisines, phénomène dont rend bien compte le paradigme de la convenance. Dans cette perspective le très fort intérêt manifesté par les IUT et les STS pour les licences professionnelles contribue à entretenir un certain flou ; les licences professionnelles sont-elles une poursuite normale des études pour les bacs+2, voire une passerelle pour accéder aux masters ? Deviendront-elles au contraire les formations où se rencontreront les bac+2 désireux d'aller un peu plus loin et les étudiants venus de L2 et désireux d'entrer dans la vie active avec une licence ? En 2004-2005 les mille licences professionnelles existantes accueillait près de 27.000 étudiants, mais 5% seulement venaient du Deug (DEP 06.12)

### 5.2.4

La réforme LMD rétablit une discontinuité marquée entre les niveaux de diplômes universitaires à l'instar de ce qui existe dans le secteur sélectif ; l'Université avait laissé se développer une continuité de diplômes, du Deug au 3<sup>ème</sup> cycle, ce qui avait des avantages et des inconvénients<sup>81</sup>. Pour les étudiants le niveau de la licence était généralement le minimum envisagé, surtout pour ceux qui visaient la Fonction Publique, notamment l'enseignement ; ceux qui étaient reçus aux concours n'avaient pas absolument besoin de terminer la maîtrise ; inversement, préparer et réussir la maîtrise, voire un DESS ou un DEA, tout en passant des concours, pouvait constituer un atout immédiat ou pour plus tard. Ce comportement de « choix incrémental » devrait être moins fréquent dans le nouveau système en raison de la discontinuité renforcée et des exigences propres à chaque niveau de diplôme, exigences qui sont les conséquences directes de l'affirmation de leurs finalités : si le master est un diplôme de haut niveau, exigeant beaucoup de travail, il n'y a plus guère de place pour le diplôme de commodité que l'on conjugue avec la préparation d'un concours.

Tout cela renforce bien le rôle de la licence, période de formation et de détermination des choix. Pour l'instant le système ancien, licence et maîtrise, n'a pas disparu, ce qui permet d'admettre assez largement les étudiants en première

<sup>81</sup> Voir l'analyse qui en est faite lors de l'audition de la CPU déjà citée, p 4.

année de master, de leur délivrer la maîtrise et de conserver la sélection pour la seconde année de master correspondant à l'ancien DESS ou DEA.

### ***5.3 - Liberté d'entrer et liberté d'étudier à l'Université***

Le paradoxe du système français est que l'existence d'un secteur sélectif rend plus nécessaire encore celle d'un espace de liberté. La société française ne s'accommoderait pas d'un dispositif de sélection généralisée qui offrirait une place à chacun mais en établissant une hiérarchie visible qui prendrait très vite une teinture de stigmatisation ; on veut bien qu'il y ait des nobles et des roturiers de l'éducation, mais mieux vaut ne pas créer une noblesse de la roture et d'autres encore en dessous. A plus forte raison ne serait pas tolérée une exclusion a priori alors que le baccalauréat est toujours considéré comme ouvrant le droit à la poursuite d'études. Plus exactement une restriction à l'entrée ne pourrait être acceptée que si une alternative réelle existait, notamment si le baccalauréat permettait d'entrer dans la vie active de manière satisfaisante. La réponse dépend en grande partie des entreprises et de la Fonction Publique.

Comme cette condition ne semble pas en passe d'être remplie, on se retrouve devant le problème du début : comment concilier la liberté d'entrer et l'ambition d'un diplôme et d'un emploi pour tous ?

Il faut être clair sur ce point : la liberté actuelle est, à quelques réserves près, celle de s'inscrire où l'on veut et de séjourner à l'université sans contraintes particulières, sinon financières. Cette liberté là est incompatible avec les objectifs de la lutte contre l'échec et de la professionnalisation.

#### ***5.3.1 - Un premier point doit être isolé***

Il concerne les bacheliers refusés par l'enseignement court et inscrits à l'université par défaut ou en guise de solution d'attente avant de représenter leur candidature. Pour eux la solution n'est pas de créer un nouveau type de formation universitaire, mais plutôt d'élargir les possibilités d'accès dans le secteur court ; en clair cela revient à atténuer le caractère sélectif de ce secteur et ou à le spécialiser davantage dans l'accueil des bacheliers peu préparés aux études universitaires et d'ailleurs peu désireux de les entreprendre. C'est ce qui est évoqué ou recommandé dans les rapports et les discussions de ces derniers mois. Pour les bacheliers non admis dans les CPGE le problème n'est pas grave puisque la quasi-totalité d'entre eux sont probablement aptes à réussir à l'université.

Cette politique ne pourrait pas être vue comme une atteinte à la liberté d'entrer dans l'enseignement supérieur, puisqu'elle aurait pour but et pour effet de satisfaire les vœux initiaux des bacheliers, donc d'élargir leur liberté de choix. La difficulté pourrait venir d'un décalage dans la mise en place de ces mesures ; si les universités, dès la rentrée 2007, font un effort pour orienter les étudiants qui veulent s'inscrire, leur tâche sera bien simplifiée si elles n'ont affaire qu'aux bacheliers qui ne souhaitaient pas s'inscrire dans l'enseignement court ; dans le cas

contraire, la réponse probable de ceux auxquels on conseillerait une autre formation serait qu'ils en sont bien persuadés, mais qu'ils n'ont pas le choix puisqu'ils ont été refusés dans l'enseignement court.

Pour les bacheliers qui choisissent préférentiellement l'université, attirer leur attention sur leurs éventuelles faibles chances de réussite et leur indiquer les autres voies offertes où leurs chances de réussite seraient plus élevées, peut-il être considéré comme une atteinte à la liberté ? Répondre affirmativement signifie en somme que la liberté d'inscription et de séjour à l'université ressemble à la liberté de se promener dans les rues : on n'attend rien et on ne gêne personne ; mais si on prétend en outre que cette liberté d'entrer et de séjourner se double d'un droit, celui d'obtenir un diplôme et un emploi, la contradiction est évidente.

### *5.3.2 - Caractère contraignant*

Le second point déjà évoqué dans la première partie de ce texte, concerne le caractère plus ou moins contraignant des dispositifs d'encadrement des étudiants pour la mise à niveau, le soutien, l'évaluation de leurs résultats. Indiscutablement il s'agit d'un changement, d'ailleurs entamé depuis longtemps, par rapport à la vieille conception des études universitaires où la seule rencontre entre les enseignants et les étudiants se produisait à l'occasion de l'examen annuel<sup>82</sup>. Mais puisque nous avons changé tout cela, la charge supplémentaire qui pèse sur les enseignants n'épargne pas les étudiants. Si l'université cherche à donner à chacun selon ses besoins, elle est obligée de connaître ces besoins et de s'assurer qu'elle y répond correctement.

L'exigence relative à la qualité de la certification va dans le même sens puisqu'elle implique une vérification plus sévère de l'acquisition réelle des compétences affichées dans le référentiel.

### *5.3.3 - Diplôme national et mobilité*

Le maintien du caractère national des diplômes est une revendication qui peut avoir plusieurs sens. Il peut s'agir simplement de préserver une égalité de droits pour l'accès à la Fonction Publique ; cela ne devrait pas soulever de difficultés. Il peut s'agir ensuite d'une identité de contenu autorisant les étudiants à changer d'université au cours de leurs études. Là encore ce ne devrait pas être un obstacle insurmontable ; d'abord le système des crédits implique une variété dans le contenu des diplômes ce qui restreint la part de ce qui doit être commun ; ensuite l'exigence d'une certification de qualité doit pousser à une standardisation des contenus essentiels de chaque diplôme, que cela soit imposé par le Ministère ou découle d'accords entre les universités.

Mais le maintien du caractère national du diplôme peut être vu aussi comme le refus de toute concurrence entre les universités ; cet argument sous-entend que toute concurrence ne pourrait que créer des inégalités au lieu de pousser à une

<sup>82</sup> Et dans cette logique, l'anonymat des copies avait tout son sens : égalité démocratique, précaution contre les faiblesses humaines...

égalisation par le haut. La question est d'importance ; elle concerne la liberté d'inscription puisqu'il est évident que l'inégalité entre les universités entraîne des déséquilibres quantitatifs entre les demandes d'inscription et le nombre de places disponibles, d'où une sélection selon des modalités variées.

Cependant la réflexion sur le caractère national des diplômes doit se poursuivre dans la perspective de la professionnalisation. Il est indispensable ici de distinguer divers cas de figure.

- Le problème ne semble pas se poser de façon aiguë pour les licences générales où se retrouve surtout la question de l'homogénéité minimale requise pour la mobilité des étudiants ; par définition ces licences n'ont pas de visée professionnelle directe sinon pour la Fonction Publique et nous avons vu que le concours postule en quelque sorte la diversité des candidats.
- Pour les licences professionnelles comme pour les masters, se pose en revanche le problème de la visibilité et de la réputation du diplôme. Lorsqu'une formation est présente dans plusieurs universités, il n'existe que deux moyens de limiter la concurrence : le premier est de réduire les ambitions des diplômés à la région où ils sont formés, ce qui est paradoxal pour un diplôme qui se veut national ; ce procédé serait d'ailleurs inefficace ; le second est d'homogénéiser la qualité du diplôme et de sa certification, ce qui pourrait mener très loin, jusqu'à une certification par un jury national ou une agence extérieure. En dehors de ces solutions, la concurrence entre les diplômés et les universités est inévitable dans la perspective de l'insertion professionnelle.

#### **5.3.4 - Personnaliser les parcours**

Un thème qui semble prendre de l'importance en liaison avec la réforme LMD est celui de la personnalisation des parcours étudiants ; la lutte contre l'échec ne se séparerait pas d'une préoccupation plus générale qui serait d'aider l'étudiant à élaborer son parcours à l'université ce qui contribuerait à la construction de son identité professionnelle. La justification professionnelle de cette attitude serait que les besoins des entreprises sont très divers et qu'il y a place pour une multitude de profils originaux de formation, à condition que l'ensemble ait un sens. Ainsi à une politique de caractérisation forte de diplômes visant à homogénéiser tous les titulaires de ce diplôme, s'ajouterait une politique d'individualisation, cherchant à tirer parti des dispositions et des curiosités de chacun. Peut-être ne faut-il pas exagérer l'importance de ces idées qui pourraient simplement habiller une politique de « cooling out ». Mais cela va sans doute plus loin et rejoint probablement le thème des diplômes fondés sur une majeure et une mineure librement choisies. Cet autre aspect de la liberté d'étudier ne doit pas être oublié ; il conduit à poser autrement la question de la professionnalité qui devient conjointement celle de l'intitulé du diplôme (la majeure) et du choix de l'individu (la mineure) ; les exigences de certification et d'information ne disparaissent pas ; elles se reportent

sur l'université dont la réputation doit garantir la qualité de la formation. On notera que ce relatif éclatement de la notion de diplôme face à la diversité des parcours de formation et à celle des emplois renforce le paradigme de la convenance.

Les changements auxquels l'Université est conviée sinon contrainte se feront-ils par une grande réforme d'ensemble ou par petites modifications cumulatives ? À lire les témoignages des présidents d'universités et des responsables de formations, l'impression qui domine est que les multiples tentatives faites souvent dans des conditions extrêmement difficiles, préparent le terrain pour les grandes réformes qui, pour une part, ne feront qu'entériner le changement. Celui-ci ouvre-t-il la voie d'une privatisation de l'enseignement supérieur comme certains le craignent (Vinokur 2002) ? Cela ne paraît pas inéluctable. Mais ce qui est probable est que le modèle étatique français n'échappera pas aux conséquences de la massification. Lorsqu'une activité principalement financée par l'État fait l'objet d'une demande de masse très diversifiée, les attentes des « usagers » se modifient, deviennent plus complexes, les attentes de la société dans son ensemble changent aussi et l'activité est obligée de se transformer.

De ce point de vue la réforme LMD est au cœur du problème : oui ou non sera-t-elle l'instrument d'une différenciation des objectifs des universités avec une distinction forte entre licence et master, permettant de concilier dans une certaine mesure une large liberté d'entrer, une lutte efficace contre l'échec avec une professionnalisation à deux niveaux nettement distincts et assortis de certifications reconnues par les employeurs ?

Pour autant il ne faut pas s'attendre à des miracles. Il est facile de vanter les mérites de la pédagogie des Grandes Écoles, voire des IUT en faisant comme si les conditions financières qui sont les leurs et le numerus clausus dont ils bénéficient, ne jouaient pas le rôle essentiel. Mais croire qu'il suffirait de donner à l'Université les mêmes moyens financiers pour que ce qui réussit aux uns, réussisse aux autres est tout aussi trompeur.

C'est méconnaître les caractéristiques de l'insertion professionnelle des débutants, diplômés de l'enseignement supérieur, en France. Dans le secteur privé et semi-public, le diplôme est l'élément premier en vue de la mise en relation d'une offre et d'une demande d'emploi qualifié. Lorsqu'une entreprise est prête à recruter un débutant que peut-elle faire d'autre que lancer un appel à candidature en décrivant l'emploi ou en indiquant le niveau et la spécialité du diplôme souhaité ? Le diplôme joue un rôle de signal à condition que l'employeur éventuel puisse juger aisément l'information qui lui est ainsi donnée par l'intitulé de ce diplôme et l'établissement qui l'a délivré. À partir de là le processus de choix s'opère par un classement où le diplôme joue encore un rôle qui dépend des préférences de l'employeur, de la hiérarchie qu'il établit entre ces diplômes. Dès lors les diplômés universitaires ont toutes leurs chances dans les domaines où ils ne sont guère en

concurrence avec les diplômés du secteur sélectif : si une entreprise cherche un bac+5 spécialisé en droit social, il est peu probable qu'elle le trouve en dehors de l'université ; mais si elle cherche un diplômé en droit des affaires, elle peut avoir à choisir entre un diplômé bac+5 de l'université et un diplômé d'école de commerce ayant choisi une option droit des affaires (ou ayant fait en plus un DESS juridique).

Or le positionnement d'un diplôme sur l'échelle des qualités présumées de son titulaire dépend d'une sorte de connaissance commune des employeurs ; aujourd'hui cette connaissance commune est largement fondée sur l'idée que la sélection est une garantie de qualité et le secteur sélectif ne fait rien pour combattre cette croyance.

La distinction entre le secteur sélectif inscrit dans la division du travail et l'Université inscrite dans le champ des savoirs est-elle destinée à s'estomper, voire à perdre toute signification si l'Université se professionnalise en cherchant à imiter le secteur sélectif, la sélection en moins ? Ou bien un nouvel équilibre peut-il être trouvé sans abandonner la spécificité de l'Université ?

Le défi lancé à l'Université est donc de savoir si et comment elle peut améliorer sa position relative sur le marché du travail. C'est bien pourquoi l'une des clés du problème universitaire est la situation générale de l'emploi ; seule une forte demande de diplômés de qualité pourra soutenir les efforts de changement accomplis dans les universités en réduisant la concurrence entre les divers types de diplômés.

Par ailleurs est-il certain que la société française veuille renoncer à certains traits du système universitaire, associés à la liberté d'entrer, notamment la liberté de se réorienter, d'expérimenter, de garder du temps libre ? Ces caractères sont liés à l'enracinement des universités dans le champ des savoirs : à la liberté de penser et d'enseigner de l'enseignant correspond la liberté de l'étudiant de tirer parti ou non du savoir prodigué. Or ces traits du comportement étudiant sont ceux qui sont les moins compatibles avec la lutte contre l'échec et avec la professionnalisation. C'est une dernière interrogation, non la moindre peut-être.



## **Chapitre VII**

### **Réforme de l'Université ou réforme de l'enseignement supérieur**

Note LIRHE 454 (08-04)  
Février 2008



Le plan « réussir en licence » est la première étape de la transformation des Universités amorcée par la loi du 10 août 2007.

L'un des objectifs affichés est de réduire de moitié les taux d'échecs au cours des trois premières années d'études universitaires. Mais l'Université est une composante du système d'enseignement supérieur, ce qui incite à s'interroger sur les causes et conséquences de ces taux d'échecs.

On peut en effet les voir (a) comme des défauts de l'Université et d'elle seule, ou (b) comme une conséquence du fonctionnement du système d'enseignement supérieur dans son ensemble. Dans le premier cas une politique centrée exclusivement sur l'Université se justifie et sa réussite devrait améliorer l'efficacité du système tout entier sans le modifier. Dans le second cas une politique centrée uniquement sur l'Université peut entraîner deux séries d'effets : ou bien elle sera contrariée par l'existence même des autres composantes du système, ou bien elle provoquera un besoin de changement dans ces autres composantes de façon à recomposer le système et à lui donner un nouvel équilibre.

C'est dire que la compréhension du système d'enseignement supérieur, de son fonctionnement et de sa dynamique, sont indispensables pour apprécier les réformes en cours.

Le système français appartient à ce que J-C. Eicher (1999) appelle le « modèle européen ». C'est un enseignement supérieur de masse caractérisé par « un financement quasi exclusivement public », « un contrôle fort de l'État, directement ou par l'intermédiaire d'organes tampons », « une admission sans concours spécial d'entrée pour tous les candidats pouvant justifier d'un niveau minimal (en général le diplôme de fin d'études secondaires) dans la plupart des filières ».

Mais ces caractères généraux peuvent conduire à des modes d'organisation qui combinent de façons très différentes deux « idéaltypes » fondamentaux. La France a construit une combinaison particulière qui est à l'origine de la situation actuelle de l'Université.

Pour le montrer on va d'abord préciser les caractéristiques des deux « idéaltypes » qui se retrouvent dans tous les systèmes ; on verra ensuite comment ils se sont combinés en France lors du passage à l'enseignement supérieur de masse ; on s'interrogera enfin sur les changements possibles du système français.

## I - DEUX IDÉALTYPES

Les deux « idéaltypes » peuvent être appelés respectivement, l'idéaltype de l'étudiant responsable et l'idéaltype de l'établissement responsable.

Avant de les présenter il faut préciser trois notions.

- D'abord celle de la liberté de poursuivre des études. C'est forcément une liberté sous contraintes et tout le problème est de cerner les contraintes acceptables par la société. La première, évidente, est la contrainte financière ; la liberté de poursuivre des études suppose que le coût direct des études et celui de l'entretien de l'étudiant peut être financé ; le désir d'équité conduit aux bourses sur critères sociaux et à diverses mesures d'aide. La seconde contrainte est beaucoup plus difficile à cerner ; poursuivre des études, c'est s'engager dans un processus d'acquisition de connaissances et de capacités, généralement défini par un contenu et une durée de référence ; le résultat est conditionné par trois groupes de variables, les acquis de l'étudiant au début du processus, son effort et ses motivations et enfin la pédagogie (l'encadrement) utilisée dans le processus. L'offre de formation contrôlée par l'État comprend un nombre important de processus différents ; la probabilité de succès d'un individu donné est différente selon le processus ou filière. La notion de liberté de poursuivre les études peut donc avoir des sens différents : on peut comprendre cette liberté de façon absolue sans faire intervenir la probabilité de réussite, ou de façon plus restreinte en supposant que le bachelier ne choisit qu'entre les filières où sa probabilité de réussite est suffisamment élevée.
- La seconde notion qu'il faut préciser est justement celle de cursus ou filière. Elle touche à la conception même de l'enseignement supérieur. Le contenu d'un cursus de formation constitue un référentiel, une représentation plus ou moins directe des capacités susceptibles d'être acquises par l'étudiant. Cela soulève trois questions. (i) la façon de construire les cursus a une influence directe sur les probabilités de succès des bacheliers. On ne peut se borner à dire que le contenu des cursus est dicté par leur finalité, la préparation à un type d'emploi donné ou la maîtrise d'une discipline et que leur durée minimale théorique est un compromis entre un objectif normatif et l'observation de la réalité ; comme la liberté de choix des étudiants est forcément réduite aux cursus tels qu'ils sont, le lien entre cette question et la liberté de choix est évident. (ii) Dans tous les ordres d'enseignement il existe un écart entre le référentiel et les capacités ou les connaissances réellement acquises par les étudiants. L'évaluation par les examens a pour but de mesurer cet écart. Le diplôme certifie en principe que l'étudiant a atteint le niveau jugé satisfaisant. La fixation de ce niveau est donc essentielle. Elle introduit une distinction éventuelle entre deux notions, celle du niveau de l'enseignement (ou des études) et celle du niveau du diplôme<sup>83</sup>. (iii) Une partie au moins de l'enseignement supérieur (et notamment les Universités) touche aux limites

<sup>83</sup> S'y ajoute évidemment l'hétérogénéité des diplômés ; de sorte que si les diplômés sont classés (les mentions par exemple) on peut recueillir des appréciations du type : x% des diplômés maîtrisent bien le programme, les autres ont obtenu le diplôme et on ne peut en dire plus.

de la connaissance et a pour mission de reculer ces limites et de transmettre le nouveau savoir<sup>84</sup> ; dès lors la notion de référentiel perd de sa netteté ; il ne s'agit plus seulement de transmettre un savoir ou un savoir-faire parfaitement circonscrit, mais de communiquer une méthode de réflexion ; l'évaluation des étudiants devient beaucoup plus difficile.

- La dernière notion indispensable peut être appelée la fonction de différenciation ou de sélection. Même un enseignement supérieur qui délivrerait un diplôme à tous les inscrits n'y échapperait pas. Pour les besoins de l'analyse qui suit, il suffit de distinguer deux aspects, la sélection-élimination et la sélection-répartition. La première est évidemment celle qui rejette l'étudiant hors de l'enseignement supérieur, soit à l'entrée, soit en cours d'études. La seconde est celle qui répartit les étudiants entre diverses filières. Les deux modes peuvent se combiner.

Les contenus donnés à ces notions dessinent les caractères de chaque enseignement supérieur. Pour clarifier l'analyse on peut décrire deux « idéaltypes » qui présentent des organisations différentes de l'enseignement supérieur, l'idéaltype de l'étudiant responsable et l'idéaltype de l'établissement responsable. L'enseignement supérieur de chaque pays est constitué par un mélange original de ces deux types<sup>85</sup>. Les critères d'efficacité des deux types sont les mêmes : assurer une formation de grande qualité (des référentiels exigeants) et parvenir à des taux de succès relativement élevés.

## ***1.1 - Le modèle de l'étudiant responsable***

### ***1.1.1 - Caractères***

L'État fixe les caractéristiques des établissements et des cursus ; il détermine donc l'aspect qualitatif de l'offre de formation. Il fixe aussi la qualité minimale des diplômes, autrement dit le niveau d'exigences pour obtenir ceux-ci.

Les étudiants choisissent librement leur formation et l'établissement où ils désirent s'inscrire, éventuellement en respectant une règle souple de sectorisation.

Les établissements doivent accepter tous les étudiants qui veulent s'inscrire. Leurs obligations se limitent à donner le meilleur enseignement possible et à respecter la norme de qualité des diplômes (l'écart entre le référentiel et ce qui est exigé pour obtenir le diplôme).

Leur marge de liberté est donc restreinte ; ils peuvent par exemple opérer des arbitrages réduits entre les moyens consacrés à la qualité de l'enseignement

<sup>84</sup> Le discours sur la formation par la recherche est un avatar de la vieille idée selon laquelle l'enseignement supérieur remplit son rôle en ne cachant rien des incertitudes, des questionnements qui sont inséparables de l'avancement du savoir.

<sup>85</sup> On rappelle que l'analyse porte uniquement sur les systèmes d'enseignement supérieur où prédominent le financement public et la liberté de poursuivre des études.

dispensé et ceux destinés à l'encadrement pédagogique (en supposant que les enseignants et chercheurs les plus éminents sont mieux rémunérés que leurs collègues s'occupant davantage des étudiants). L'enseignement doit être indifférencié en ce sens qu'aucun effort particulier ne doit être fait en faveur des étudiants qui auraient des difficultés pour suivre ; ils assument les conséquences de leur choix.

Un établissement peut élever au dessus du minimum requis le niveau d'exigences des diplômes qu'il délivre de façon à influencer le choix des étudiants ; cette politique peut avoir pour objectif de réduire le nombre d'étudiants choisissant cet établissement ; mais elle risque d'entraîner l'évaporation complète des candidatures (et par conséquent la disparition de l'établissement) sauf si on suppose que l'amélioration de la qualité a des conséquences positives sur la valorisation du diplôme.

De même, un établissement peut organiser les enseignements de façon à éliminer le plus tôt possible les étudiants ayant une faible probabilité de succès ce qui entraîne un taux d'échec élevé au début et très faible ensuite (si l'établissement parvient à maintenir l'effort des étudiants). La politique inverse aboutit au même taux global d'échecs avec moins d'échecs au début mais une élimination qui se poursuit jusqu'à la fin.

***1.1.2 - Les conditions permettant à une telle organisation d'être efficace (qualité des formés et taux de succès élevés) sont les suivantes :***

- Les étudiants font des choix rationnels. Compte tenu de leurs préférences et de leurs projets professionnels, ils choisissent toujours une des formations dans lesquelles leurs probabilités de succès sont suffisamment élevées. L'auto-sélection est efficace mais elle reste un calcul d'espérance de gains (de toutes sortes).
- Cela implique un excellent système d'information capable d'indiquer à l'étudiant quelles sont ses capacités, quelles sont les exigences de chaque formation et les débouchés probables.
- L'offre de formation doit être très flexible ; à court terme les établissements doivent être capables d'accueillir un nombre variable d'étudiants ; à plus long terme le nombre d'établissement varie ainsi que leur taille.
- En conséquence le financement par l'État doit se faire principalement au moyen d'une dotation par étudiant inscrit. Cette dotation peut varier selon les formations, pour des motifs tenant à la nature de la formation (machines, laboratoires) et aux choix pédagogiques sur la façon d'enseigner ; dans ce cas l'État cherche à influencer le choix des étudiants si les établissements les mieux dotés offrent un meilleur enseignement et de meilleures probabilités de succès

- L'État fixe le « droit de tirage » des étudiants sur l'enseignement supérieur, c'est-à-dire la durée pendant laquelle chacun pourra rester dans l'enseignement supérieur, conditionnellement à ses succès. La règle est évidente pour les boursiers ; elle doit être étendue à tous pour des raisons d'équité, d'économie des ressources publiques et pour stimuler la rationalité des choix de formation.
- Les établissements n'ont pas intérêt à grossir sans limites ; cela suppose que les économies d'échelle sont réduites et que les enseignants ne cherchent pas systématiquement à développer leur discipline dans leur établissement.

***1.1.3 - Si ces conditions sont remplies, ce mode d'organisation de l'enseignement supérieur peut être efficace et permettre de satisfaire les besoins de la société :***

En fixant le contenu des formations et le niveau d'exigences, l'État donne des indications sur les compétences souhaitables et la rationalité supposée des étudiants fait le reste (ils se dirigent vers les formations qui laissent espérer les meilleurs débouchés).

Les taux d'échecs dépendent peu du niveau fixé pour chaque diplôme puisque l'auto-sélection est efficace ; en revanche ces taux peuvent être influencés par ce que l'étudiant retire de ses études même s'il échoue : si une formation A donne à l'étudiant qui échoue des capacités au moins aussi valorisables que celles qu'il obtiendrait avec le diplôme d'une formation B, un calcul rationnel peut le conduire à choisir la formation A même si sa probabilité de réussir est plus faible que dans la formation B.

Si le modèle fonctionne bien les taux de succès sont élevés et la sélection - élimination est donc faible à l'échelle de l'ensemble. La sélection - répartition est faite par les étudiants eux-mêmes puisqu'on suppose que, dans l'ensemble ils choisissent les formations où leur probabilité de réussite est élevée.

Les changements des structures de l'enseignement supérieur pendant le passage à l'enseignement de masse sont déterminés à la fois par l'État qui crée de nouvelles formations et modifie les cursus existants, et par les étudiants qui s'orientent dans telle ou telle direction.

Une des conséquences de ce dernier résultat (et plus généralement de la liberté entière de choix laissée aux étudiants) concerne la recherche si les enseignants sont en même temps des chercheurs et ont une garantie d'emploi à vie : comme par hypothèse les moyens suivent les demandes des étudiants, les effectifs d'enseignants-chercheurs dans chaque discipline dépendent finalement des choix des étudiants.

L'exigence de flexibilité de l'offre de formation peut être assez facilement satisfaite si aucune formation ne subit une baisse de la demande à l'échelle de chaque établissement ; seuls les taux de croissance de la demande diffèrent.

Sinon la flexibilité serait incompatible avec la pérennité statutaire des enseignants, sauf à accepter un coût supplémentaire de « recyclage » des enseignants en excès.

La hiérarchie entre les établissements et les filières est fixée par la mission attribuée par l'État c'est-à-dire par le niveau de l'enseignement et le niveau d'exigences du diplôme : on peut supposer que la société admettra que les filières les plus exigeantes en termes de capacités requises à l'entrée et de niveau de l'enseignement et du diplôme sont en tête de la hiérarchie ; elles ne seront choisies que par des étudiants ayant quelques chances de réussir.

Dans ce modèle les relations entre l'État et les établissements sont assez simples. L'État doit s'assurer que l'établissement respecte les normes de qualité des enseignements et de certification des diplômes et que le nombre d'étudiants inscrits qui détermine la dotation n'est pas indûment augmenté par des étudiants fantômes. La responsabilité essentielle des enseignants porte sur la qualité de l'enseignement et le sérieux de la certification. En fait ce modèle leur laisse une grande sérénité d'esprit puisqu'on ne peut leur imputer les échecs qui découlent essentiellement d'une auto-sélection imparfaite des étudiants ou d'une préférence pour le risque de certains d'entre eux.

On voit bien les limites de la liberté de choix laissée aux étudiants ; elle dépend de la structure de l'offre de formations et du niveau d'exigences des diplômes qui, par hypothèse, sont fixés par l'État. Un niveau d'exigences élevé dans toutes les formations doit en principe dissuader une partie des bacheliers de poursuivre leurs études puisque les probabilités de succès sont faibles ; mais cela suppose qu'il y a une alternative offerte par le marché du travail ; sinon la poursuite des études même sans grand espoir de réussite peut être la meilleure solution ; dans ce cas les taux d'échecs seront élevés ; si l'État ne se satisfait pas de ce résultat, il a trois moyens d'action via l'enseignement supérieur : baisser le niveau d'exigences des diplômes, améliorer l'encadrement pour augmenter la probabilité de succès, créer de nouvelles filières avec des exigences moins élevées ; il peut aussi essayer d'agir sur l'économie et la création d'emplois pour les bacheliers...

## ***1.2 - Le modèle de l'établissement responsable***

### ***1.2.1 - Caractères.***

L'État fixe la mission de chaque établissement, notamment le nombre d'étudiants autorisés à s'inscrire (avec une marge de liberté), l'engagement sur la qualité du diplôme et sur le taux de succès. La dotation attribuée à l'établissement doit lui permettre de remplir sa mission. Les dotations peuvent donc être inégales d'un établissement à l'autre<sup>86</sup>

<sup>86</sup> Cette inégalité est liée aux missions données aux établissements ; de plus un motif plus prosaïque peut y contribuer : si certaines formations sont coûteuses (laboratoires,

L'établissement choisit ses étudiants par une sélection par concours ou sur dossier. Les trois facteurs de la réussite sont interdépendants : la sélection initiale a pour but de s'assurer que, compte tenu de la pédagogie prévue, une proportion élevée des admis pourra obtenir le diplôme à condition de fournir l'effort nécessaire ; l'encadrement a pour tâche d'y veiller. Un enseignement de haut niveau associé à une forte exigence quant au niveau du diplôme incitera à une sélection sévère à l'entrée.

Les futurs étudiants sont libres de candidater dans les formations et les établissements qu'ils désirent et s'ils sont admis dans plusieurs ils choisissent librement.

### *1.2.2 - Les conditions de cohérence de ce modèle sont les suivantes :*

- L'offre de formation doit être suffisamment diversifiée pour que tous les bacheliers qui veulent continuer leurs études puissent le faire.
- Cela implique une politique de différenciation des formations par leur contenu et leur niveau d'exigence ou l'acceptation de taux d'échecs et d'abandons différents selon la filière ou l'établissement ; cela veut dire par exemple que dans un domaine quelconque, l'État (qui finance, il ne faut pas l'oublier) accepterait que certains établissements délivrent un diplôme moins exigeant qu'ailleurs ou affichent durablement des taux d'échecs plus élevés parce que leurs critères de sélection seraient moins restrictifs ; les étudiants le sauraient ; mais c'est la condition pour conserver un contenu réel à l'idée de liberté d'entrée et de choix de la formation.
- En effet le modèle de l'établissement responsable n'est compatible avec la liberté de poursuivre des études que si la hiérarchisation des établissements est incomplète : si tous les établissements pratiquaient une sélection telle que tous les étudiants admis seraient certains du succès, l'étudiant rejeté de partout sauf du dernier établissement, saurait que son diplôme vaut moins que tous les autres ; « diplôme au rabais », signe durable d'infériorité fondée sur la formation initiale, ce qui est le propre d'une société mandarinale, généralement peu favorable aux innovations. La liberté de poursuivre des études serait conditionnée par l'acceptation d'un classement institutionnalisé des formations, inséparable d'une stigmatisation par le diplôme pour les derniers de la hiérarchie.

Le meilleur moyen d'éviter cet écueil est de jouer sur le niveau minimum du diplôme et la probabilité de succès ; l'établissement qui accueille ceux qui n'ont pas été acceptés ailleurs, ne délivre pas forcément un diplôme très inférieur aux autres ; simplement la probabilité de succès pour les étudiants admis est plus faible

---

équipements), l'État a intérêt à ce que les taux de succès soient élevés pour réduire les gaspillages liés aux échecs et aux abandons ; dans ces conditions la dotation de l'établissement peut être accrue pour lui permettre de mieux encadrer les étudiants.

que dans les autres établissements<sup>87</sup>. Ou bien, au contraire, l'établissement est organisé de façon à augmenter la probabilité d'avoir un diplôme dont l'originalité par rapport aux autres diplômes est soulignée : « on ne forme pas des forts en thème mais des gens sérieux et possédant bien les compétences modestes affichées dans le référentiel, compétences que les autres formations ne donnent pas ».

Ainsi chaque établissement effectue une sélection-élimination à l'entrée (il rejette ceux qu'il n'admet pas) et très peu en cours d'études ; mais le système dans son ensemble pratique une sélection-répartition à l'entrée puisque c'est le seul moyen de satisfaire la condition relative à la liberté d'entrée.

- Comme dans le modèle précédent le « droit de tirage » doit être limité.
- L'État assume l'essentiel des responsabilités du développement qualitatif et quantitatif de l'offre de formation puisqu'il décide de créer et de développer des établissements et des formations ; cependant ce pouvoir peut être influencé en amont par les candidatures des étudiants dans les diverses formations et les divers établissements et en aval par le devenir professionnel des diplômés.
- L'État s'assure que les établissements respectent le contrat initial ; notamment que les places prévues sont effectivement remplies ; les établissements pourraient réduire le nombre d'admis tout en conservant les moyens attribués pour un nombre supérieur d'étudiants ; la qualité de l'enseignement et de l'encadrement pourrait ainsi être élevée ; ou bien les établissements pourraient élever leurs exigences lors de la sélection pour améliorer la probabilité de succès à effort et pédagogie constants ; il est évident que globalement cela réduirait partout le nombre d'inscrits et empêcherait de satisfaire la condition de liberté d'entrée. En cas de non respect des engagements, l'Etat réduit la dotation de l'établissement.

Il s'ensuit que la concurrence entre les établissements est pour l'essentiel organisée par l'État lui-même lors de la conclusion des contrats avec les établissements (ou si l'on préfère lors de la définition des missions de chaque établissement) ; les établissements ayant les missions les plus exigeantes en termes de niveau de formation, de diplôme et de taux de succès seront les mieux dotés, pratiqueront la sélection la plus sévère et auront toutes chances d'assurer les meilleurs débouchés aux diplômés. Pour les concurrencer les établissements moins bien traités initialement devront élaborer des politiques visant d'abord à hausser le

<sup>87</sup> On voit bien les analogies avec l'enseignement secondaire et les dotations supplémentaires pour les établissements recevant une forte proportion d'élèves en difficulté : ici l'Etat pourrait augmenter la dotation des établissements acceptant les étudiants rejetés de partout afin d'améliorer l'encadrement et d'accroître la probabilité de succès sans abaisser la qualité du diplôme ; mais ne faudrait-il pas, alors, interdire à l'établissement d'accepter des étudiants susceptibles d'être admis ailleurs et qui candidatent pour bénéficier du meilleur encadrement et augmenter leurs chances de succès en réduisant éventuellement leur effort ? Bref ces établissements devraient faire une sélection négative...

niveau des diplômes délivrés sans accroître le taux d'échec (mais avec quels moyens ?) ; si cette politique réussit elle peut susciter un afflux de candidatures et donc permettre une élévation des exigences de la sélection ; d'où enclenchement d'une dynamique d'amélioration du statut de l'établissement. Mais si l'Etat continue à fournir la quasi-totalité des ressources, la concurrence entre établissements sera très réduite ; chacun restera à la place qui lui a été assignée par l'Etat.

### *1.2.3 - Par construction et sous réserve des précisions apportées ci-dessus*

Ce modèle repose sur l'hétérogénéité des établissements et des diplômes, puisque c'est le moyen d'accueillir tous ceux qui le désirent et d'amener une proportion convenable d'étudiants jusqu'au diplôme. Le terme « convenable » signifiant ici « socialement acceptable ».

Dans le cadre de ce modèle il est possible d'être plus exigeant si la société consent à consacrer plus de ressources à l'enseignement supérieur. On peut en effet définir la mission des établissements en y incluant des actions de rattrapage, de mise à niveau destinées à compenser les insuffisances qui empêchent de franchir le barrage de la sélection ; cela repose sur l'hypothèse que l'encadrement apporté par l'établissement et l'effort des étudiants permettront d'atteindre le niveau requis<sup>88</sup>. On peut aussi organiser une mobilité entre les établissements afin que certains étudiants puissent rejoindre les établissements les plus exigeants au vu des résultats déjà obtenus par eux.

## *1.3 – Manque de réalisme*

Ces deux « idéaltypes » paraîtront manquer de réalisme parce que leurs conditions respectives de cohérence sont difficiles à réunir et à maintenir.

On voit bien que le modèle de l'étudiant responsable est plus réaliste si les étudiants doivent payer une partie du coût de leurs études (puisque cela doit les inciter à des choix plus réfléchis), et si le droit de tirage est limité. De même dans le modèle de l'établissement responsable, le point crucial est l'étendue de cette responsabilité et l'engagement sur le taux de succès.

Mais peu importe le manque de réalisme des « idéaltypes » puisque leur objet n'est pas de fournir une typologie des enseignements supérieurs existants. Ils doivent simplement :

(a) rappeler une évidence que l'image du « triangle magique » exprime bien : aucun enseignement supérieur ne peut assurer à la fois (i) le libre choix par l'étudiant de sa formation et de l'établissement, (ii) la garantie d'obtenir un

<sup>88</sup> Ou qu'il existe des établissements spécialisés dans ces mises à niveau. Et que le droit de tirage sur l'enseignement supérieur soit plus important pour les étudiants admis dans ces établissements ; la justification en termes d'équité serait que le besoin de mise à niveau est particulièrement fort pour les étudiants issus des groupes sociaux modestes.

diplôme de haut niveau et (iii) l'obtention d'un emploi conforme aux attentes de l'étudiant. Un enseignement supérieur qui garantirait la liberté d'entrée, le libre choix de l'étudiant et l'obtention d'un diplôme ne pourrait pas garantir la qualité de ce diplôme et encore moins l'obtention d'un emploi conforme aux attentes associées (par exemple) à la durée des études. En revanche un enseignement supérieur qui pratiquerait une sélection sévère accompagnée d'un *numerus clausus* malthusien, pourrait presque garantir le haut niveau du diplôme obtenu par les étudiants admis et garantir aussi un emploi conforme aux attentes. Mais il ne permettrait pas la liberté d'entrer et le libre choix des formations.

(b) servir l'analyse du système français en montrant comment celui-ci a tenté une combinaison des deux « idéaltypes »

## II - LE SYSTÈME FRANÇAIS<sup>89</sup>

En 1950, avant même que s'amorce la dynamique de l'enseignement de masse, l'enseignement supérieur français a les caractères suivants :

- Le baccalauréat est la condition nécessaire et suffisante pour continuer des études supérieures. Affirmation, par conséquent, du principe de liberté d'accès.
- L'État finance l'essentiel de l'enseignement supérieur, les droits d'inscription sont faibles. L'enseignement privé financé par les étudiants joue cependant un rôle non négligeable.
- Le souci d'équité se traduit surtout par l'existence des bourses au mérite dont les conditions d'attribution et de maintien sont restrictives.

<sup>89</sup> La plupart des idées exposées dans cette partie figurent dans un ou plusieurs des nombreux rapports et ouvrages consacrés à l'enseignement supérieur français depuis trente ans. Parmi les rapports on citera particulièrement : « Demain l'Université » (rapport Valade et annexes) décembre 1987 ; « éducation et société demain » (rapport Lesourne) décembre 1987 ; Comité National d'Évaluation, rapports au Président de la République, 1987, 1989, 1990 (l'enseignement supérieur de masse), 1991, 1993, 1995, 1997 ; rapport IGEN n° 930060 relatif aux conditions de mise en œuvre de la rénovation des premier et second cycles universitaires (mai 1993) ; rapport IGEN Les déterminants du succès universitaire (n° 960201, septembre 1996) ; « Pour l'école » (rapport Fauroux, 1996) ; « Pour un modèle européen d'enseignement supérieur » (rapport Attali 1998) ; « L'Université, acteur majeur dans l'Europe des formations supérieures » (CPU 2005) ; « L'enseignement supérieur court face aux défis socio-économiques » (HCEEE 2003) ; « Objectif 50% de diplômés de l'enseignement supérieur » (HCEEE 2006) ; « accueil et orientation des nouveaux étudiants dans les universités » (rapport IGAENR juin 2006) ; « Les aides aux étudiants » (rapport Wauquiez juillet 2006) ; « de la diplomation à l'emploi, pour un renouveau de la politique scolaire et universitaire » (Fondation pour l'innovation politique, rédigé par Mme Bellosta, juin 2006) ; « De l'Université à l'emploi » (rapport Hetzel octobre 2006), ainsi que les nombreux documents et comptes-rendus liés à la préparation de ce rapport ; « comment réussir sa première année à l'université dans le domaine des sciences » (Rapport du groupe de travail de l'Académie des Sciences, octobre 2007).

- L'État détermine la structure de l'offre de formation, c'est-à-dire les types d'établissements et les contenus des formations.

Dans ce contexte, comment passer de 5% à 40 ou 50% de chaque génération entrant dans l'enseignement supérieur ?

### *2.1 - La construction du système français d'enseignement supérieur*

Elle s'est faite tout naturellement en partant de l'existant : l'Université et les Grandes Écoles telles que les unes et les autres se présentaient vers 1950. Les Grandes Écoles s'inscrivaient (et s'inscrivent toujours) dans le champ de la division du travail, les Universités s'inscrivaient (et s'inscrivent un peu moins) dans le champ de la division du savoir en disciplines.

Les Grandes Écoles formaient les étudiants en vue d'ensembles de tâches et de responsabilités plus ou moins spécialisées, constituées par les emplois ou positions dans les entreprises. L'offre de formation des Grandes Écoles est restée inséparable d'une garantie de qualité du « produit », le diplômé ; d'où la nécessité d'encadrer très fortement (donc de limiter les effectifs) et de s'assurer que la plupart des candidats admis à l'École seront en mesure de réussir ; les CPGE sont là pour les y préparer.

Les Facultés étaient organisées autour des disciplines. La formation garantissait en principe la qualité du savoir transmis ; cette qualité garantissait à son tour la qualité des esprits ainsi formés ; à une condition cependant : c'est que les étudiants soient capables de recevoir cette formation. Or, héritage d'une belle tradition, l'accès à l'Université était libre sous réserve de la possession du baccalauréat. La conséquence immédiate est que les enseignants ne se sentaient que très faiblement responsables de la réussite et du devenir des étudiants ; plus exactement leur responsabilité se limitait à la qualité du contenu des enseignements et, éventuellement, à la qualité de leur pédagogie souvent réduite à l'art du discours. Vers 1950 l'offre universitaire laissait la responsabilité du résultat à l'étudiant. Chacun prenait ce qu'il pouvait ou ce qu'il voulait selon ses capacités et son ardeur au travail. Parce qu'elle était appuyée sur les disciplines c'est-à-dire sur le savoir abstrait, l'Université pouvait se référer plus ou moins consciemment à une tradition mythique, celle d'une transmission critique du savoir : l'universitaire est celui qui transmet ce dont il a éprouvé la vérité par sa propre réflexion. L'universitaire idéal est censé accueillir toutes les idées neuves dans un esprit d'ouverture inaltérable, mais il les soumet immédiatement à un examen critique exempt de tout préjugé idéologique et il retient sans état d'âme tout ce qui le mérite ; ses propres idées subissent de sa part le même traitement et il est ainsi habilité à transmettre le savoir en train de se faire. Son cours – sa leçon – donne aux étudiants l'exemple d'une pensée habitée par l'exigence du doute scientifique et constitue donc une incitation incomparable à imiter le maître, à s'enrichir d'une

méthode raisonnée ; « apprenez à penser » dit de façon subliminale l'universitaire à ses étudiants.

La plaisanterie est facile sur le sujet, bien que dans un pays libre nul ne conteste la légitimité et la grandeur de cet idéal universitaire.

Grandes Écoles et Facultés, tel est le couple d'institutions qui accueille dans les années cinquante et au tout début des années soixante un flux croissant de bacheliers<sup>90</sup>, la plus grande part allant dans les Facultés dont l'offre est par définition très flexible : on se serre un peu plus sur les bancs des amphithéâtres.

Le débat sur la sélection à l'entrée dans l'enseignement supérieur est vif au début des années soixante ; le Général de Gaulle veut établir la sélection et orienter les étudiants en fonction des besoins de l'économie, « d'ardente obligation » du Plan le requiert ; cette volonté est tenue en échec, notamment par les réticences du Premier Ministre Georges Pompidou (Prost 1992, Lelièvre et Nique 1995).

Par ailleurs, pour répondre aux craintes de pénurie d'ingénieurs et de techniciens, les IUT sont fondés en 1966 -1967. Ils sont censés former rapidement en deux ans un personnel intermédiaire. Beaucoup de flou subsiste à leur début<sup>91</sup> ; s'agit-il de former des « ingénieurs de production » prenant place à côté des « ingénieurs de conception » sortis des Grandes Écoles ? S'agit-il de former des techniciens supérieurs destinés à suppléer les ingénieurs diplômés dans une série de tâches qui les empêchent de donner leur pleine mesure ? La création de départements tertiaires dans les IUT faisait naïvement surgir un autre aspect de la question : ces départements n'étaient-ils pas destinés à accueillir les étudiants incapables de suivre avec profit l'enseignement universitaire proprement dit ? La question pouvait être posée dans le droit fil d'une volonté de réserver l'entrée des Facultés aux bacheliers ayant une probabilité suffisante de réussir ; la création des baccalauréats technologiques donnait encore plus d'acuité au problème ; à l'époque il n'est pas sûr que l'on ait compris que la question changeait de sens à partir du moment où l'IUT pouvait sélectionner et que la Faculté ne le pouvait pas.

Dans le même temps les sections de techniciens supérieurs qui étaient encore peu nombreuses dans les lycées se sont vues promises à la disparition, les IUT devant être les seules formations supérieures courtes. On sait ce qui est arrivé.

Avant même 1968 les institutions qui vont permettre le passage à l'enseignement supérieur de masse sont en place : secteur fermé court et long, secteur ouvert en principe long, puisque dans l'omniprésente classification par niveaux de formation, le court comprend les formations bac+2 alors que le long commence à bac+3, la licence. La création des Universités par la Loi de 1968 ne changera pas l'essentiel sur ce point.

<sup>90</sup> Rapport Fauroux (Réussir à l'école 1996) p 128 : « l'enseignement supérieur français fait donc se côtoyer un système fermé de recrutement des meilleurs élèves et de production des élites et un système ouvert à tous ceux qui veulent courir leur chance – et tous le veulent ».

<sup>91</sup> Michel-Yves Bernard (1970) ; Domenc et Gilly (1977)

En 1967, on pouvait ainsi estimer que l'enseignement supérieur comprenait un ensemble d'institutions harmonieusement composées pour répondre aux besoins de qualifications supérieures ; L'élite managériale constituée par les Grandes Écoles orientées vers le secteur productif ; la classe intermédiaire des techniciens, relais devenus indispensables, formés à bac+2 ; enfin l'Université gardant ses spécialités traditionnelles, la formation des professionnels de la santé, du droit, les professeurs et formant aussi des diplômés au positionnement social plus diversifié, des fonctionnaires, des cadres administratifs<sup>92</sup>. Trois composantes quasiment indépendantes<sup>93</sup> qui devaient répondre aux besoins d'une économie en croissance<sup>94</sup>.

On ne peut pas encore parler d'un système d'enseignement supérieur, mais plutôt d'un ensemble d'institutions permettant de répondre à la double demande sociale, celle qui vient des individus – demande d'études supérieures – et celle qui vient des entreprises et des administrations – demande de diplômés – que la planification indicative de l'époque a pour ambition de chiffrer, mais cette ambition s'estompera dès les années soixante dix.

## ***2.2 - Le passage à l'enseignement supérieur de masse***

Les inscrits dans l'enseignement supérieur sont environ 310.000 en 1960-1961 et environ 2.254.000 en 2006-2007 (Bellosta 2006 p 29 et DEPP Note d'information 07.50). Cette évolution bien connue se caractérise par trois traits : (i) le secteur fermé se développe plus vite que le secteur ouvert ; (ii) le coût moyen par étudiant est durablement plus élevé dans le secteur fermé ; (iii) les rôles du secteur ouvert (les Universités) et du secteur fermé court se modifient.

### ***2.2.1 - Croissance différenciée<sup>95</sup>\****

En 1960 l'Université – les Facultés – rassemblent environ 69% des étudiants ; les Universités créées par la loi de 1968 en absorbent près de 75% en 1970 ; la proportion diminue ensuite et se situe entre 57 et 59% aujourd'hui<sup>96</sup>. Ce résultat est dû en partie au développement de l'enseignement supérieur privé, mais surtout à celui de l'enseignement public court, au développement des écoles d'ingénieurs universitaires ou non.

<sup>92</sup> Voir sur ce point Millot et Orivel (1980), Baudelot et Establet (1981)

<sup>93</sup> Malgré le rattachement des IUT aux Universités avec un statut particulier

<sup>94</sup> La plupart des pays ont également un enseignement supérieur comprenant plusieurs types d'institutions. Voir Jallade (1991), Massit-Folléa et Epinette (1992)

<sup>95</sup> Cette partie était rédigée lorsque le n° 1 de « l'état de l'enseignement supérieur et de la recherche » a été publié par la DEPP. Une partie des données figurant dans les notes d'information sont reprises. La référence au nouveau document est faite sous la forme : « état (2008) tableau xx »

<sup>96</sup> Voir le détail établi par M C Bellosta op cit p 29 et la note d'information précitée. Le total pour les Universités est calculé hors IUT et hors formations d'ingénieurs, mais aussi hors IUFM. La note d'information de la DEPP 07.48 donne le « poids des différentes filières du supérieur en 2006-2007 » : 56,9 pour l'Université, 21,0 pour les principales filières courtes, 12,7 pour les « filières Grandes Ecoles »

De façon plus significative encore la proportion de bacheliers s'inscrivant à l'Université hors IUT et Écoles d'ingénieurs a diminué. Le tableau ci-dessous indique l'évolution des taux d'inscription des bacheliers à l'Université depuis 1997<sup>97</sup>.

	1997	2006	
<b>Baccalauréat général</b>	66,7	58,8	Lecture : sur 100 bacheliers généraux
<b>Baccalauréat technologique</b>	22,0	17,4	66,7 se sont inscrits en deug en 1997 et 58,8 en 2006
<b>Baccalauréat professionnel</b>	6,8	5,8	
<b>Ensemble des baccalauréats</b>	44,5	37,5	

Cette évolution peut être lue de plusieurs façons. On peut, comme cela semble être devenue une tradition dans certains milieux prompts à dénoncer la situation des Universités, ne retenir que certaines grandeurs et souligner que le nombre d'étudiants à l'Université est passé de 215.000 environ en 1960 à 1.315.000 en 2006, multiplication par six évidemment ingérable et qui ne peut être que le signe manifeste d'une effrayante baisse de niveau ; mais les autres composantes de l'enseignement supérieur ont vu leurs effectifs multipliés par dix et cela ne semble pas soulever les mêmes effrois<sup>98</sup>. On peut aussi se féliciter de l'effort qui a été fait en faveur du secteur sélectif et regretter qu'il ne soit pas allé plus loin encore.

Mais l'essentiel est de constater que la dualité secteur fermé et secteur ouvert qui ne posait pas beaucoup de problèmes vers 1950 a généré un enseignement supérieur de masse qui combine d'une façon curieuse les deux « idéaltypes » de l'établissement responsable (le secteur fermé) et de l'étudiant responsable (les Universités). Cette juxtaposition a elle-même généré un ensemble de relations entre les deux secteurs, relations qui n'étaient pas prévues au départ et qui ont fini par transformer l'ensemble des institutions d'enseignement supérieur en un système faiblement organisé dont le développement peut être qualifié de semi anarchique et dont la cohérence est acquise au prix d'une certaine incohérence.

### 2.2.2 - Le coût de l'étudiant.

On doit rapprocher le constat de l'évolution différenciée des effectifs des deux secteurs d'un autre constat, celui de la différence du coût moyen de l'étudiant

<sup>97</sup> DEPP Repères et références statistiques édition 2007 Tableau 6.19. Etat (2008) 08.01 Voir aussi Houzel (2007).

<sup>98</sup> La confusion vient de ce que l'on compare souvent l'université et les Grandes Écoles en oubliant le reste ; de sorte qu'un auteur aussi averti que Pierre Veltz écrit en 2007 (Faut-il sauver les Grandes Écoles ? p 13) : (les universitaires) « ont absorbés seuls le choc considérable de l'explosion numérique des candidats : 300.000 en 1960, plus de 2 millions aujourd'hui ! ». C'est oublier que l'enseignement court et la kyrielle d'établissements divers, privés ou non créés au cours de la période, ont pris leur part du fardeau mais ne modifie pas l'analyse : entre les Grandes Écoles existantes en 1960 qui ont augmenté l'effectif de leurs promotions avec une prudence bien connue et les Universités obligées de faire face au sextuplement des effectifs, le contraste reste suffisamment éloquent.

selon le secteur et s'interroger sur ce qui a pu permettre une telle évolution pendant quarante ans.

Les estimations données par le Ministère sont claires. La dépense moyenne relative pour un étudiant a évolué grossièrement comme suit, en prenant la dépense par étudiant de l'Université comme base égale à 100<sup>99</sup>

	1992	2004
<b>Université</b>	100	100
<b>CPGE</b>	200	200
<b>STS</b>	150	180
<b>IUT</b>	160	160

Par ailleurs depuis 1980 la dépense moyenne par étudiant toutes composantes confondues, a augmenté de 30% environ (de 6560 à 8630 euros 2004).

Le rapprochement de ces chiffres et de l'évolution quantitative des composantes de l'enseignement supérieur conduisent à poser plusieurs questions : pour quelles raisons la société française a-t-elle considéré comme normal que les étudiants de l'Université soient moins dotés que les autres ? On admet que globalement l'enseignement supérieur a toujours souffert d'un manque de moyens ; dès lors pourquoi le rationnement a-t-il porté davantage sur l'Université que sur les autres composantes qui cependant se développaient plus vite ?

Répondre que cela tient au contenu des formations, à la pédagogie, à l'encadrement, au nombre d'heures d'enseignement comprises dans les programmes, ne fait que déplacer le problème ; pourquoi la société a-t-elle considéré depuis quarante ans, que l'étudiant à l'Université pouvait se contenter de cinq à six cents heures d'enseignement annuel et qu'il en fallait mille dans les STS<sup>100</sup> ?

La liberté d'entrée et la persistance de la différence des moyens selon les institutions sont liées ; les universités ne pouvaient s'opposer à la loi de 1968 qui réaffirmait cette liberté traditionnelle ; les étudiants y étaient favorables ; une partie des enseignants aussi, convaincus que cela contribuait à réduire les inégalités sociales. Il aurait donc fallu orienter le débat en soutenant que l'université ne pouvait pas remplir sa mission si on ne maintenait pas une stricte relation de proportionnalité entre les moyens et les besoins ; mais les universités n'ont pas pu jouer cette carte de façon suffisamment efficace.

<sup>99</sup> État (2008) 01.04 En euros 2004 la dépense moyenne par étudiant de l'Université était un peu inférieure à 6000 euros en 1992 et monte à 6700 euros en 2004.

<sup>100</sup> Lors de la création du Deug en 1973 (arrêtés des 3 et 7 mars), « le minimum des horaires globaux d'enseignement (pour les deux ans) va de 700 heures (Deug mention Lettres) à 1100 (Deug mention Sciences).

Sans prétendre recenser toutes les raisons de cette relative impuissance, on évoquera quelques facteurs organisationnels qui ont joué un rôle plus ou moins important selon les disciplines.

La première raison, probablement essentielle, est la différence de finalité qui a été rappelée plus haut. Le secteur fermé a une finalité professionnelle et doit fournir des diplômés ayant des compétences certifiées et connues ; la pédagogie et l'encadrement sont adaptés à cet objectif. Les établissements ont une obligation de résultat à la fois à l'égard des étudiants et à l'égard des futurs utilisateurs ; cela relève de l'idéaltype de l'établissement responsable. L'Université, à cette époque, se reconnaît surtout une obligation de moyens ; elle doit fournir le meilleur enseignement possible, mais c'est à l'étudiant d'en tirer parti. L'encadrement est naturellement plus faible et les moyens nécessaires sont moins importants ; c'est le modèle de l'étudiant responsable.

Dans le secteur sélectif la croissance du nombre d'étudiants se fait principalement (une fois passée la phase de démarrage) par création de nouveaux établissements, de nouveaux IUT ou de nouveaux départements dans les anciens, de nouvelles STS, de nouvelles Grandes Ecoles publiques ou privées. Dans chaque unité de base le nombre optimal de places est fixé et les moyens sont attribués en fonction de ce nombre<sup>101</sup>.

Le développement du secteur fermé s'est effectué par un accroissement de l'offre, suscité évidemment dans beaucoup de cas par l'accroissement de la demande ; mais l'accueil de cette demande supplémentaire ne s'est fait, dans le cas général qu'après la mise en place des capacités supplémentaires ; dans les établissements dépendant de l'État cette pratique devenue règle ne semble pas avoir été réellement mise en cause ; les divers rapports qui ont souligné que les capacités d'accueil des STS et des IUT n'étaient pas pleinement utilisées ne semblent pas avoir été toujours suivis de beaucoup d'effets ; autrement dit le Ministère met en place la capacité d'accueil avant de satisfaire la demande. Par ailleurs la formation des enseignants ne semble pas non plus avoir constitué un goulot d'étranglement majeur du secteur fermé ; le secteur fermé, professionnel par définition, fait appel à des professionnels ; de plus les STS et les IUT (et bien entendu les CPGE) ont puisé dans le large vivier de l'enseignement secondaire. Ainsi dans le secteur fermé l'offre répond bien à une demande potentielle, mais la demande effectivement satisfaite dépend du développement préalable de l'offre.

Au contraire dans l'Université le principe découlant de la liberté d'inscription est « entrez d'abord et voyez si vous trouvez une place ». Cela pourrait ne provoquer que des déséquilibres temporaires, dus au délai de mise en

<sup>101</sup> On mentionnera seulement le problème posé aux établissements privés qui tirent une grande partie de leurs ressources des droits d'inscription : étant donné les coûts fixes de l'établissement, un nombre suffisant d'élèves est nécessaire dans la mesure où la concurrence ne permet pas de fixer des droits d'inscription trop élevés ; mais pour attirer les élèves il faut établir la réputation de l'école ce qui exige des moyens (avoir des enseignants réputés etc) ; la stratégie de croissance de l'école doit résoudre ce problème

place des nouvelles capacités. Mais ici intervient d'autres mécanismes particulièrement pervers.

Originellement l'enseignement universitaire a certains caractères d'un bien public : il consiste avant tout à faire entendre une parole ; peu importe le nombre d'auditeurs, chacun reçoit la totalité du message ; au début des années quatre vingt, le président d'une grande université parisienne regrettait de ne pas disposer d'un amphithéâtre de deux mille places, voire davantage ; car les amphithéâtres existants obligeaient à dédoubler certains cours et par conséquent une partie des étudiants se trouvaient privés de l'enseignement direct d'un très éminent professeur.

Au début de l'afflux dans les Universités, les réactions du corps enseignant composé presque uniquement de professeurs ont été un peu contradictoires ; la fierté d'avoir un auditoire élargi et de faire la preuve que l'on pouvait se faire entendre de deux cents, trois cents, cinq cents étudiants aussi bien que de cinquante ; mais la difficulté, voire l'impossibilité d'assurer les charges d'examen fortement accrues ; le désenchantement en constatant la « baisse du niveau », constatation classique et récurrente.

Selon les disciplines l'évolution a été différente ; les disciplines scientifiques avaient commencé à changer dès les années cinquante et avaient bénéficié d'une attention particulière de l'État ; leur taux d'encadrement était meilleur et la diversification des enseignants avait commencé avec la création d'un corps d'assistants titulaires et surtout avec l'apparition des maîtres assistants<sup>102</sup> ; les disciplines littéraires firent valoir aussi la nécessité de l'enseignement par petits groupes ; le droit restait davantage fidèle à l'enseignement traditionnel du cours magistral<sup>103</sup>.

Cette situation a entraîné une longue suite de discussions après 1968, lorsqu'il a fallu fixer les pratiques en matière d'attributions des moyens et notamment les postes d'enseignants ou la taille des amphithéâtres et des salles de travaux dirigés. A partir de quel effectif un cours pouvait-il être dédoublé ? Cela dépendait de la discipline<sup>104</sup>.

Deux autres mécanismes viennent compléter le précédent<sup>105</sup>. D'abord la plupart des enseignants tiennent à garder durablement leurs enseignements, surtout si ces enseignements prolongent leurs activités de recherche ; pour cela il faut avoir un minimum d'étudiants ce qui est facile si les inscriptions augmentent. Ensuite les universitaires forment leurs futurs collègues ; d'où un enchaînement encore plus efficace que celui que décrit la « loi de Parkinson » ; il est généralement gratifiant

<sup>102</sup> Qui ne sont apparus dans les Facultés de Droit et de Sciences Economiques qu'en 1962 ; à la fin de 1965 on y comptait environ 530 professeurs et 80 maîtres assistants. Le statut des maîtres-assistants date de septembre 1960 (Prost 1997 p242)

<sup>103</sup> Sur l'enseignement du droit et des sciences économiques au début de cette période, voir la Revue de l'Enseignement Supérieur, N° 3, juillet-septembre 1958

<sup>104</sup> Voir par exemple dans Fréville (1981) l'annexe 22 sur les normes GARACES.

<sup>105</sup> Le rôle des disciplines est très bien analysé par Christine Musselin (2001). Ce rôle est sous-jacent aux arguments présentés ici..

(bien que non rentable financièrement) d'être un directeur de thèse recherché et de voir ceux que l'on a formés réussir leur carrière universitaire ; pour cela il faut des postes et pour avoir des postes il faut avoir des étudiants à qui enseigner. Au total si le président de l'Université peut craindre un afflux d'étudiants qu'il ne saura où placer, il n'est pas sûr que tous les enseignants soient mécontents ; plus il y a d'étudiants dans une discipline, plus il est aisé de garder son enseignement, plus il faudra d'enseignants, plus cela offrira de possibilités aux jeunes dont on s'occupe ; cette dimension du localisme des recrutements, si souvent dénoncé, ne doit pas être oubliée ; elle a contribué à faire accepter l'accroissement du nombre d'étudiants par les Universités ; en quelque sorte les universités ont tiré partie de la contrainte qui leur était imposée : les étudiants sont accueillis, on constate qu'il faut davantage de moyens ; la revendication est au moins partiellement satisfaite avec un certain retard.

Par ailleurs la règle d'attribution des moyens n'impliquait pas l'obligation d'utiliser ces moyens de façon conforme ; libre à l'Université d'entasser les étudiants de 1<sup>ère</sup> année dans un amphithéâtre trop petit (faute d'en avoir un plus grand et d'utiliser les moyens donnés au titre du dédoublement) et de créer des enseignements supplémentaires de maîtrise ou de 3<sup>ème</sup> cycle ; les contrats quadriennaux viendront plus tard limiter cette liberté. Comme une partie des moyens dépend du nombre d'étudiants et que l'invention d'étudiants fantômes a des limites, les Universités ne sont pas incitées à freiner les inscriptions aussi longtemps que la situation ne devient pas intolérable. La notion de capacité d'accueil inscrite dans la loi de 1968 a été utilisée à quelques reprises (1976-1977 et au début des années quatre vingt dix) pour opérer une sélection au profit des étudiants de l'Académie par exemple, mais ce n'était que l'expression d'un blocage du système en raison de la croissance très rapide du nombre d'inscrits après le baccalauréat.

Ainsi l'Université a eu une offre flexible au début de la croissance des effectifs étudiants et les taux d'encadrement constatés ensuite ont contribué à la définition d'une pratique d'attribution des moyens qui ne faisait que renforcer et pérenniser la situation.

On arrive ainsi à un système d'enseignement supérieur où l'inégalité dans l'attribution des moyens selon le type d'établissement devient une règle ; l'insuffisance globale des moyens n'est pas répartie, elle tend à se concentrer sur les Universités.

### *2.2.3. - L'évolution des rôles*

#### a) La professionnalisation des Universités

Très tôt après 1968 le Ministère s'est préoccupé de la question ; il était évident que l'accroissement des effectifs conduisait à chercher des débouchés professionnels en dehors des domaines traditionnels<sup>106</sup> ; ce qui signifiait que

<sup>106</sup> Les premiers travaux du CEREQ le montraient.

l'Université était amenée à concurrencer les formations professionnelles organisées dans les autres composantes. Dès 1970, M. Jean Sirinelli, directeur des enseignements supérieurs, réunit des groupes de travail composés de professionnels et d'universitaires ; l'objectif est déjà d'explicitier les attentes des uns et des autres ; la démarche peut apparaître comme complémentaire de ce qui se faisait alors dans les Commissions du Plan. Très vite après sont créés de nouvelles filières, les maîtrises de sciences et techniques, la Miage, la maîtrise de gestion. Ce sont des diplômes greffés sur les Deugs généraux ; l'effectif est limité, l'accès repose sur une sélection. Un diplôme nouveau signifie des moyens supplémentaires ; les Universités répondent donc à cette incitation ; les filières AES et LEA sont créées à la même époque ; elles devaient avoir un caractère professionnel, mais elles gardent dans beaucoup d'Universités le caractère des filières banales avec liberté d'inscription. Le mouvement se poursuit avec la création des DESS en 1976, puis celle des Magistères, des IUP, des DEUST, des licences professionnelles.

Ces diplômes se caractérisent par trois traits ; (i) ils sont sélectifs avec des effectifs limités ; (ii) à l'exception du DEUST ils ne sont pas alimentés directement à partir du baccalauréat ; (iii) ils impliquent l'établissement de relations avec les entreprises, notamment en raison de l'obligation de stages et ils font souvent appel à des professionnels pour l'enseignement. Autrement dit ces formations sont conçues d'après le modèle dominant des formations professionnelles, celui de l'idéaltype de l'établissement responsable.

Par ailleurs il faut noter aussi que certains diplômes de maîtrise, notamment scientifiques, ont acquis un caractère professionnel, presque sans l'avoir cherché : leur contenu organisé autour de disciplines de pointe intéressent les entreprises, les diplômés sont recherchés, mais les étudiants doivent connaître l'anglais, d'où introduction ou renforcement de cet enseignement dans les cursus.

Le cas du DEUST est intéressant ; les moyens accordés par le Ministère étaient plus importants que ceux donnés pour les deugs généraux du même domaine. Était-ce l'amorce d'un changement majeur qui aurait permis de différencier les premiers cycles selon les attentes et les projets des étudiants ? Dans l'ensemble la greffe n'a pas pris ; les Universités n'ont sans doute pas toujours joué le jeu et ont continué à pratiquer le détournement de moyens du premier cycle vers les seconds et troisièmes cycles ; d'autre part les étudiants ne se sont pas précipités vers un diplôme qui semblait les condamner à des études courtes et qui apparaissaient comme des IUT ou STS au rabais ; on a vu l'importance de cette notion de « substitut honorable » dans la cohérence de l'idéaltype de l'établissement responsable ; or puisque le Deust était sélectif, il s'inscrivait dans la hiérarchie implicite des formations sélectives fermées. Par ailleurs la « culture universitaire » ne prédisposait pas à se passionner pour ce type de filière.

La professionnalisation dans les Universités apparaît donc comme un thème récurrent depuis près de quarante ans ; mais, quantitativement, sa portée est demeurée relativement limitée sauf pour les DESS ; d'abord parce qu'elle ne concernait pas également toutes les disciplines ; ensuite et surtout parce qu'elle ne

constituait finalement qu'un des éléments de différenciation dans le second et le troisième cycles ; le premier cycle restait ce qu'il était dès le début, une offre de formation plus ou moins spécialisée dans une discipline, ouvert à tous, affecté par des taux d'échecs élevés.

Cette professionnalisation témoignait cependant d'une évolution du rôle initial de l'Université. Traditionnellement le diplôme universitaire donnait en quelque sorte un droit à concourir pour une formation professionnelle : il permettait de se présenter aux concours de la Fonction Publique, y compris le professorat, et d'intégrer, si nécessaire, des Écoles d'Application, ou de tenter des formations en vue de l'accès aux professions libérales (avocats, notaires, experts-comptables). Les nouvelles formations professionnalisées étaient un moyen de traduire l'ouverture des universités vers les emplois du secteur productif.

Les formations professionnalisées n'ont pas pris cependant une importance quantitative capable de modifier profondément la structure des Universités, bien que, ci ou là, le changement se dessine. En effet, déjà dans l'ancienne structure en trois cycles, une partition était possible entre le premier cycle et les autres ; la professionnalisation multiforme du second et troisième cycles pouvait mener à des Universités qui n'auraient pas été mécontentes d'abandonner le premier cycle et ses bataillons nombreux ; la conséquence aurait été de recruter de façon sélective dans l'ensemble des autres établissements. Cette tendance pouvait apparaître non seulement dans les Universités où la professionnalisation était tournée vers les entreprises, mais aussi (et surtout peut-être) dans celles qui avaient une forte notoriété en matière de recherche ; l'essentiel était pour elles d'avoir un enseignement de très haut niveau destiné à des étudiants immédiatement capables de le suivre et d'en tirer profit. La question n'a pas perdu sa pertinence dans le cadre LMD.

#### b) Dans les Grandes Écoles

la tendance à compléter la formation reçue s'est développée ; une des toutes premières possibilités avait été offerte par les Instituts de Préparation aux Affaires (IPA puis IAE) créés dans les Facultés au cours des années cinquante. Vingt ans plus tard DESS et DEA ont offert de nouvelles possibilités,

même si les Écoles ont créé à leur tour des diplômes, les mastères, jouant le même rôle. Le phénomène n'est pas uniquement parisien même s'il est particulièrement marqué dans les grandes Universités de la capitale. Les co-habilitations entre Écoles et Universités pour certains diplômes et pour les doctorats sont une autre forme de ces interactions.

Par ailleurs les Grandes Écoles et pas seulement celles qui étaient créées au sein des Universités, ont diversifié leur recrutement en admettant des élèves sur titres universitaires<sup>107</sup>. On peut juger qu'il s'agit là d'une menace supplémentaire

<sup>107</sup> DEPP Note d'information 06.22. En 2004 46% des entrants dans les Ecoles d'ingénieurs viennent d'une CPGE ; 20% viennent directement du bac ; 12,1 de STS et IUT ; 4,9 du

pour l'Université si elle se trouve ainsi privée de très bons étudiants à l'issue de la licence par exemple ; on peut inversement considérer que cette possibilité peut inciter de bons bacheliers à s'inscrire à l'Université plutôt que dans des CPGE puisqu'ils pourront ensuite intégrer une école.

c) Les poursuites d'études après les formations courtes.

C'est là un second changement de rôle non prévu au départ. Lorsque les IUT ont été créés, on a bien précisé que les poursuites d'études après obtention du DUT devaient être limitées, autour de 10% au maximum et assorties de diverses conditions. Or le désir de poursuivre des études s'est accru progressivement, notamment en liaison avec l'accroissement des difficultés d'insertion à l'issue de la formation initiale après 1975. La volonté affichée initialement de cantonner les IUT et les STS dans des formations sans autre issue que le marché du travail, s'est trouvée contrariée et affaiblie ; contrariée par la conjonction des responsables universitaires et des IUT, les premiers accueillant plus volontiers en second cycle des titulaires du DUT ou du BTS, les seconds soucieux de rehausser l'importance de leur établissement en montrant la variété des débouchés ; volonté affaiblie aussi par des considérations d'égalité des chances : dans la mesure où les filières courtes attiraient des jeunes soucieux de limiter les risques d'une formation universitaire longue, il ne fallait pas pour autant les empêcher de modifier leurs projets au vu de leur réussite au cours de leur scolarité dans les filières courtes<sup>108</sup>.

d) L'Université solution de repli ou d'attente

Les candidatures dans le secteur fermé ont très vite dépassé les places disponibles ou celles que les responsables des établissements jugeaient disponibles ; l'ambiguïté de la sélection est apparue ; tantôt elle est justifiée comme procédure méritocratique de rationnement : s'il y a 50 places et 100 candidats, choisir les meilleurs est la seule façon de respecter une certaine forme d'équité ; tantôt elle est justifiée par le niveau des études qui impose de n'admettre que des candidats ayant de grandes chances de réussite.

L'engouement pour les formations courtes, IUT et BTS, s'explique par des raisons dont le poids relatif a probablement évolué au cours du temps. Les formations courtes professionnelles se sont inscrites dans le prolongement des baccalauréats technologiques et ont répondu aux attentes de jeunes qui n'envisageaient pas des études longues aux résultats incertains et aux débouchés imprécis. Ces choix reflétaient les différences d'attentes et d'ambition selon l'origine sociale ; on peut dénoncer cette inégalité ou insister sur l'aspect positif de

---

Deug ; 5,1 de licence ou maîtrise. Mais dans les plus Grandes Ecoles une très forte majorité vient des CPGE.

<sup>108</sup> Depp Note d'information 06.29 Graphique 1. Sur 1000 bacheliers 2002, 353 sont à l'Université la troisième année après le bac, soit en 2004-2005 ; 235 viennent de l'Université, 42 viennent d'IUT, 44 viennent de STS, 14 de CPGE. Voir aussi la note d'information 05.18 sur les DUT de 2001. « Près de deux diplômés sur trois poursuivent leurs études » ; mais 39% seulement poursuivront encore leurs études en novembre 2003, recherchant de préférence les filières professionnelles, IUP, MST, MSG, MIAGE.

cette offre diversifiée de formation : en l'absence de ces formations beaucoup de jeunes auraient renoncé à poursuivre leurs études. De plus, à mesure que les possibilités de prolonger la formation courte s'élargissaient, notamment grâce aux formations professionnelles universitaires, choisir la voie courte (de l'IUT surtout) après le baccalauréat apparaissait comme le moyen de minimiser les risques d'échecs en premier cycle et de garder une diversité d'options ; démarche classique de choix séquentiel. D'où la part des bacheliers généraux allant vers les IUT et les STS en 2006 : environ 10,4% en IUT et 7,8% dans les STS (DEPP (état) 2008, 08.01)

La cohérence politico-sociale du système français, celle qui permet justement d'y voir un système de fait, est alors évidente. Le principe de liberté d'accès pour tous les bacheliers est respecté, celui de la gratuité aussi puisque les droits d'inscription restent faibles. Les bacheliers ont le choix : tenter leur chance dans le secteur fermé, chacun selon ses ambitions et ses possibilités, y compris financières puisqu'une partie du secteur fermé est privé ou semi privé ; ou bien s'inscrire à l'Université.

L'Université permet le repli si la candidature dans le secteur fermé est rejetée ; évidemment l'absurdité apparente du mécanisme saute aux yeux dans le cas des bacheliers qui voulaient entrer dans un IUT ou une STS ; ils désiraient une formation courte et professionnelle, leur position de repli est une formation longue et dite générale ou académique où leur chances de succès sont faibles<sup>109</sup>. Leur liberté de choix a été limitée Mais le système leur offre une alternative honorable ; ils ne sont pas stigmatisés par le rejet de leur candidature et obligés de se rabattre sur une formation de statut inférieur ; au contraire ils entrent librement dans une institution, l'Université qui continue d'accueillir, suite à un premier choix volontaire, des bacheliers de bonne qualité. D'autant que cette inscription à l'Université peut être vue comme une situation d'attente, le temps d'améliorer le dossier, de glaner quelques unités de valeur avant de tenter à nouveau sa chance dans le secteur fermé ou de préparer différemment l'entrée dans la vie active<sup>110</sup>.

Ainsi se trouve remplie une condition essentielle de la cohérence du modèle de l'établissement responsable : la capacité d'offrir à chacun une alternative acceptable qui ne stigmatise pas. On a vu que dans un système de sélection généralisée, combinée avec la liberté de poursuivre des études, les étudiants « rejetés de partout » devaient avoir accès à des formations jugées par eux à peu

<sup>109</sup> M.Y. Bernard op cit p154 « ...lorsque des voies courtes, concrètes, refusent des étudiants, faute de place ; ceux-ci se retournent alors vers la voie longue, relativement abstraite, pour laquelle ils ne sont pas faits. Ils y sont admis d'office puisque l'entrée est libre et, deux ou trois ans après, se retrouvent sans diplôme face à la vie. ». Cet effet pervers était donc identifié dès 1970. L'Université serait un choix par défaut pour un nouveau bachelier sur cinq (DEPP Note d'information 07.10 « les inscriptions à l'Université quel bilan ? »). 43% des inscrits en AES seraient dans ce cas.

<sup>110</sup> A la rentrée 2004 22% des bacheliers 2002 initialement inscrits à l'Université s'étaient réorientés dont plus de la moitié dans une STS ou un IUT ; on ignore combien, parmi eux, auraient voulu s'inscrire dans l'enseignement court après le baccalauréat (DEPP Note d'information 06.29 ; 07.10)

près aussi valorisantes que celles qu'ils visaient initialement. Ce résultat est atteint dans le système français par la juxtaposition des deux « idéaltypes » et non par une mise en place cohérente du modèle de l'établissement responsable. C'est ainsi qu'une cohérence approximative de l'ensemble est obtenue par une incohérence de l'orientation. Il n'est pas étonnant que le prix à payer soit un taux d'échec important<sup>111</sup>.

On peut soutenir ainsi que le succès du secteur fermé est conforté par la liberté d'entrer à l'Université<sup>112</sup> ; si le rejet d'une demande d'admission dans une STS ou un IUT par exemple, avait entraîné une impossibilité de s'inscrire à l'Université, selon une sorte de principe de la double peine ou plutôt du « qui ne peut pas le moins ne peut pas le plus<sup>113</sup> », le système aurait sans doute évolué différemment ; l'atteinte à la liberté de poursuivre des études aurait été trop violente et elle aurait contredit particulièrement la volonté d'équité.

L'évolution vers l'enseignement supérieur de masse a transformé l'ensemble des institutions en un système dans lequel l'Université a eu le rôle ingrat d'assurer le bouclage du tout, mais aussi peu à peu s'est vue reconnaître un rôle de partenaire dans un réseau de relations qui se complexifient.

#### e) La durée des études

En outre la liberté d'entrer à l'Université s'accompagne de plus en plus de la liberté d'y séjourner longuement. Les textes réglementaires prévoyaient, en créant le Deug, que l'étudiant devait l'obtenir en trois ans au plus ; un seul redoublement était donc permis sauf dérogation accordée par le Président de l'Université ; un régime spécial pouvait être organisé par l'université pour les étudiants salariés. Et l'étudiant ne pouvait pas s'inscrire dans une autre filière après avoir épuisé ses chances dans la première. La pratique a assoupli la règle qui d'ailleurs ne concernait pas le second cycle ; un étudiant pouvait se réinscrire en maîtrise plusieurs années de suite. Cette limite imposée au Deug correspond au « droit de

<sup>111</sup> Cet article était rédigé lorsque j'ai eu connaissance de l'ouvrage de N Beaupère et alii « L'abandon des études supérieures » La Documentation Française 2007 ; voir aussi INRP (2005) « L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs ». Il est bien évident que l'échec à l'Université n'est pas uniquement dû à des erreurs d'orientation et qu'une analyse attentive des motifs d'abandon contribuerait certainement à améliorer les pratiques de la lutte contre l'échec. Plus largement, les deux ouvrages précités incitent à poursuivre une analyse multidisciplinaire du comportement de l'étudiant dans les organisations si différentes qui dispensent l'enseignement supérieur. En bref, l'écart entre les attentes implicites ou non de l'établissement et les attentes ou les capacités de réactions de l'étudiant est au cœur des difficultés.

<sup>112</sup> J M Berthelot 1990, 1993

<sup>113</sup> Cette assertion heurte une idée reçue, résultat d'une propagande un peu trop fruste : on entend dire que les Universités n'accueillent que les plus mauvais bacheliers (« bons » ou « mauvais » selon les critères académiques), ceux qui n'ont pas trouvé place dans le secteur fermé ; la stupidité d'une affirmation aussi générale saute aux yeux ; elle met dans le même sac Polytechnique et les STS et IUT. De plus elle ne distingue pas le niveau des étudiants à l'entrée et le niveau des études ; de sorte que la conclusion erronée est vite tirée : non seulement les bacheliers inscrits dans l'enseignement court sont censés tous meilleurs que ceux qui s'inscrivent à l'Université, mais on ajoute que le niveau d'études des STS et des IUT est supérieur à celui des Universités puisque les étudiants sont meilleurs.

tirage » qui, on l'a vu, est essentiel dans » l'idéaltype » de « l'étudiant responsable ». Affaiblir ou supprimer cette limite est un signe de dégénérescence du modèle, ce qui traduit une moindre préoccupation de son efficacité et peut-être aussi de son efficacité<sup>114</sup>. L'idéaltype de l'établissement responsable a besoin lui aussi d'une limitation du droit de tirage, mais il est plus facile de le respecter quand l'établissement vise des taux de succès très élevés : les étudiants qui ne suivent pas sont éliminés rapidement.

En définitive il ne paraît pas exagéré d'affirmer que la France est passée à l'enseignement supérieur de masse en construisant un système dont les composantes sont interdépendantes à des degrés divers. Cette construction ne résulte pas d'un choix initial ; sous réserve d'une analyse fine des choix politiques successifs, on imagine mal un dirigeant politique de grande envergure concevant le plan bizarre consistant à faire des Universités, disciplines de santé exclues, une sorte de variable d'ajustement, une institution hybride dont on attend beaucoup en matière de recherche, que l'on incite à s'améliorer sans lui en donner les moyens.

Il semble beaucoup plus simple de penser que les contraintes de tous ordres, budgétaires et politiques, ont joué le rôle essentiel ; comment refuser la création d'une STS ou d'un IUT à un politique influent, même si l'on sait que ces moyens seraient plus utiles à l'Université voisine ? Comment résoudre le dilemme : le secteur fermé est développé au coup par coup, alors que l'Université exige un effort massif en raison du principe de l'égalité entre les différents établissements ; vers 1975 impossible d'afficher un programme distinguant des Universités d'excellence et des Universités de seconde zone ; il aurait fallu accorder aux premières un droit de limiter les inscriptions et faire face aux front uni des autres établissements ; on sait que cette politique n'a pu être menée que de façon assez limitée avec les Universités de technologie ou sous forme de tolérance d'une situation de fait à Dauphine. Naturellement l'égalité n'existait pas ; certaines Universités sont restées durablement sur- ou sous-encadrées selon les critères retenus par le Ministère ; mais il était facile d'invoquer le poids du passé et l'impossibilité de rétablir l'égalité à bref délai. D'autant que les Universités les mieux dotées ne cachaient pas leur volonté de maintenir leur avantage au nom de leur excellence.

Certaines positions des principaux acteurs laissent perplexe ; on a constaté à maintes reprises avec quelle promptitude la moindre apparence de menace sur la liberté d'entrée et de séjour à l'Université était dénoncée ; en revanche le fait que des milliers de bacheliers ne puissent pas s'inscrire dans le secteur fermé court où ils souhaitent entrer, n'a pas suscité une réaction similaire. La liberté d'entrer dans l'enseignement supérieur semble conçue de façon schizophrénique : elle devrait être entière, sans aucune contrainte, même de conseil, pour l'Université et

<sup>114</sup> En retenant la définition donnée dans le Rapport Fauroux p 130 note 1 : « l'efficacité est mesurée par le coût unitaire moyen d'une formation, l'efficacité par les résultats du système, quel que soit le coût unitaire ». La note ajoute « En matière de formations supérieures et de formations qualifiantes, l'efficacité coûte cher et rapporte gros ».

parfaitement limitée par la sélection pour un secteur qui absorbe au moins la moitié des bacheliers.

Un élément d'explication est peut-être que la rigueur apparente de la sélection dans le secteur fermé rend d'autant plus nécessaire la liberté absolue pour la solution alternative. Un autre élément est que le secteur fermé revendique sa professionnalité et donc semble exiger du bachelier un choix précoce d'orientation professionnelle ; or, pour une partie des bacheliers c'est demander l'impossible ; d'où le désir de garder le droit à l'essai, la liberté de faire ce qui semble intéresser.

Le système français de l'enseignement supérieur est ainsi arrivé à un point où ses dysfonctionnements apparaissent insupportables et appellent des réformes profondes.

### III - RÉFORMER L'UNIVERSITÉ OU RÉFORMER L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ?

Les critères usuels du bon fonctionnement de l'enseignement supérieur semblent être aujourd'hui d'assurer des taux de succès élevés, de donner des compétences valorisables sur le marché du travail en aidant à l'insertion, et de constituer un puissant foyer de recherche et d'innovation scientifique et culturelle.

L'enseignement supérieur français n'a pas su trouver une combinaison stable et efficace des deux idéaltypes fondamentaux permettant d'atteindre ces trois objectifs. Ses dysfonctionnements apparaissent d'autant plus que depuis une dizaine d'années les effectifs étudiants progressent beaucoup plus lentement. Il apparaît évident que si l'on veut atteindre l'objectif de 50 % de la classe d'âge ayant un diplôme supérieur, les taux d'échecs actuels devront être réduits.

Au risque de quelques redites il faut d'abord revenir sur l'évolution du système français afin de voir comment les diverses composantes de l'enseignement supérieur ont modifié au cours du temps leur façon d'utiliser l'idéaltype qui était à la base de l'organisation de chacune d'entre elles.

Pour bien comprendre l'état actuel du système il faut reprendre l'analyse des cursus qui caractérisent les diverses institutions. Comment cette structuration des cursus s'accorde avec les idéaltypes et comment peut-elle évoluer pour atteindre les objectifs souhaités ?

#### *3.1 - La place des deux idéaltypes dans la structuration des deux secteurs, fermé et ouvert*

Il faut combiner ici deux notions, celle du mode de sélection et celle de durée du processus de formation. La distinction entre cursus long et court, le premier étant celui des Grandes Écoles et de l'Université, le second celui des STS et IUT, doit être approfondie. En réalité (en excluant le doctorat) les études longues

sont du type Bac+2+3 ou Bac+ 3+2 ou même Bac+2+1+2 et les études courtes tendent à être du type Bac +2 ou Bac+3 ou encore Bac+2+1.

**3.1.1 - Le secteur fermé. On y retrouve sans peine les principaux traits de l'idéaltype de « l'établissement responsable ».**

a - Les Grandes Écoles

Elles sont organisées en principe autour d'un type unique de cursus, le cursus long (cinq ans) et fonctionnent selon une sélection en deux étapes ; les CPGE sélectionnent sur dossiers et les concours sélectionnent pour l'accès aux écoles ; ce dispositif est à la fois éliminatoire et discriminant ou classant puisqu'il s'appuie sur une hiérarchie des écoles et la renforce par la concurrence.

Il est bien connu que ce système de sélection dispense certains lycéens de se préoccuper précocement de leur orientation : s'ils n'ont pas de vocation affirmée pour une profession et s'ils sont très bons en mathématiques et physique, l'orientation s'impose : une CPGE pour voir venir, la meilleure école possible ensuite et le choix professionnel en dernier.

Mais on a vu que les CPGE n'étaient pas le seul mode d'accès aux Écoles. De sorte qu'une analyse plus fine conduit à distinguer plusieurs cas de figure : Bac+2 + 3 = le recrutement des Écoles par concours via les CPGE ou les recrutements sur dossier soit après le bac (Écoles avec préparation intégrée), soit avec un DUT, un BTS ou un DEUG ; La formule Bac+3 + 2, recrutement sur dossier et entrée en 2<sup>ème</sup> année d'École de titulaires d'un diplôme de licence ou de maîtrise.

La gestion des flux d'entrées est une pièce essentielle de la stratégie de chaque école. Du fait de ce mode de sélection le taux de succès à l'école est proche de 100% ; ceux des CPGE sont plus faibles, surtout pour le secteur littéraire. Sur l'ensemble du cursus en cinq ans (deux ans de CPGE et trois ans d'école) un bachelier accepté dans une CPGE scientifique a de grandes chances d'intégrer une école. Cela est conforme à l'idéaltype de l'établissement responsable et s'opère par la mécanique complexe des hiérarchies : hiérarchie des CPGE, hiérarchie des Écoles ; en somme la hiérarchie des Écoles garantit à toutes des taux de succès élevés puisque chacune peut maintenir une cohérence suffisante entre l'effort et les capacités qu'elle exige des étudiants admis et le niveau de formation qu'elle veut atteindre. Cela est lié à la faiblesse relative des effectifs admis dans chaque école.

Le cœur du problème est en effet le degré d'hétérogénéité des étudiants admis dans chaque école ; plus ce degré est faible, moins les résultats obtenus à l'école seront dispersés (tous les admis se valent à peu près<sup>115</sup>), de sorte que le niveau d'exigence de l'école peut indifféremment être calé sur les meilleurs ou sur l'étudiant médian ; dans les deux cas la quasi-totalité des élèves de l'école obtiendront le diplôme. Au contraire si l'hétérogénéité est forte, l'école doit choisir

<sup>115</sup> En ne considérant que la performance aux épreuves du concours. Plus précisément la dispersion est faible.

entre le taux de succès et le niveau d'exigences. Avec des effectifs faibles, ne dépassant pas quelques centaines, une relative homogénéité est plus aisément maintenue. Le modèle de l'établissement responsable s'applique très bien.

Ainsi la liaison CPGE scientifiques –Écoles d'ingénieurs est du type suivant : sélection par élimination à l'entrée et en cours de CPGE, sélection –répartition via les concours pour l'accès aux écoles. L'ensemble reste cohérent puisque les CPGE ont toujours pour objectif principal sinon unique, de préparer aux concours.

Au cours des quatre ou cinq dernières décennies les Écoles sont restées fidèles au modèle de l'établissement responsable, mais elles ont modifié leur mode de recrutement, de sorte qu'elles s'appuient aujourd'hui sur l'ensemble des formations du secteur court fermé et du secteur ouvert. Le développement des écoles a accru leur diversité et les a conduites aussi à diversifier leur recrutement.

#### b) Les formations courtes IUT, STS

Bien qu'elles effectuent une sélection sur dossiers ces formations ont des recrutements relativement hétérogènes et la contradiction latente entre le niveau exigé pour la réussite et les capacités des étudiants (capacité d'effort et motivation comprises) ne permet pas d'arriver à des taux de succès proches de 100% malgré les moyens relativement importants de ces formations<sup>116</sup>. Là encore on est dans une des configurations de l'idéaltype de l'établissement responsable : les filières situées au bas de la hiérarchie du secteur sélectif fermé ne peuvent attirer que si elles offrent une formation qui ne stigmatise pas ceux qui l'entreprennent ; le moyen le plus simple pour cela est de maintenir un niveau suffisant d'exigences pour que le diplôme conserve une valeur suffisante et d'accepter en retour un taux d'échec non négligeable. Les formations courtes combinent donc une sélection par élimination à l'entrée et en cours de scolarité ou à l'examen final.

Dans le cas des filières courtes françaises le problème est ainsi assez compliqué : en principe la sélection sur dossier joue un double rôle ; elle est un moyen de trier les candidats selon un principe méritocratique (on prend les meilleurs dossiers) et elle est un moyen d'afficher la responsabilité de l'établissement (les candidats retenus ont une probabilité jugée suffisante de réussir) ; globalement, on le sait, le nombre de candidats dépasse le nombre d'admis ; il est difficile de faire la part du manque de places et celle de l'insuffisance du dossier individuel.

La responsabilité de l'établissement ne va pas jusqu'à garantir le succès ; elle se limite à deux engagements ; le premier est en somme d'évaluer les chances de succès du candidat et de ne l'admettre que si ces chances dépassent un seuil

<sup>116</sup> DEPP Note d'information 07.18. 66,6% des bacheliers inscrits en IUT ont obtenu le diplôme en deux ans. Le taux de réussite cumulée en trois ans est de 76,1% (77% pour le secteur tertiaire). Voir surtout la très bonne analyse faite dans le rapport du HCEEE « l'enseignement supérieur court face aux défis socio-économiques » 2003 op.cit.

donné ; le second est d'offrir aux admis un encadrement (une pédagogie) capable de les amener à la réussite s'ils fournissent l'effort nécessaire

Ce rappel des caractères du secteur fermé sélectif français fait bien ressortir que s'il relève de l'idéaltype de l'établissement responsable, son fonctionnement d'ensemble tient à sa position privilégiée : il n'a pas à supporter l'obligation de boucler le système en donnant un contenu acceptable à la notion de liberté de poursuivre des études.

### 3.1.2 - L'Université

Elle relève de l'idéaltype de l'étudiant responsable sans réunir les conditions pour que ce modèle puisse être efficace.

Il faut d'abord rappeler que l'organisation universitaire est partout fondée sur une logique d'étapes successives qu'indique bien la trilogie LMD. Ce découpage, comme celui qui l'a précédé (deug, licence, maîtrise, 3<sup>ème</sup> cycle) reflète le plus souvent un parcours à difficultés croissantes (Vincens et Krupa 1994) ; le succès en licence ne garantit pas le succès ultérieur, contrairement à la logique des parcours CPGE – Écoles où le succès au concours d'entrée signifie que l'étudiant entrant à l'École en sortira diplômé s'il accepte de fournir l'effort nécessaire, rarement supérieur à celui qu'il a dû fournir pour être reçu au concours.

La combinaison de la liberté d'entrer et de la liberté de poursuivre après un premier succès, conduit par conséquent à des taux d'échecs jusqu'à la fin du cursus. L'Université se trouve donc devant un dilemme : ou bien afficher un niveau élevé d'exigence au début, accepter des taux d'échecs importants et pratiquement garantir le succès final des rescapés ; ou bien, à chaque étape, adapter le niveau d'exigence au niveau moyen des candidats et continuer l'élimination jusqu'au bout.

Cette structure par étapes correspond à la pluralité des finalités universitaires ; dans le schéma deug – licence – maîtrise – DESS ou DEA, chaque diplôme correspondait à une sortie possible : la plupart des concours administratifs pouvaient être présentés dès la licence, le DESS étant plutôt un diplôme tourné vers le secteur productif. Le Deug lui-même, conçu en 1973 comme « *un diplôme d'enseignement général et pluridisciplinaire* » pouvait être un diplôme de sortie vers la vie active<sup>117</sup>

Les universités françaises s'inscrivent dans une version faible, pour ne pas dire dégénérée, de l'idéaltype de l'étudiant responsable. Les raisons ont été évoquées plus haut : l'auto-sélection étudiante est insuffisante et d'ailleurs rendue difficile par les faiblesses du dispositif d'information ; on ne peut croire au postulat selon lequel les bacheliers sont presque tous capables de former rapidement un

<sup>117</sup> « Le caractère plus général, plus ouvert de la nouvelle formation permettra de définir un statut professionnel correspondant aux nouveaux diplômes et de préciser les fonctions, le profil de carrière, que les titulaires du Deug pourront obtenir dans la fonction publique ou le secteur privé... » Ministère de l'Éducation Nationale Informations rapides N° 10 ; 23 mars 1973.

projet professionnel suffisamment précis et assuré pour choisir en conséquence les études qui en permettront l'affinement progressif et la réussite ; l'intérêt des enseignants est souvent d'assurer la pérennité des cursus auxquels ils participent (ou plus simplement de leurs cours) ; les moyens sont insuffisants pour adopter une autre politique ; l'effort que les étudiants peuvent fournir est souvent contrarié ou réduit par les mauvaises conditions de travail et par l'obligation de trouver un emploi de subsistance.

Par ailleurs les universités sont libres d'aménager les cursus dans le cadre de maquettes nationales finalement peu contraignantes ; de plus chaque enseignant dispose d'une grande liberté en ce qui concerne le contenu de son enseignement et ses exigences à l'examen ; de sorte que le même intitulé de cours peut recouvrir des contenus très différents et dans deux universités le même diplôme national peut refléter des niveaux différents d'exigence.

Il n'est pas étonnant que dans ces conditions l'objectif de beaucoup d'étudiants soit d'obtenir le diplôme plus que d'acquérir une véritable formation ; la qualité de l'évaluation qui est de la responsabilité des enseignants et de l'administration universitaire, n'en prend que plus d'importance ; un rapport récent de l'IGAENR attire opportunément l'attention sur ce problème<sup>118</sup>. Les faiblesses de l'évaluation témoignent d'une dégénérescence de l'idéaltype de l'étudiant responsable.

Le rôle joué par l'organisation en étapes des formations longues et par l'existence des formations courtes, conduit à examiner les évolutions possibles de l'enseignement supérieur en distinguant les deux étapes majeures constituées par les premières années après le baccalauréat (par commodité on l'appellera le « stade initial ou l'après bac ») et ensuite par la seconde étape, celle du master ou de la scolarité dans les écoles (par commodité on le nommera le « second stade ou études longues »).

### ***3.2 - Le stade initial ou l'après bac***

La loi du 10 août 2007 dite loi LRU, libertés et responsabilités des universités constitue le cadre d'une réforme d'ensemble dont le plan « réussir en licence » est une première étape.

Clairement ce plan amorce une profonde transformation des études de licence ; mais en même temps il suppose ou implique à terme des changements non négligeables des autres composantes de l'enseignement supérieur.

Comment les deux idéaltypes sont-ils appelés à se combiner dans cette nouvelle organisation ? Si on associe le plan « réussir en licence avec les

<sup>118</sup> IGAENR. L'évaluation des étudiants à l'Université : point aveugle ou point d'appui ? Rapport n° 2007- 072 juillet 2007, 62 pages.

changements déjà introduits par la réforme LMD, plusieurs traits semblent ressortir.

**3.2.1 - L'Université va vers une combinaison originale voire audacieuse des deux idéaltypes**

a) L'importance accordée à l'orientation préalable est dans la ligne du modèle de « l'étudiant responsable » ; mais l'idée d'un « contrat de réussite » impliquant la prise en compte des difficultés éventuelles de l'étudiant, relève du modèle de « l'établissement responsable ». L'étudiant reste libre de choisir sa filière de formation ce qui relève du premier modèle ; mais l'établissement est contraint par ce choix qui lui échappe : comme dans le second modèle il doit essayer de faire réussir l'étudiant en encadrant son effort. L'originalité du plan est donc réelle ; la logique des idéaltypes était claire : ou bien l'étudiant est libre, mais alors l'université n'a pas à s'occuper de lui, ou bien l'université choisit ses étudiants (parmi les candidats évidemment) et elle doit les aider à réussir ; le plan associe la liberté (supposée mieux éclairée) de l'étudiant et la contrainte imposée à l'université. A la limite le pari est qu'une orientation efficace mais librement conduite par l'étudiant, est aussi performante qu'une sélection par l'établissement, ce qui justifie la contrainte imposée à celui-ci. Le pari est risqué.

b) L'accent est mis sur la professionnalisation.

La rupture avec la logique universitaire classique paraît très nette. La formation universitaire, centrée sur les disciplines faisait de la professionnalisation sans le dire, voire sans le savoir : maîtriser les connaissances associées à une ou plusieurs disciplines et avoir acquis des capacités générales de compréhension de problèmes complexes, savoir analyser, synthétiser, exposer... Bien entendu les insuffisances de cette conception sont claires ; d'abord tous les diplômés ne possèdent pas au même degré les capacités que peut donner ce mode de formation ; ensuite sortir avec un diplôme universitaire sans rien savoir du monde du travail ne facilite pas la recherche d'un emploi ; enfin ce confinement dans l'université pousse à la poursuite des études le plus loin possible sans autre résultat que de retarder l'entrée dans la vie active.

Mais la professionnalisation apparaît aussi dans le plan comme le moyen d'inciter l'étudiant à former le plus tôt possible un projet professionnel. En soi l'intention se comprend ; l'avenir dira si elle n'excède pas les possibilités d'un certain nombre d'étudiants qui ont besoin de temps avant de s'engager.

Donner au cursus de licence une dimension professionnelle n'est pas préparer à un domaine d'emploi bien ciblé ; ce deuxième objectif semble celui de la licence professionnelle créée en 1999. Le plan « réussir en licence » prévoit « d'ouvrir la licence professionnelle aux étudiants des filières générales ». Jusqu'à présent la licence professionnelle apparaît comme le prolongement des formations

courtes, IUT et STS<sup>119</sup>. Il y a là un des problèmes essentiels pour l'avenir de la réforme. Si la licence professionnelle s'affirme comme le diplôme principal de sortie pour les filières courtes et n'attire ou n'accepte qu'un faible nombre d'étudiants issus des premières années universitaires, la professionnalisation de la licence générale ne conduira pas à beaucoup de sorties vers la vie active<sup>120</sup> ; la licence générale n'apparaîtrait-elle pas comme un diplôme inférieur à la licence professionnelle ? Les licenciés généraux seraient alors conduits à poursuivre leurs études et la qualité moyenne des diplômes de master en souffrirait.

La professionnalisation de la licence est pour l'instant un objectif très général qui aura besoin d'être affiné. Plusieurs directions s'offrent en effet. La première est de vouloir professionnaliser pour faire de la licence un diplôme de sortie vers la vie active ; on a vu que cet objectif impliquait une liaison étroite avec la licence professionnelle. La seconde direction est de donner à l'étudiant des capacités indispensables dans la vie active quel que soit son niveau de diplôme final ; c'est le sens de l'accent mis sur les langues et les TIC. Une troisième direction est de rapprocher l'étudiant de la vie active pour l'aider à définir son projet professionnel avant la fin de ses études ; autrement dit il s'agit de rendre moins fréquent le comportement bien connu : obtenir la licence ; si ça marche préparer un master et une fois celui-ci obtenu se demander ce que l'on va faire.

### 3.2.2 - Les relations entre les composantes de l'enseignement supérieur

#### a) Le plan « réussir en licence »

Il comprend sur ce point un volet explicite : « *les IUT et les STS au service de la réussite de tous les étudiants* ». Le schéma général est simple : il s'agit d'inciter les STS et surtout les IUT à accueillir prioritairement les bacheliers technologiques et professionnels et donc à réduire l'admission des bacheliers généraux ; d'aménager les passerelles de réorientation de l'université vers les filières courtes grâce, notamment, à la semestrialisation des enseignements ; de mobiliser les places vacantes dans les IUT et STS ; d'ouvrir les licences professionnelles aux étudiants des filières générales.

Ce programme est ambitieux. Il peut créer une combinaison originale des deux idéaltypes : la liberté de sélection des filières courtes serait sinon limitée, du moins orientée ce qui les éloigne du modèle de l'établissement responsable<sup>121</sup> ; en revanche le renforcement du contrôle de l'utilisation des places disponibles (et la

<sup>119</sup> DEPP Note d'information 06.12. Les licences professionnelles en 2004-2005 et 07.13 La réussite en licence professionnelle.

<sup>120</sup> Sauf si beaucoup d'étudiants préparent et réussissent un concours d'entrée dans la Fonction Publique tout en faisant leur licence. On a vu que lors de la création du Deug on avait prévu qu'il puisse être un diplôme de sortie ce qui n'a pas été le cas ; la proportion de sortants volontaires à ce niveau est restée très faible.

<sup>121</sup> Ou du moins spécifique cette responsabilité : les formations courtes sélectives se voient attribuer un domaine prioritaire de recrutement, les bacheliers technologiques et professionnels. Il est peu probable que ces établissements acceptent volontiers une telle sectorisation ; et que devient alors la liberté de se porter candidat et l'égalité de traitement des candidatures ?

refonte de la carte des formations) apparaît comme un effort pour lutter contre la dégénérescence de ce modèle. En même temps le renforcement des liens entre l'université et les formations courtes, via les possibilités de réorientation organisée, réduit quelque peu la liberté d'entrée et de séjour à l'université qui caractérise le modèle de l'étudiant responsable ; si les premiers résultats sont peu satisfaisants, le conseil de se réorienter vers une filière courte a des chances d'être suivi puisque la possibilité existe ; à la limite la liberté d'entrer à l'université devient une liberté conditionnelle, subordonnée aux résultats et associée à une alternative sérieuse et crédible, celle d'accéder à une autre formation.

#### b) Les CPGE

Très légitimement les classes préparatoires se sont préoccupées des effets de la réforme LMD et du système d'ECTS<sup>122</sup>. On va tendre vers un dispositif tel que les élèves des CPGE pourront obtenir les 120 crédits associés à leurs deux ans d'études et qu'éventuellement ils pourront alors s'orienter vers une troisième année de licence plutôt que vers une École ; naturellement cela suppose soit une forte modification des préférences et des projets de l'étudiant, soit un attrait concurrentiel qui n'est pas exclu, soit, plus probablement, l'impossibilité d'accéder à une grande école (CPGE littéraires notamment) ; il s'agira alors de savoir si ces possibilités favorisent le développement des CPGE comme moyen de contourner les deux premières années universitaires ou au contraire si l'Université réformée réduira l'attrait des CPGE ; la première hypothèse ferait des CPGE la voie « noble » d'accès en troisième année de licence et ensuite aux masters les plus académiques ; la réciproque est possible : des étudiants de l'Université ayant obtenu les 120 crédits en deux ans se réorientant vers les Grandes Écoles.

#### c) Et la quatrième composante de l'enseignement supérieur ?

On a souligné que la liberté de poursuivre des études après le baccalauréat ne pouvait pas être limitée sauf si la société était capable d'offrir une alternative acceptable ou plus exactement si la poursuite d'études n'apparaissait pas comme le seul choix raisonnable dans l'immédiat, quelles que soient les probabilités de succès.

La « quatrième composante » c'est donc l'offre d'emplois aux bacheliers et davantage même, les offres d'apprentissages et de formation en alternance. On peut voir ce mouvement comme une forme de professionnalisation de la formation remettant en cause les schémas d'acquisition des capacités et les modes de certification, compte tenu de la validation des acquis de l'expérience.

#### ***3.2.3 - En définitive le plan « réussir en licence » peut aboutir à deux résultats bien différents***

Le premier serait celui du changement minimum ; les moyens supplémentaires donnés aux universités permettraient de réduire les taux d'échecs, probablement en n'améliorant pas l'image de la formation universitaire ; les

<sup>122</sup> Voir les actes du colloque INT-APHEC Les CPGE dans le processus de Bologne ; comment s'y préparer. 18-19/11/2005

contradictions du système français ne s'effaceraient pas. Il est illusoire de croire que l'on va cantonner les STS et les IUT dans des cursus ne permettant pas d'aller plus loin que la licence professionnelle tout en leur laissant plus que jamais la possibilité de faire valoir aux yeux du public l'atout que constitue la sélection initiale ; il est encore plus illusoire de croire qu'on pourra rehausser la qualité moyenne des diplômés de l'Université tout en réduisant les échecs, simplement grâce à un encadrement plus solide<sup>123</sup>.

La seconde possibilité est celle d'une reconstruction plus cohérente de l'ensemble des formations accueillant les bacheliers ; cela passe par une redéfinition des rôles ; la meilleure façon d'y arriver est sans doute de s'appuyer sur les données majeures d'aujourd'hui : la licence devient le niveau auquel doivent parvenir 50% de la classe d'âge ; les formations courtes avec possibilité de sortir avec un diplôme bac+2 ne sont pas remises en cause, mais les sorties après la licence devraient être fréquentes ; la licence professionnelle peut se prêter à de multiples aménagements facilitant les relations entre les établissements de formation et les employeurs ; le master doit certifier un niveau de formation nettement distinct de la licence. Dans ses propositions de février 2007 la CPU demandait que la licence devienne « *la référence d'un post-bac réorganisé assurant une réelle égalité des chances* », et ajoutait « *c'est pourquoi nous demandons que les cycles préparatoires externes aux écoles soient placés au sein du système universitaire, de manière à permettre une évolution de la nature des concours favorisant une véritable diversification des cultures et des compétences* ». Au moment où ces lignes sont écrites, il ne semble pas que la réforme s'oriente dans ce sens. On apprend par la presse<sup>124</sup> que le Ministre de l'Éducation Nationale va adresser aux proviseurs de lycée une circulaire pour qu'ils orientent vers les CPGE 5% de leurs meilleurs élèves ; Ces demandes seront automatiquement acceptées. Pour le moins cela contrarie une politique comme celle qu'envisageait récemment G. Béréziat, président de l'université Pierre et Marie Curie, « *Pour concurrencer les classes préparatoires, aller chercher les élèves doués pour les sciences dans les quartiers difficiles de la capitale et de la banlieue*<sup>125</sup>.

L'enjeu du « post-bac réorganisé » est crucial pour la réforme de l'Université et du système d'enseignement supérieur dans son ensemble. Il faut insister sur le fait que la fréquence des poursuites d'études après les formations courtes opère une sorte de rapprochement entre ces formations courtes et l'Université ; la séquence 2+1+2 (DUT ou BTS + licence professionnelle ou générale + éventuellement le master) se juxtapose à la séquence universitaire 3+2 (licence + éventuellement le master).

<sup>123</sup> On imagine très bien ce que cela donnerait dans quelques années : les refusés pour dossier insuffisant à l'entrée des STS et IUT obtiennent un diplôme à l'université ; ce n'est pas la preuve, dirait-on, que l'université fait des miracles, mais simplement qu'elle est moins exigeante que les autres formations ; la hiérarchie des filières plaçant l'Université en dernier paraîtrait s'imposer ; et la « professionnalisation » de l'Université n'y pourrait pas grand-chose.

<sup>124</sup> « Le Monde 30 janvier 2008 p 11

<sup>125</sup> Revue Esprit décembre 2007 p 102

Le système tel qu'il a été décrit dans la seconde partie de cet article, a créé une complémentarité « par le bas » entre les composantes ; l'Université permet le fonctionnement de l'ensemble au prix d'un taux élevé d'échecs ; c'est la conséquence d'une juxtaposition des deux idéaltypes. Il s'agit de créer une complémentarité « par le haut », réduisant le taux d'échecs global en utilisant mieux les apports des différentes composantes et donc en inventant une nouvelle combinaison des deux idéaltypes ou si l'on préfère en inventant un idéaltype nouveau, celui de « l'étudiant responsable dans un établissement responsable »...

### ***3.3 - Le second stade : les études longues***

Le titre de la loi du 10 août 2007 « Libertés et responsabilités des universités » annonce bien l'ampleur des changements qu'elle entend amorcer<sup>126</sup>. Ce qui concerne la licence n'est qu'un aspect. Les formations du niveau master à bac+5 et la recherche incluant le doctorat constituent un autre aspect essentiel.

En ce qui concerne les diplômes à bac+5, la question est de savoir si les universités et les écoles vont tendre vers le même modèle, celui de l'établissement responsable qui est celui des écoles, ou si l'Université choisira d'aller plutôt vers un modèle inspiré de l'idéaltype de l'étudiant responsable.

#### ***3.3.1 - Le modèle de l'établissement responsable dans les formations universitaires longues.***

L'adoption de ce modèle, celui des écoles, suppose d'abord le maintien de la sélection en 2<sup>ème</sup> année de master et sans doute, à terme, en 1<sup>ère</sup> année (sélection-répartition pour ceux qui veulent continuer, plutôt que sélection-élimination). Mais cela suppose ensuite un effort vigoureux en direction du marché du travail.

Les formations universitaires à bac+5 sont aujourd'hui complémentaires ou concurrentes des formations longues du secteur fermé. La complémentarité domine dans le domaine de la santé humaine puisqu'il n'existe que des formations universitaires ; elle existe tout en étant menacée pour les professions juridiques ; on peut devenir avocat sans avoir suivi la totalité du cursus des études juridiques. La concurrence existe presque partout ailleurs ; concurrence à armes inégales bien souvent, mais concurrence quand même si l'on veut reconnaître que l'univers des Écoles est diversifié ; personne ne prétend que le titulaire d'un master de sciences appliquées va concurrencer un XTélécoms, mais les diplômés de nombreuses écoles d'ingénieurs ne le concurrencent pas non plus. Il en est de même en gestion. Par ailleurs la concurrence est devenue internationale, ce qui en fait accroît les atouts potentiels des diplômés de l'Université, car la subtile hiérarchie des Grandes Écoles françaises est surtout à l'usage des employeurs français.

<sup>126</sup> Changements qui s'inscrivent dans un courant international de réformes qui est critiqué par divers auteurs ; voir par exemple ARESER (1997), Charle et alii (2004), Vinokur (2008)

La notoriété des Grandes Écoles est fondée sur le diplôme et tous les efforts tendent à convaincre les futurs employeurs que sa qualité est l'expression exacte de la valeur de la formation, elle-même liée au sérieux de la sélection initiale ; le diplôme est l'image de l'école.

Sur ce plan il peut sembler que les deux idéaltypes se rapprochent puisque l'entrée en seconde année du master est sélective<sup>127</sup> ; la suite dépend alors de la notoriété que le master sait acquérir. S'il en est ainsi, les universités ont surtout à comprendre comment s'acquiert la notoriété : par la qualité de la certification des diplômés, par la création de réseaux etc.

En fait trois politiques sont possibles. La première est celle de la notoriété de l'établissement ; l'université chercherait à acquérir une réputation qui bénéficierait à tous les diplômes qu'elle délivre. La seconde politique est à la fois interuniversitaire et centrée sur un diplôme ; les formations sélectives universitaires comme la MIAGE, et de plus en plus les master peuvent plus difficilement acquérir une image de marque individuelle, sinon à l'échelle régionale ; elles ont donc souvent intérêt à renforcer l'image nationale du diplôme quel que soit l'établissement qui le délivre ; pour cela une solution est de créer des organismes fédérateurs chargés d'homogénéiser les contenus et de jouer un rôle de garant ; l'objectif est de créer une bonne image nationale ou internationale du diplôme en question. La troisième politique est de jouer sur la double spécificité du diplôme et de l'université qui le délivre ; l'objectif est de convaincre les futurs utilisateurs que cette formation est excellente, même si on ne sait rien de la qualité moyenne des autres formations de cette université. Le problème est évidemment beaucoup plus simple pour les écoles qui ne délivrent qu'un seul diplôme ; la notoriété de l'école et celle du diplôme ne font qu'un.

Mais pour que les universités mettent en œuvre une de ces politiques, il leur faudra aller plus loin, pour une raison qui fait resurgir la dualité des idéaltypes : les diplômés du secteur fermé jouissent toujours de l'avantage associé à la sélection initiale après le baccalauréat ; le leitmotiv « puisqu'on les a sélectionnés au départ ils sont forcément meilleurs » a la vie dure ; il n'est jamais facile de faire admettre qu'une proportion non négligeable de « bons bacheliers » préfèrent l'Université et d'autre part que le dossier scolaire ou la mention au bac n'est pas le prédicteur parfait, unique et infaillible des capacités de l'individu. Franchir brillamment les étapes de la sélection universitaire mérite quelque attention<sup>128</sup>. L'internationalisation des études, des recrutements et des carrières doit faciliter les

<sup>127</sup> Dans bien des cas la sélection en DEA ou DESS relevait à l'échelle d'une université, plutôt de la sélection-répartition que de la sélection-élimination.

<sup>128</sup> On peut rester perplexe en lisant une phrase de P Veltz (op cit p 43) ; parmi les « atouts structurels » des écoles, il mentionne « la sélection des étudiants, revendiquée et non pas honteuse ou clandestine comme dans les universités... ». Où sont la honte et la clandestinité ? Dans le fait de pratiquer un système de difficulté croissante ? Mais c'est justement à cause de cela que le cursus universitaire prévoit des sorties avec diplôme à bac+3 et que peut-être, au moins dans une période de transition, certains étudiants sortiront après la première année de master.

choses sur ce point. Le cœur du problème posé aux universités apparaît clairement : renforcer la notoriété des formations universitaires longues implique une sélection par difficultés croissantes ; mais celle-ci n'est acceptable que si les différents niveaux de sortie et les différentes orientations offertes s'accordent avec la liberté d'entrer et l'effort de réduction des taux d'échecs.

Ce type de sélection ne peut être reconnu par le marché du travail que si l'on admet que la performance au lycée ou même au baccalauréat, ne détermine pas entièrement et définitivement le classement des jeunes selon leurs capacités intellectuelles ; autrement dit si l'on cesse de tirer d'un fait indiscutable une conclusion qui reste à démontrer. Le fait indiscutable est que les 10% de bacheliers qui entrent dans les CPGE forment une très forte proportion des bacheliers ayant eu les meilleurs résultats scolaires. La conclusion hâtive est que, du point de vue des capacités intellectuelles, la plupart des autres bacheliers leurs sont définitivement inférieurs. Ce raisonnement condamne les diplômés bac+5 de l'Université à une position inférieure dans la hiérarchie des diplômés<sup>129</sup> et rend beaucoup plus difficile la recherche de notoriété des formations universitaires.

### 3.3.2 - Formation individualisée et diplômes nationaux

Mais les universités peuvent peu à peu développer un nouvel avatar de l'idéaltype de l'étudiant responsable. La réforme LMD prévoit que chaque diplôme sera accompagné de la liste des crédits obtenus par l'étudiant (le supplément au diplôme) ; c'est reconnaître une individualisation de la formation que la rénovation de la licence paraît renforcer. La question est importante pour la signification des diplômes et leur rôle sur le marché du travail.

Les diplômes universitaires généraux souffrent le plus souvent d'une insuffisante lisibilité ; l'individualisation des parcours accentue cette tendance, d'où la nécessité d'indiquer le contenu du diplôme : que signifie en effet un master d'histoire ou de sciences économiques ? Que l'étudiant a acquis les 240 ECTS requis et parmi eux les crédits nécessaires en histoire ou en économie. Mais quels sont les autres crédits qu'il a choisis ? Le problème se pose dès la licence. Le plan « réussite en licence » a l'ambition de « faire de la licence un diplôme national qualifiant pour la poursuite d'études ou l'insertion professionnelle » (p 8). Combiner l'autonomie des universités (et les habitudes prises), l'individualisation des parcours étudiants et le minimum de standardisation des contenus associés à une appellation nationale de diplôme (la licence de sciences économiques par exemple) ne va pas de soi. La plus mauvaise solution serait que le Ministère fixe la maquette standard sous forme de liste d'enseignements et s'aventure à indiquer leurs contenus sans avoir les moyens de vérifier si les universités s'y conforment. L'AERES n'est pas non plus en mesure d'assumer cette tâche ; si l'autonomie a un sens, les universités doivent être capables de réguler collectivement les contenus

<sup>129</sup> Si on étend le raisonnement aux docteurs, faut-il en conclure que le recrutement des futurs enseignants et chercheurs à partir des formations purement universitaires promet à l'enseignement supérieur et la recherche un personnel de second ordre ?

réels des diplômes ; c'est bien ce qui est prévu pour la délivrance des diplômes résultant de l'accumulation de crédits obtenus dans des établissements différents.

Le problème posé ici est celui de la crédibilité de la certification. Elle a finalement plusieurs composantes : le diplôme, l'établissement, le « portefeuille » de crédits de chaque étudiant. Les Grandes Ecoles jouent principalement sur l'établissement ; c'est dans la logique de l'idéaltype de l'établissement responsable. Certaines formations universitaires sélectives jouent sur le diplôme national rendu crédible par le « collectif » des formations qui le délivrent ; c'est un compromis astucieux entre les deux idéaltypes<sup>130</sup>. Le dispositif dit de Bologne tend à combiner les dimensions « établissement » et « portefeuille de crédits de l'étudiant » ; là encore les deux idéaltypes sont combinés. Cela s'accorde avec l'affirmation des Présidents d'université<sup>131</sup> : « *Faire réussir le plus grand nombre, en reconnaissant que la diversité des profils, des talents, des compétences et des aspirations est une chance et non un fardeau* » Reste à voir comment les employeurs potentiels interprèteront ces informations.

### 3.3.3 - La recherche et les enseignants-chercheurs

On n'évoque ici qu'une partie de la question : l'incidence éventuelle du plan « réussir en licence » sur la recherche et le statut des enseignants.

L'impératif de la recherche était beaucoup moins fort lorsque l'enseignement supérieur français a entamé le processus de massification. La croissance des effectifs étudiants a entraîné celle des effectifs d'enseignants qui traditionnellement se voyaient reconnaître la qualité de chercheurs ; on aurait pu s'interroger et se demander si l'exigence du grade de docteur pour accéder au professorat dans l'Université servait à identifier les capacités nécessaires pour transmettre le plus haut savoir existant ou s'il fallait y voir un engagement à contribuer soi-même à l'avancement de ce savoir. On considère que le CNRS a été créé justement parce que la recherche universitaire de cette époque était un peu trop pâle.

Mais le CNRS a contribué à pousser les universitaires à s'intéresser activement à la recherche en leur fournissant des moyens et des incitations.

L'appellation « d'enseignant-chercheur » dans la loi de 1984 est apparue à certain comme un pléonasme et à d'autres comme un bon argument pour défendre des obligations de service assez modestes : si l'enseignant-chercheur doit consacrer 50% de son temps à la recherche, la moindre des choses est que son service soit réduit de moitié par rapport à celui des autres enseignants. Constater que cette obligation de recherche est respectée relève de l'organisme de gestion des carrières, actuellement les sections du Conseil National des Universités ; outre son rôle lors des recrutements, l'appréciation par les pairs commande principalement la rapidité

<sup>130</sup> En effet ces formations (Miage, magistères) sont dans des universités, institutions où la responsabilité à l'égard de l'étudiant est très limitée ; mais ces formations sont sélectives et fermées ; elles ont intérêt à renforcer la crédibilité nationale du diplôme en s'unissant, quitte à se concurrencer ensuite.

<sup>131</sup> Propositions du 17 février 2007

de déroulement de la carrière et l'accès aux échelons les plus élevés ; aujourd'hui, dans la majorité des cas, cette appréciation semble se fonder sur la notoriété dans le milieu (quelles que soient les raisons de cette notoriété) plutôt que sur un examen approfondi des contributions à l'avancement du savoir.

L'enseignant-chercheur qui ne cherche pas mais consacre 100% de son temps à s'occuper des étudiants en plus de ses obligations de service est souvent pénalisé. D'où les multiples efforts et recommandations pour que soient prises en compte toutes les activités afin d'harmoniser les carrières. Le postulat de l'enseignant-chercheur comme critère majeur de recrutement n'est pas remis en cause.

Cependant les transformations profondes que le plan « réussir en licence » doit entraîner dans les universités, obligent à rapprocher certains faits ; d'abord les filières sélectives comprennent une majorité d'enseignants non chercheurs et la proportion de ces enseignants à l'Université est non négligeable : s'occuper activement d'un groupe d'étudiants, être disponible, animer une équipe de tuteurs et autres, vérifier les progrès, bref assumer les tâches impliquées par l'idéaltype de l'établissement responsable, exige un engagement personnel important et une compétence affirmée. Croire que c'est compatible avec un engagement aussi important dans la recherche est peu réaliste ; la juxtaposition d'enseignants-chercheurs et d'enseignants réputés non chercheurs est d'autant moins évidente à mesure que l'engagement auprès des étudiants tend à augmenter.

Une des solutions envisagées consiste à continuer à recruter essentiellement sur des critères de capacité à la recherche et à faire évoluer le contenu des obligations de l'enseignant-chercheur en fonction de ses résultats et de ses préférences : recherche, enseignement administration, vulgarisation, conseil. La mise en œuvre d'une telle politique est très complexe. Si on recrute les maîtres de conférences uniquement sur leur potentiel en matière de recherche, leur charge d'enseignement en début de carrière doit être suffisamment réduite pour qu'ils puissent confirmer ou non leurs qualités de chercheur. Si le recrutement prend en compte à la fois l'aptitude à la recherche et à l'enseignement, comment définir le partage des tâches de cet enseignant dans la perspective des cinq ou dix années suivantes ?

La question ne peut pas être traitée de façon générale ; elle exige une connaissance des situations réelles, celles qui existent aujourd'hui et celles qui vont apparaître du fait de la réforme de la licence : confier un cours de première année devant 200 étudiants (pour ne pas dire 500) à un jeune maître de conférences recruté pour ses qualités de chercheur, conduit inévitablement à des résultats désastreux ; le cours ne passe pas et le maître de conférences n'attend qu'une chose : l'arrivée d'un plus jeune qui lui permettra de transmettre le flambeau et d'avoir plus de temps à consacrer à la recherche. En revanche si le même maître de conférences doit faire cours à cinquante étudiants de licence dans le cadre d'une équipe pédagogique véritable, avec une mission clairement définie quant au niveau

et au contenu du cours et à la pédagogie souhaitable, tout cela peut être compatible avec son engagement dans la recherche<sup>132</sup>, et le résultat sera différent.

La réforme annoncée du statut des enseignants est inséparable d'une réforme des façons d'enseigner et d'une réflexion sur un point central, celui de la totale liberté de l'enseignant : l'actuelle liberté de parole a pour corollaire le fait de juger soi-même les étudiants qui ont reçu l'enseignement ; il est faux de croire que les défauts de ce système seront atténués ou supprimés par l'évaluation de l'enseignant par les étudiants. La question doit être reprise de plus loin. En parodiant une formule connue : dans certaines disciplines au moins, l'enseignant à l'Université doit savoir « ce qu'enseigner veut dire ». Concilier la liberté et l'indépendance de l'enseignant avec le respect d'un cahier des charges concernant la transmission du savoir, c'est un des défis les plus difficiles auxquels l'Université doit faire face.

\*\*\*

On a vu que le plan « réussir en licence » entraînait le développement des liaisons entre le cursus licence des universités, le cursus des formations courtes et même celui des CPGE. D'où l'interrogation sur la dynamique des institutions : l'Université ne sera-t-elle pas conduite à un éclatement ou du moins à une différenciation entre l'institution responsable de la licence et celle qui a la charge du master et du doctorat, par conséquent de la recherche ? Les liaisons nouvelles entre les institutions qui accueillent les bacheliers conduiront-elles à leur rapprochement pouvant aller quelquefois jusqu'à la fusion ? Et dans ce cas n'en serait-il pas de même pour les Écoles et les universités en charge des masters et des doctorats ?

La discussion sur ce thème ne doit pas être brouillée par de faux problème comme celui de l'égalité entre les universités.

La CPU a réaffirmé en février 2007 « l'indivisibilité du système universitaire ; toutes les universités ont vocation à atteindre l'excellence et à construire leur réputation, dans des domaines plus ou moins larges, et toujours fondée sur la valeur scientifique et sur la reconnaissance évaluée des performances des établissements ». Le respect de ce principe semble exclure la désignation a priori d'universités autorisées à revendiquer l'excellence parce que le Ministère aurait décidé de leur en donner les moyens alors que les autres ne pourraient jamais prétendre au même sort. Mais le principe est compatible avec une recherche de l'excellence qui, une fois atteinte et reconnue, donne des avantages sur les autres universités (ou les autres composantes de la même université).

---

<sup>132</sup> Dans le cadre de cette équipe pédagogique les obligations de l'enseignant « orienté vers la recherche » comprendraient principalement la tâche d'enseignement sans beaucoup de responsabilités annexes.

Ces discussions font ressortir aussi l'ambiguïté de la position de l'Université dans le système d'enseignement supérieur français. Il ne faut pas craindre de le répéter : l'objectif de la formation universitaire stricto sensu est d'être une formation de haut niveau fondée généralement sur un cursus où la progression implique des difficultés croissantes, de sorte que tous les étudiants n'arrivent pas au bout du parcours ; ce n'est pas un signe d'échec si les sorties à plusieurs points du cursus sont aménagées et permettent à chacun d'atteindre un objectif professionnel convenable. Cette logique du haut niveau se combine donc avec l'idée que le parcours initial de l'étudiant est le révélateur de son aptitude à aller plus loin. Dans la conception traditionnelle française, la décision d'aller plus loin revenait pour l'essentiel à l'étudiant : après la licence, la maîtrise, puis le 3<sup>ème</sup> cycle, puis éventuellement la thèse. Au cours des dernières décennies le rôle de l'établissement, c'est-à-dire des enseignants, s'est accru et l'auto-sélection faite par l'étudiant a été de plus en plus tempérée ou accompagnée par une sélection explicite<sup>133</sup>. Celle-ci s'effectue essentiellement au vu des résultats académiques, de sorte que l'individualisation persiste : c'est à l'étudiant, dès son entrée à l'université, de prouver qu'il possède les capacités pour aller plus loin.

Mais la logique du haut niveau subsiste. Elle signifie que l'ensemble du parcours, jusqu'au master, possède une unité, exactement comme le couple CPGE – Écoles possède son unité ; la qualité de l'enseignement en CPGE conditionne la qualité de l'enseignement des écoles. De même la qualité de l'enseignement en licence conditionne la qualité de l'enseignement du master<sup>134</sup>. L'ambiguïté de l'Université actuelle est là.

- Ou bien elle considère que face aux « nouveaux publics » qu'elle accueille, elle doit conserver sa logique traditionnelle et prétendre que les mêmes enseignements vont offrir à certains étudiants la formation courte (licence) et professionnelle qu'ils peuvent souhaiter, et qu'en même temps ces enseignements fourniront à d'autres la formation de haut niveau qui leur permettra de prouver leur excellence et, par là, celle de l'Université ; cette position était celle d'hier ; elle était soutenable avant le passage à l'enseignement supérieur de masse ; elle ne l'est plus aujourd'hui à cause de la plus grande hétérogénéité des étudiants et de l'effet de nombre qui a complètement transformé les relations de l'enseignement supérieur avec le marché du travail<sup>135</sup>.
- Ou bien l'Université trouve le moyen de partager avec l'enseignement court la mission de « bouclage du système en régime de liberté de poursuivre des études » que le secteur sélectif lui a laissé assumer depuis

<sup>133</sup> L'étudiant de 1970 qui voulait faire une thèse trouvait généralement un professeur disposé à donner son accord ; c'est un peu plus difficile aujourd'hui ?

<sup>134</sup> Ou l'efficacité de la préparation aux concours administratifs, notamment ceux de l'enseignement.

<sup>135</sup> Clark Kerr, alors président de l'université de Californie, expliquait très bien ce dernier point lors du colloque de l'Institut européen d'éducation et de politique sociale (1984)

quarante ans ; elle peut alors tenter de restaurer la conception du haut niveau qu'elle revendique et jouer pleinement le jeu des rapprochements et des concurrences avec les Grandes Écoles pour les formations longues.

L'enseignement supérieur français a opéré en un demi siècle une mutation qui en a fait un enseignement de masse et l'un des acteurs principaux d'une société de la connaissance. Cette évolution s'est faite en partie, pour le meilleur et le pire, sous l'influence de la dynamique des institutions. La juxtaposition des deux idéaltypes ne présentait pas d'inconvénients majeurs lorsque l'enseignement supérieur accueillait moins de 10% de la classe d'âge et que la société connaissait le plein emploi. La situation actuelle aboutit à un blocage ; si l'Université périclite la recherche en souffre et il n'est pas envisageable de la cantonner dans les grands organismes.

Les solutions extrêmes ne semblent pas réalistes : tout raser, supprimer les Écoles, l'enseignement court, reconstruire des universités sélectives, payantes, concurrentielles... Ou inversement faire confiance à la communauté universitaire, lui donner des moyens, la laisser s'organiser démocratiquement en comptant sur les trésors d'intelligence, d'altruisme et de passion du bien public qu'elle recèle comme chacun sait. Dans les deux cas s'appuyer sur une version plus ou moins caricaturale des deux idéaltypes et de leurs éventuelles combinaisons.

Mieux vaut essayer de comprendre les contraintes réelles nées des attentes de la société (qu'est-ce que la liberté de poursuivre des études ?) et de bien analyser les dynamiques des institutions existantes afin de définir convenablement des politiques efficaces.

A cet égard, un renouveau universitaire tel qu'il est envisagé, entraînerait, en cas de réussite, une concurrence accrue non seulement entre les universités mais entre celles-ci et les autres composantes de l'enseignement supérieur ; pour l'instant cette concurrence entre composantes est fortement biaisée par les différences de dotation et par le « privilège de sélection » donné au secteur fermé. Comment compenser pour établir une concurrence équitable ? <sup>136</sup>

---

<sup>136</sup> Je remercie Jean-Michel Espinasse qui a bien voulu relire ce texte et dont les remarques critiques sont toujours précieuses.



## **Chapitre VIII**

### **L'emploi des diplômés : Les responsabilités des Universités**

Note LIRHE 457 (08-07)  
Juin 2008



Ce texte reprend l'exposé d'ouverture du colloque du Réseau de recherches sur l'enseignement supérieur (RESUP), organisé par l'IREDU, 19-20 juin 2008 à Dijon.

La loi du 11 août 2007, dite LRU, Libertés et Responsabilités des Universités, inscrit l'orientation et l'insertion professionnelle parmi les missions de service public de l'enseignement supérieur.

Cette mission est précisée dans les articles 20 et 21 qui imposent trois obligations :

- Pour tout candidat la liberté de s'inscrire dans l'établissement de son choix est réaffirmée mais soumise à « une préinscription lui permettant de bénéficier du dispositif d'information et d'orientation dudit établissement ».
- Les établissements doivent rendre publiques des statistiques comportant des indicateurs de réussite aux examens et aux diplômes, de poursuite d'études et d'insertion professionnelle des étudiants.
- Un bureau d'aide à l'insertion professionnelle des étudiants est créé dans chaque université... Ce bureau est notamment chargé de diffuser aux étudiants une offre de stages et d'emplois variée et en lien avec les formations proposées par l'université et d'assister les étudiants dans leur recherche de stages et d'un premier emploi.

La nouvelle responsabilité des universités semble donc claire : elles doivent réduire les taux d'échecs, ce qui accroîtra le nombre de diplômés, et améliorer leur insertion.

Remplir ce programme supposerait que les universités soient capables d'atteindre ce que j'ai appelé le triangle magique :

1 Garantir la liberté d'entrer dans la formation désirée – 2 garantir l'obtention d'un diplôme porteur de certaines attentes – 3 garantir l'emploi conforme à ces attentes.

Un établissement de formation peut garantir deux éléments du triangle mais pas les trois<sup>137</sup>.

Faut-il conclure que les universités sont incapables d'assumer la responsabilité nouvelle qui leur est confiée ? Non. Mais simplement qu'elles ne peuvent avoir qu'une *obligation de moyens* à l'égard de chaque étudiant, complétée par une *obligation de résultats* à l'égard de l'ensemble des étudiants et de l'État, obligation d'améliorer les résultats collectifs.

---

<sup>137</sup> Pour les puristes : les trois éléments sont compatibles si la liberté d'inscription est assortie d'une auto-sélection très forte qui garantit à la fois la réussite et un *numerus clausus* suffisant, ou bien si les attentes associées au diplôme sont quasiment inexistantes et que le plein-emploi règne.

Le thème de mon exposé est la responsabilité des universités en matière d'insertion professionnelle.

Le processus de l'insertion est une construction sociale, un jeu d'acteurs dont une partie des scènes ont lieu sur le marché du travail et qui se matérialise tôt ou tard par la conclusion de contrats de travail, c'est-à-dire d'appariements entre individus et employeurs. Chaque appariement est un accord sur un échange : l'individu apporte des compétences qu'il doit utiliser dans un certain contexte, l'employeur utilise tout ou partie de ces compétences et en attend un résultat. Lorsqu'un jeune diplômé est candidat à un emploi la probabilité qu'il soit retenu dépend des atouts dont il dispose, notamment de ceux que lui donne sa formation.

A l'échelle globale et au moins à court terme, ce n'est pas la formation qui crée l'emploi<sup>138</sup>; mais on croit que la formation peut améliorer le processus d'insertion de l'ensemble des diplômés en réduisant notamment les délais de recherche.

Le problème paraît donc simple : pour assumer sa nouvelle responsabilité, l'université doit améliorer le capital de compétences valorisables de l'étudiant. Le terme de professionnalisation désigne communément tout ce qui peut contribuer à ce résultat. Le postulat est donc qu'une transformation interne de l'université aura des effets externes sur l'insertion.

Je me propose d'examiner quatre aspects de cette transformation interne de l'université ; le premier aspect porte sur une prise de conscience, les trois autres concernent des « chantiers » où seront opérées les changements nécessaires. Au total l'université va devoir :

- 1- prendre clairement conscience de la différence entre formations professionnelles et formations académiques pour pouvoir dépasser cette distinction.
- 2- professionnaliser l'étudiant.
- 3- modifier l'architecture des formations;
- 4- donner davantage de sens au diplôme considéré comme un signal.

#### **I - UNE PRISE DE CONSCIENCE : FORMATIONS PROFESSIONNELLES ET FORMATIONS ACADÉMIQUES**

Je pars de la distinction bien connue entre les formations professionnelles et les formations académiques.

<sup>138</sup> De sorte qu'implicitement la nouvelle responsabilité de l'université apparaît comme le volet complémentaire d'une politique économique capable de rapprocher durablement du plein-emploi, ce qui changerait le régime d'insertion des jeunes.

### ***1.1 - Les formations professionnelles***

Elles s'inscrivent dans le champ de la division sociale du travail. Chacune vise un domaine, une partie du processus productif, et cherche à donner les compétences jugées nécessaires à un moment donné pour jouer un rôle, occuper une fonction donnée.

L'essentiel est de bien voir qu'une formation professionnelle est en principe construite en remontant de l'aval à l'amont, des compétences demandées par le rôle, au processus de production de ces compétences, c'est-à-dire au système éducatif au sens large (y compris la formation dans l'entreprise). J'ai parlé de division sociale du travail et j'insiste sur l'adjectif social. Il permet d'intégrer les interactions essentielles entre le positionnement social des rôles dans l'univers du travail et le positionnement social des niveaux de formations.

La formation professionnelle est généralement pluridisciplinaire, mais elle prend dans chaque discipline ce qui est utile pour le résultat d'ensemble.

Puisque la formation professionnelle prépare à un rôle dans un ensemble interdépendant, elle doit donner les compétences exigées par l'interdépendance, c'est-à-dire un état d'esprit : apprendre à travailler en groupe, avoir le souci du résultat collectif ...

Une conséquence importante de cette logique des formations professionnelles est la suivante : on connaît le point d'arrivée, c'est-à-dire les compétences que devra posséder l'individu apte à tenir un rôle donné ; dans un souci d'efficacité et d'économie des moyens, on peut donc tenter de sélectionner au départ les individus qui auront de fortes chances d'arriver à ce niveau souhaité de compétences.

En forçant les termes, une formation professionnelle considère l'étudiant comme un produit à façonner pour occuper un rôle (qui peut être évolutif).

### ***1.2 - Les formations académiques***

Celles-ci s'inscrivent au contraire dans le champ des savoirs scientifiques<sup>139</sup>. Pour cette raison elles sont forcément construites selon une logique de l'amont vers l'aval ; l'étudiant avance dans la discipline choisie, dans un double mouvement de maîtrise croissante de cette discipline et de limitation progressive du domaine que l'on approfondit. Étudier l'histoire, l'économie ou la physique peut occuper toute une vie, puisque celui qui arrive à la pointe du savoir peut désirer aller plus loin et ça s'appelle la recherche; de sorte que dire « j'ai un master d'histoire ou d'économie ou de physique » signifie seulement que j'ai atteint un certain point dans cette quête du Graal que constitue l'étude de n'importe quelle discipline.

<sup>139</sup> La fonction critique de l'université est directement liée à cette inscription dans le champ des savoirs puisque tout savoir ne peut prétendre être tel que s'il accepte d'être mis en cause.

Une formation académique est fondée sur une discipline et si elle réclame l'apport d'autres disciplines, c'est au titre d'outils indispensables à la discipline majeure. Par ailleurs, plus on avance dans la discipline et plus on est porté à se spécialiser.

Dans une société inspirée par la philosophie des Lumières, chaque individu doit être libre d'accéder au savoir s'il le désire et en a la capacité ; de sorte que la logique des formations académiques est naturellement celle du libre accès, du droit à l'essai ; et on peut même aller plus loin et dire que cette logique est celle du droit à prendre ce que l'on peut ; exactement comme au cinéma où chaque spectateur est plus ou moins enrichi par le film qu'il va voir. Une formation académique est par essence individualiste ; l'état d'esprit qu'elle crée est fondé sur l'autonomie de jugement et la liberté de pensée.

Mais voilà : il se trouve que parvenir à un niveau donné de maîtrise d'une discipline est le signe d'une compétence, entendue comme capacité de faire. Le titulaire d'un master d'histoire, quelle que soit sa spécialité, est présumé posséder une bonne partie des compétences pour enseigner l'histoire à des collégiens. En ce sens sa formation est professionnelle puisqu'il existe dans la société au moins un rôle, celui de professeur d'histoire, où cette compétence est nécessaire (bien que non suffisante) et celui qui va plus loin dans l'étude de l'histoire voit éventuellement se dessiner un autre rôle, celui de chercheur dans cette discipline.

Pour l'étudiant qui a une vision en grande partie instrumentale de sa formation, la distinction entre formations professionnelles et académiques est donc beaucoup plus floue ; dans tous les cas il se posera la question : avec cette formation qu'est-ce que je pourrai faire ?

Cette évidence est depuis longtemps familière aux universités ; le dilemme de beaucoup d'enseignants est, on le sait, « comment puis-je rester fidèle à ma discipline *et* être utile à l'étudiant ? »

La réponse ne peut pas être de supprimer les formations académiques pour les remplacer par des formations professionnelles stricto sensu. Comment dès lors professionnaliser l'université ? Je vais examiner trois réponses possibles, complémentaires et non alternatives, qui constituent autant de « chantiers ».

## II - UNE PREMIÈRE RÉPONSE : « PROFESSIONNALISER L'ÉTUDIANT »

Cela peut prendre plusieurs formes.

### 2.1 - Donner des compétences pratiques à tous les étudiants

Cela se résume souvent à l'anglais et l'informatique ; le plan « réussir en licence » de décembre 2007 insiste sur ce point.

## ***2.2 - Familiariser l'étudiant avec le monde du travail***

l'inciter à préparer un projet professionnel. Là encore c'est un aspect sur lequel on insiste de plus en plus.

## ***2.3 - Changer l'état d'esprit***

Il s'agit ici de préparer l'étudiant à la vie de travail dans des organisations ; on considère que cela exige un état d'esprit, souvent détaillé en parlant de l'aptitude à travailler en groupe, à avoir le sens de la responsabilité et du résultat, sans perdre pour autant l'esprit d'initiative et la rapidité de réaction. Concrètement cela doit être obtenu par des modifications de la pédagogie, l'accent mis sur le travail en groupe, sur le rapprochement avec le monde du travail via les stages.

Ce mode de professionnalisation devrait, pense-t-on, améliorer le capital de compétences des étudiants de deux façons : d'abord en donnant à tous des compétences qui, en principe, sont celles que procurent les formations professionnelles stricto sensu ; ensuite en permettant à certains étudiants de révéler des aptitudes qui restent latentes avec la pédagogie académique usuelle.

Mais naturellement cela ne tranche pas le problème de fond : si l'état d'esprit nécessaire au monde du travail et donc inculqué par la professionnalisation, diffère de celui des formations académiques, que deviennent celles-ci lorsqu'on les prive de leur propre esprit ? La réflexion critique qui est le propre de la réflexion scientifique est inséparable d'un certain relativisme puisqu'il faut toujours être prêt à admettre qu'on s'est trompé ; or ce doute méthodique ne s'accorde pas toujours avec l'action. Il y a un équilibre à trouver et c'est un premier défi.

## ***2.4 - Rendre l'étudiant conscient de ses compétences***

Une autre façon de « professionnaliser l'étudiant » consiste à le rendre bien conscient des compétences qu'il acquiert. Toute formation est un processus d'apprentissage qui donne deux sortes de compétences : celles qui sont directement liées au contenu de la formation et celles qui sont liées au processus d'apprentissage lui-même. Pour être bref : on admet que tous les titulaires d'un diplôme bac+5 possèdent en principe des compétences générales applicables à de multiples problèmes concrets : un master de mathématiques et un master d'histoire peuvent devenir d'excellents banquiers ; cela résulte du rôle joué par leurs compétences générales en tant qu'aptitudes à apprendre, acquises par le processus d'apprentissage de disciplines différentes.

On sait aussi que le contenu de la formation définit à la fois l'appartenance à un domaine et une spécialité à l'intérieur de ce domaine : tous les bac+5 scientifiques ont quelques compétences communes que ne possèdent pas les bacs+5 en lettres et langues et inversement ; on peut présumer que les bac+5 scientifiques

peuvent devenir ingénieurs informaticiens plus aisément que les bac+5 littéraires (plus aisément signifie à moindre coût, en moins de temps).

Enfin la spécialité proprement dite désigne les compétences que cette formation académique est seule à donner.

Une formation académique quelconque se caractérise ainsi par son niveau (la durée totale théorique des études depuis le baccalauréat), son domaine et sa spécialité.

Cette distinction est essentielle pour l'analyse de l'insertion des diplômés ; elle est au cœur du débat sur le paradigme de l'adéquation. Professionnaliser l'étudiant sera, en ce sens, l'amener à identifier aussi bien ce qui le différencie des autres que ce qui l'en rapproche.

En simplifiant : les compétences générales liées au niveau d'études le rapprochent en principe de tous ceux qui ont le même niveau ; les compétences liées au grand domaine disciplinaire le rapprochent de ceux qui ont à la fois le même niveau et le même domaine ; la spécialité l'identifie enfin à ceux qui ont choisi la même spécialité<sup>140</sup>.

La construction des cursus de formation détermine ainsi les champs de compétences et les orientations possibles lors de l'insertion. Rendre l'étudiant conscient de ses compétences, c'est l'amener à se dire : au point où j'en suis qu'est-ce que je suis capable de faire et qu'est-ce que je suis capable d'apprendre ?

### III - SECONDE RÉPONSE : MODIFIER L'ARCHITECTURE DES FORMATIONS

La question est compliquée par l'existence du couple licence – master et par le système de crédits.

L'architecture des formations est commandée par la provenance des étudiants admis à suivre chaque formation.

Actuellement cette architecture est très diversifiée et les réformes ne peuvent qu'accentuer cette diversité. Aujourd'hui on peut distinguer deux grandes familles de configurations : (a) les formations du type tuyaux, arbres voire candélabres et (b) les formations en arbres renversés. La question est donc quel type de professionnalisation convient aux unes et aux autres. Enfin on peut se demander si une troisième famille ne va pas se développer, compliquant encore l'architecture de la formation.

<sup>140</sup> Identifier n'est pas rendre semblable, puisque les compétences d'un individu sont inséparables de sa personnalité dans son ensemble.

### ***3.1 - Les formations en tuyaux ou arbres***

Elles partent d'un tronc commun fondé sur une discipline et se diversifient ou non en cours de cursus. La médecine est évidemment l'exemple le plus connu. La psychologie s'en rapproche aussi, le droit n'en est pas loin.

Professionnaliser ces formations peut donc se faire de deux façons :

- d'abord en insistant sur la spécialisation à l'intérieur de la discipline parce qu'on estime que cette spécialisation correspond aux demandes des entreprises. La formation devient une formation professionnelle dans la mesure où elle s'appuie sur une sous - discipline académique qui correspond à un rôle dans la division sociale du travail.
- Ensuite en introduisant dans la formation des éléments d'autres disciplines selon le modèle des formations professionnelles stricto sensu : l'objectif est un domaine d'emploi qui exige des compétences relevant de plusieurs disciplines. Le danger ici est de croire qu'on peut garder une formation académique fondée sur une discipline, simplement en « faisant la part du feu » et en sacrifiant quelques heures d'enseignement de la discipline afin de donner à l'étudiant une « teinture » faite de rudiments empruntés à d'autres disciplines. Une véritable formation professionnelle est celle qui intègre des savoirs différents en vue d'un objectif qui ne peut être atteint que si on les maîtrise.

### ***3.2 - Les formations en arbre renversé***

Ici la logique de construction de ces formations est l'inverse. La formation accueille des étudiants d'origines diverses. C'était le cas des anciennes maîtrises de gestion ou de la MIAGE. Généralement ces formations auront un objectif professionnel précis qui peut être atteint en s'appuyant sur les compétences communes à tous les étudiants admis ; cela suppose que la formation apporte des savoirs à la fois accessibles et nouveaux pour tous les étudiants de cette formation.

C'est souvent là que se trouve la difficulté ; on le voit avec les licences professionnelles : elles peuvent être conçues comme une spécialisation fine pour des étudiants déjà spécialisés (licences qui recrutent essentiellement des étudiants sortant d'un IUT) ou comme une spécialisation pour des étudiants ayant fait deux années de licence générale ; mais la licence professionnelle capable d'accueillir des étudiants de provenance variée semble plus rare.

### ***3.3 - L'éclatement des formations***

Le système des crédits accroît la liberté de choix de l'étudiant qui peut construire une formation sur mesure. En poussant cette logique jusqu'au bout, il n'y a plus de formations identifiables, mais uniquement des diplômés ayant chacun

son propre portefeuille de compétences. Les disciplines seraient éclatées en modules avec une seule contrainte : certains modules ne seraient ouverts qu'aux possesseurs de tel ou tel autre. Chaque étudiant construirait sa propre professionnalité en fonction de ses goûts et de ses projets.

Le changement pourrait être très important. Jusqu'à présent chaque discipline se considère comme capable de former des étudiants, c'est-à-dire de leur donner à la fois un certain degré de maîtrise de ce qui constitue son objet, et des compétences générales : former *à* la discipline et *par* la discipline. La plus grande liberté laissée à l'étudiant modifie plus ou moins ce schéma : l'étudiant se forme par la constitution de son « portefeuille de compétences » et la discipline majeure de ce portefeuille joue un rôle plus discret.

#### IV - TROISIÈME RÉPONSE : AMÉLIORER LE SIGNAL CONSTITUÉ PAR LE DIPLÔME

Je voudrais insister sur cet aspect du problème, celui du signal donné par le diplôme.

L'employeur qui examine les candidatures pour un emploi s'efforce de trouver les signaux pertinents et fiables qui le renseignent sur les compétences des candidats. Puisque la question examinée ici est celle de l'insertion des débutants, le diplôme est donc un signal peu coûteux à connaître. Reste à juger sa pertinence et sa fiabilité.

Apprécier la pertinence n'est pas très difficile ; si l'entreprise a besoin d'un chimiste elle ne retiendra pas l'éventuelle candidature d'un master en philosophie.

Beaucoup plus importante est l'appréciation de la fiabilité du diplôme. La question a deux aspects liés : que vaut la formation c'est-à-dire quelles sont les compétences derrière le diplôme et que vaut le diplômé, c'est-à-dire le diplômé qui candidate à tel emploi a-t-il vraiment les compétences associées à son diplôme ?

Les deux aspects renvoient à la responsabilité des établissements de formation.

C'est un problème relativement nouveau pour les universités pour la raison suivante : le principal débouché des formations académiques a longtemps été la Fonction publique et les professions libérales ; pour la Fonction Publique pas besoin de signal ; le diplôme est avant tout une condition pour se présenter au concours ; pour les professions libérales le signal donné par le diplôme joue un rôle, mais qui semble mineur par rapport aux autres déterminants de la réputation.

Lorsque les débouchés dans le secteur privé et semi-public augmentent, les formations académiques même professionnalisées, se trouvent dans la même situation que les formations professionnelles ; elles doivent se faire connaître et reconnaître.

Dans la logique des formations académiques classiques, l'université se reconnaissait responsable de la qualité de la formation, au sens restreint de qualité du contenu des enseignements. L'examen est dans cette perspective, un moyen de classer les étudiants selon leur degré de maîtrise du contenu de la formation ; c'est en quelque sorte un étalonnage ; l'obtention du diplôme dépend alors de l'endroit où l'on place le curseur.

Ce mode de certification remplit son office lorsque le diplôme est simplement une condition nécessaire mais non suffisante pour accéder à un emploi : les candidats aux grands concours de la Fonction Publique doivent avoir une licence ; le concours est à la fois un mode démocratique de choix et un moyen de sélectionner les meilleurs en vue d'une formation interne.

Dans la logique des formations professionnelles, les établissements sont doublement responsables, de la qualité de la formation et de la fiabilité du diplôme ; en ce sens que le diplôme doit certifier que son titulaire possède bien les compétences affichées dans le référentiel de formation. L'exigence de fiabilité du diplôme est essentielle puisqu'il s'agit de pourvoir un emploi en minimisant les coûts d'apprentissage après le recrutement.

Le diplômé qui cherche un emploi a donc intérêt à ce que l'employeur éventuel croit à la fiabilité du diplôme. A-t-il intérêt à ce que cette croyance soit fondée ? Autrement dit peut-il exister une asymétrie d'information, l'employeur étant persuadé que le candidat a bien les compétences associées au diplôme alors que le candidat sait qu'il ne les a pas ? La réponse est simple : si le diplômé est recruté, de deux choses l'une : ou bien les compétences que voulait l'employeur sont en réalité inutiles dans l'emploi et l'individu aura eu raison de cacher la vérité sur ses compétences ; ou bien les compétences sont indispensables, leur absence sera vite constatée et le contrat sera rompu.

Si on admet que les employeurs apprécient correctement les compétences nécessaires à l'emploi, on en déduit qu'ils attacheront beaucoup d'importance à la fiabilité du signal donné par le diplôme. Professionnaliser les formations académiques exige donc d'améliorer cette fiabilité du signal.

Pour le futur employeur le signal est un tout ; quelles sont les compétences certaines que possède le diplômé qui candidate à un emploi ? La réponse doit être fournie par la formation, finalement par le diplôme lui-même, ce qui suppose que l'employeur est bien informé des qualités des différentes formations qui l'intéressent.

C'est le cas, en France, avec les Grandes Ecoles. Quand on analyse ce qui fonde la notoriété de chacune on trouve trois sortes d'éléments.

- Le premier est la sélection associée au numerus clausus. Lorsque l'École sélectionne elle-même les élèves, sur titres ou par un concours propre, la sévérité de la sélection est mise en avant comme preuve de la future qualité des formés. Lorsque l'École est associée à d'autres dans le cadre d'un concours commun, c'est

le choix des admis au concours qui sert à mesurer la qualité du recrutement initial (il y a 5 écoles qui offrent 2000 places, 400 chacune, l'école Z a été choisie par des candidats classés parmi les 600 premiers du concours commun, elle a donc un recrutement meilleur que celui de l'école Y qui a recruté parmi les 600 derniers du concours commun). Le signal envoyé aux futurs employeurs est alors « nous avons retenus les meilleurs » ; naturellement cela revient à considérer que le classement du concours est un indicateur très fiable de la qualité des individus.

- Le deuxième élément est la qualité de la formation elle-même ; le terme de qualité recouvre aussi bien le contenu et la capacité d'adaptation des enseignements que la pédagogie, les stages.

- Le troisième élément enfin est la vérification de l'acquisition des compétences affichées dans le référentiel constitué par le programme de l'École. C'est en somme un contrôle de qualité des « produits », les diplômés ; c'est la certification que ce produit est conforme au cahier des charges. C'est une condition nécessaire à la notoriété de l'École et donc à la crédibilité du signal qu'elle veut émettre. L'encadrement des élèves comme le sérieux présumé des contrôles n'empêchent pas un classement final ; mais celui-ci doit être bien compris : il signifie que même les plus mal classés possèdent les compétences affichées dans le référentiel.

Ces trois sortes d'éléments sont liés et doivent être attestés non seulement par les affirmations de l'École, mais par des observateurs objectifs et indépendants ; d'où les dispositifs de certification qui vont de la Commission du titre d'ingénieurs aux diverses procédures de certification internationale sans oublier le rôle des dispositifs plus ou moins informels comme les réseaux d'anciens élèves.

La notoriété se construit et elle est une condition de la réussite de la professionnalisation.

Face à cet arsenal de moyens, que peut faire l'université ?

- Elle est désavantagée en ce qui concerne la sélection initiale. Le handicap est triple. D'une part on répète que les meilleurs fuient l'université, donc que le niveau des meilleurs étudiants est moyen, ce qui est excessif ; d'autre part on constate que l'université est tenue d'accueillir tous les étudiants ce qui tire la moyenne générale vers le bas ; enfin on considère souvent que la qualité ne peut être obtenue qu'avec un encadrement très solide dans le cadre d'institutions de taille moyenne ou faible ; on retrouve ici l'argumentation du secteur sélectif.
- Elle a beaucoup à faire pour passer de la logique de l'enseignement à la logique de la formation et à la conviction que l'évaluation interne et externe est la condition de la qualité du signal.
- Elle a enfin à choisir un mode de certification crédible des compétences acquises et attestées par le diplôme.

Sur tous ces aspects du problème plusieurs stratégies sont possibles. J'en retiens trois.

- La stratégie ponctuelle ; chaque formation (par exemple tel master) cherche à remplir les conditions de la notoriété c'est-à-dire cherche à donner un signal crédible. Pour cela cette formation peut adopter une politique se rapprochant de celle des Grandes Écoles : insister sur la sélection à l'entrée du master II (voire l'auto-sélection à l'entrée du master I), sur la certification de la formation elle-même par un organisme reconnu ; évidemment la participation des professionnels à la formation est pleinement utilisée dans ce cadre. Ainsi une université pourrait favoriser cette recherche de notoriété formation par formation. La difficulté est que chaque master ne regroupe qu'un petit nombre d'étudiants, mettons une trentaine ; il est coûteux d'acquérir une notoriété large et durable avec un effectif aussi faible.
- La seconde stratégie est celle de l'excellence nationale pour une filière donnée. Cela prend en compte le fait qu'une formation donnée peut exister dans dix ou vingt universités et que les débouchés étant nationaux, la meilleure politique est celle de la crédibilité nationale. D'où l'organisation d'une structure plus ou moins informelle cherchant à jouer le rôle de la Conférence des Grandes Écoles, structure de type ordinal, établissant un cahier des charges, un système de certification ; c'est à la fois l'organisation d'un lobby et d'un instrument de reconnaissance de la formation ; la concurrence entre les établissements est jugée moins importante que la coopération ou plutôt la concurrence joue au sein d'un cadre coopératif.
- La troisième stratégie est celle de l'université dans son ensemble qui essaie d'améliorer la crédibilité du signal de toutes les formations qu'elle délivre. Thème de l'université d'excellence dont tous les produits sont bons. Cela peut passer évidemment par l'excellence de chacune des formations offertes, mais cette politique peut aussi répondre à un problème propre aux universités dans le cadre du système LMD, problème évoqué plus haut à propos de l'architecture des formations. Le système des crédits et la relative liberté de choix laissé à l'étudiant pour construire sa formation, s'accompagnent de l'obligation d'indiquer la liste des crédits qui ont permis l'obtention du diplôme ; une partie de ces crédits peut être obtenue dans des établissements étrangers. Comment rendre crédible un tel diplôme ? On pourrait dire en somme : ce diplôme a un nom qui désigne une spécialité de formation dont le caractère professionnel est plus ou moins marqué ; pour cela l'étudiant a dû obtenir un groupe de crédits obligatoires qui constituent le cœur de l'appellation ; pour le reste il a choisi librement. La certification peut porter uniquement sur les crédits obligatoires et on retrouve alors les stratégies précédentes ; mais si l'université veut aller plus loin, elle doit certifier tous les crédits et se

trouve conduite à viser l'excellence dans toutes ses composantes. C'est évidemment une politique de long terme.

Compte tenu de ses spécificités, forces et faiblesses, l'université peut essayer d'explorer diverses façons de rendre crédible les diplômes qu'elle délivre. Crédible signifiant ici que le diplôme donne des indications claires, pertinentes et fiables sur les compétences associées à la formation.

La solution des Grandes École, on l'a vu, est de fixer le plus haut possible le seuil d'obtention du diplôme. De façon générale l'université est nettement moins exigeante à cet égard. Pour certaines formations la politique est d'adopter le modèle des Grandes Écoles. Pour d'autres il faut peut-être chercher du côté du classement des diplômés.

Si l'université n'a pas les moyens de rendre tous les diplômés excellents, elle peut plus rapidement essayer de discriminer et de certifier ce qui peut l'être. Problème classique de traitement de l'hétérogénéité et de l'information donnée par le diplôme. Pour l'université le dilemme est le suivant : ou bien elle se contente d'une certification floue ce qui entraîne un signal peu crédible et oblige le futur employeur à chercher la réalité des compétences du diplômé ; c'est le meilleur moyen soit de susciter la concurrence entre les établissements au profit de ceux qui parviendront à acquérir une certaine crédibilité, soit de laisser les formations universitaires dans la zone indécise des diplômes dont on ne sait rien ; ou bien l'université insiste sur sa volonté de donner des signaux crédibles et elle explique ce qu'elle fait ; les mentions, les notes peuvent devenir des indicateurs fiables ; cela ne va pas de soi et il s'agit bien d'une politique à mener. Je crois que c'est une des tâches les plus difficiles auxquelles les universités vont être confrontées.

## V - CONCLUSION

Au terme de cet exposé, deux questions peuvent être posées : l'université sera-t-elle capable d'effectuer les transformations nécessaires et le marché du travail viendra-t-il valider, légitimer en quelque sorte le résultat de ces transformations ?

### *5.1 - Le changement des universités*

L'idée sous-jacente à mon exposé est que dans le contexte français, celui de la coexistence du secteur sélectif fermé et du secteur universitaire ouvert, l'université ne pourra assumer une responsabilité réelle à l'égard de l'insertion professionnelle des étudiants, qu'au prix de transformations majeures qui mettent tout en cause : le contenu du métier (dans quelle mesure est-il possible d'être enseignant *et* chercheur si on ne se cantonne pas à l'enseignement de 3<sup>ème</sup> cycle ?), la coopération entre catégories de personnels, enseignants et non enseignants, la

structure de l'institution elle-même, bureaucratie professionnelle avec peu de hiérarchie officielle, faisant de l'université ce que G Felouzis appelle une institution faible et que, pour ma part, j'ai appelé une « institution molle », possédant grâce à cela une grande capacité d'adaptation.

Jusqu'à présent la dynamique universitaire a été surtout le résultat des initiatives individuelles de petits groupes d'enseignants portant un projet de diplôme ou de recherche, le faisant accepter par les instances universitaires et nationales ; cela peut aboutir à des structures importantes (une UFR, un gros laboratoire de recherche) et dans ce cas il est probable que la dynamique ne se maintiendra longtemps que si le groupe parvient à mettre en place un mode de gouvernance assez solide avec l'inévitable dose de hiérarchie. Comment passer de ce modèle à un modèle de dynamique d'établissement impulsée par le président et le conseil d'administration avec l'appui des autres conseils ? Ou faut-il plutôt confier à ces instances un rôle de stimulant et d'accompagnement des initiatives de la base ?

Les divers chantiers de professionnalisation impliquent de grands changements en ce qui concerne la coordination des activités des enseignants et d'une partie des personnels non enseignants associés aux activités de formation. Comment cette coordination peut-elle s'établir ? Certainement pas grâce à des injonctions venues d'en haut ; il faut inventer un système de gouvernance qui renouvelle les relations entre les personnels en traçant un nouveau cadre au sein duquel les intérêts individuels seront satisfaits en contribuant au progrès collectif : programme enthousiasmant ou vœu pieux ?

## 5.2 - *Le marché du travail*

Faisons l'hypothèse que le changement universitaire a réussi et que un flux accru de diplômés mieux formés, plus au fait de la réalité du travail, arrive chaque année sur le marché et cherche des emplois.

Deux questions se posent alors. La première est d'ordre quantitatif et renvoie aux débats soulevés par le rapport du HCEEE et l'ouvrage de Marie Duru-Bellat<sup>141</sup>. La seconde question porte sur les modalités du processus d'insertion lui-même qui sera probablement fortement modifié par l'intensité des liens que les universités et les étudiants auront noués avec les futurs employeurs. Selon les réponses que l'on apporte à ces questions, on peut construire un grand nombre de scénarios, optimistes ou pessimistes. Le scénario optimiste est que dans les prochaines années la France et l'Europe renouent avec la croissance d'économies fondées sur la connaissance de sorte que les générations nouvelles de diplômés s'inséreront sans difficultés majeures dans le cadre d'un nouveau « régime d'insertion<sup>142</sup> » dont les

<sup>141</sup> La contribution de Philippe Lemistre à ce colloque porte sur ce sujet.

<sup>142</sup> J'ai proposé (Vincens. L'insertion professionnelle des jeunes ; Formation-Emploi n°61 février-mars 1998) la notion de « régime d'insertion » à partir de l'idée suivante : il y a un certain nombre de variables (chômage, mobilité interentreprises et professionnelle, nature

traits ne sont pas encore bien définis. Un scénario pessimiste insiste sur le déséquilibre persistant entre l'offre et la demande de diplômés, prédit la poursuite des déclassements et de la dévalorisation des diplômes ; mais comme ces diplômés sont « meilleurs » que ceux d'aujourd'hui grâce à la réussite de la transformation des universités, les conséquences de « l'excès de diplômés » sont encore plus graves et mal supportées par la société ; les attentes étaient plus hautes, à la mesure des efforts consentis par tous les acteurs et la réalité n'a pas suivi.

Enfin il faut évoquer un scénario qui étend le changement des universités à l'ensemble de l'enseignement supérieur français ; les relations entre le secteur sélectif court et long et les universités seraient profondément modifiées ; le contraste entre les établissements pratiquant une sélection à l'entrée et limitant les effectifs, et les universités obligées d'accepter tous ceux qui veulent s'inscrire, serait atténué ; peut-être parce que la société accepterait l'idée que la liberté de poursuivre des études n'implique pas forcément la liberté de faire n'importe quoi sans prendre en compte les chances de réussite. Dans ce scénario, l'université n'assumerait plus la tâche d'accueillir ceux dont on n'a pas voulu ailleurs ; elle redeviendrait capable d'offrir des formations de licence attractives, parce que de nouveau pourvues de sens<sup>143</sup> pour les étudiants et la société ; elle serait capable aussi d'offrir les cycles longs ouverts aux étudiants de provenances diverses.

---

des contrats de travail, croissance du salaire au cours des premières années de vie active) qui peuvent se combiner de multiples façons et constituent ainsi un régime d'insertion ; par exemple la combinaison d'une dominante « insiders-outsiders » qui privilégie les titulaires d'emplois entraîne des phénomènes de file d'attente et un régime d'insertion très sensible à la conjoncture ; il est évident que la composition de l'offre de travail des débutants (les nouveaux diplômés) et leur connaissance du marché du travail agit sur le processus d'insertion.

<sup>143</sup> Un cursus est pourvu de sens pour les étudiants qui veulent s'y engager, s'il remplit au minimum trois conditions ; la première est qu'il soit crédible : à la fin du cycle l'étudiant aura bien acquis les compétences (les savoirs etc.) affichées dans le référentiel ; la seconde est que sa finalité soit claire : avec ce diplôme l'étudiant sait ce qu'il pourra faire, qu'il poursuive ses études ou non ; la troisième est que l'étudiant sache ce que l'on attend de lui dans le cursus, comment il doit organiser ses efforts pour réussir.

## Bibliographie

(Les rapports et notes de la DEPP référencés dans les notes ne sont pas repris dans la bibliographie ; le plan « réussir en licence » est cité d'après le document mis en ligne le 14.12.2007 sur le portail du gouvernement, site du Premier Ministre, 37 pages)

- ALTONJI J. (1993) The Demand for and Return to Education When Education Outcomes Are Uncertain, p. 48. *Journal of Labor Economics*, vol. 11, n° 1.
- AMEMIYA T. (1975), « Qualitative Response Models », *Annals of Economic and Social Measurement*, 4/3.
- AMIOT M, FRICKEY (1978) A quoi sert l'Université ? Une université, ses étudiants et le marché de l'emploi. Presses universitaires de Grenoble. Pp. 1-240.
- Analyses de la SEDEIS n° 93. Mai.
- ANDRIEU J. (1992) « L'espace éducatif européen ». Rapport présenté au nom du Conseil Économique et social. Séances des 23-24 juin 1992. Journal officiel. Avis et rapports du Conseil Économique et Social. n° 14. 14 Août 1992.
- ARESER. (1997) Quelques diagnostics et remèdes urgents pour une université en péril. Liber –Raisons d'agir. Paris. pp. 1-121.
- Banque mondiale (1994) L'enseignement supérieur. Les leçons de l'expérience, pp. 1-115.
- BAUDELLOT C, BENOLIEL R, CUCROWICZ H, ESTABLET R (1981) Les étudiants, l'emploi, la crise. Petite collection Maspéro, pp. 1-220.
- BEAUPÈRE N, CHALUMEAU L, GURY N, HUGRÉE C (2007) *L'abandon des études supérieures*. Collection Panorama des savoirs La Documentation Française Paris pp 1-162
- BÉDARIDA C. (1994) *SOS Université*. Seuil Paris. pp 1-227
- BÉRÉZIAT G. (2007) Une stratégie pour l'université parisienne, revue Esprit décembre, n° 12 pp. 96-105
- BERTHELOT J.-M. (1990) « Les effets pervers de l'expansion des enseignements supérieurs ». Le cas de la France. *Sociétés contemporaines* n° 4. Décembre.
- BERTHELOT J.-M. (1990) Les effets pervers de l'expansion des enseignements supérieurs. Le cas de la France. *Sociétés contemporaines* n° 4 Décembre pp. 109-122
- BERTHELOT J.-M. (1993) École, orientation, société. Collection pédagogie d'aujourd'hui PUF Paris. pp.1-190
- BERTHELOT J.-M. (1993) École, orientation, société, pp. 1-187. Presses Universitaires de France, coll. Pédagogie d'aujourd'hui.
- BESTION F. et HERMEN J.-L. (1989) « Le DUT gestion des entreprises et des administrations : des études à l'emploi ». *Formation-Emploi*. n°26 Avril-juin.

- BESTION F. (1987) « Le processus d'orientation à l'issue de la classe terminale », CEJEE note n° 62.
- BESTION F. (1987) Le processus d'orientation à l'issue de la classe terminale. Note CEJEE tome 1, septembre 1986, tome 2, décembre 1987. Université des Sciences Sociales de Toulouse.
- BIENAYMÉ A. (1986) L'enseignement supérieur et l'idée d'université. *Economica Paris* pp. 1-328
- BIENAYME A. (1988) « La demande d'enseignement supérieur », *Revue d'économie politique*, janvier-février, p. 60-65.
- BLAUG M. (1985) Where Are We Now in the Economics of Education? pp. 17-28. *Economics of Education Review*, vol. 4, n° 1.
- BOUDON R. (1973) L'inégalité des chances Colin Paris
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1970), *La reproduction*, Paris, Minuit.
- CAHUZAC E., MARTINELLI D., STOEFLER-KERN F. (1997) Cursus de formation dans l'enseignement supérieur et trajectoires d'insertion, pp. 345-365.
- CARRÉ D. (1996). Les étudiants en rupture de filière. Quelles réorientations ? pp. 1-84. Observatoire de la vie étudiante. Université Toulouse 1. octobre.
- CARRE D. (1994) Le Deug Droit délocalisé à Albi. Documents de l'Observatoire de la vie étudiante. Université des Sciences Sociales, Toulouse.
- Cercle Condorcet (1987) Douze thèses pour l'université. Document de travail n° 6. pp. 1-64
- CEREQ BREF n° 117 février. LELIEVRE C. et NIQUE C., 1995. L'école des Présidents. E4. Odile Jacob, pp. 1-382, Paris.
- CEREQ, DEP, INSEE. Bilan Formation-Emploi. 1988. 1983. 1973.
- CHARLE Ch., DEL BUONO L, GAUBERT Ch., SOULIÉ Ch. (2004) Enseignement supérieur : le moment critique. Regards sur l'actualité n° 301, mai. pp. 1-8.
- CHARLOT A. et PIGELET J. L. (1989) « L'après-bac. Itinéraires et réussite après trois ans d'études ». CEREQ. Collection des Études n°52. Octobre.
- CHARLOT A. et POTTIER F. (1992) De l'enseignement supérieur à l'emploi, article France, volume III, pp. 25- 130. OCDE Paris.
- CHAZAL J., FAU Y., PÉLISSIER C. (1989) « Entrer dans l'enseignement supérieur les parcours de la réussite ». Éducation et formations. DEP n° 21 octobre - décembre.
- CLOUTIER R. (1990), *Les « nouvelles » clientèles universitaires québécoises*, Les Cahiers du LABRAPS, Université de Lavai.
- Comité National d'Évaluation Évolution des Universités, dynamique de l'évaluation.
- Comité National d'Évaluation (1995). Le devenir des diplômés des Universités, pp. 1-40.
- Comité National d'Évaluation (1996). L'Université de Provence. Aix-Marseille I. Rapport d'évaluation pp. 1-105, Octobre.

- Rapport au Président de la République 1985-1995, pp. 1-136. La Documentation Française, Paris, septembre 1995.
- Conférence des Présidents d'universités (2007) L'Université est une chance : les propositions des Présidents d'Universités. Document du 16 février 2007, disponible sur le site de la CPU.
- CUENIN S. (1979), « Les cohortes d'étudiants: un exemple d'analyse » dans *Économie de l'Éducation*, Paris, Economica.
- De l'entrée à l'université au deuxième cycle : taux d'accès réel et simulé. Les dossiers d'Éducation et Formations, n° 78, Janvier.
- DE MEULEMEESTER, J.-L. (1994), Une évaluation empirique de la rationalité des étudiants et étudiantes belges (1954-1987), pp. 137-153. *Économie et Prévision* n° 116, 1994-5.
- DEP 95-19 Les étudiants inscrits à l'Université en 1994-1995, p. 6.
- DEP 95-24 Les Instituts Universitaires de technologie, mai 1995, p. 6.
- Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP). Ministère de l'éducation nationale. [1993]. Projection à deux ans des principales filières de l'enseignement supérieur. Note bleue 93-16 Avril. Les instituts universitaires de technologie 1992-93. Note bleue 93-23 Mai.
- Direction de l'Évaluation et de la prospective. Ministère de l'Éducation Nationale, 1997.
- DOMENC M, GILLY J.-P. (1977). Les IUT, ouverture et idéologie. Éditions du Cerf Paris pp. 1-270
- DUBET F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'Université de masse. *Revue française de sociologie*. XXXV, pp. 511-532.
- DUBOIS M. (1993). « Après un DUT ou un BTS : poursuite d'études ou entrée dans la vie active CEREQ. Documents de travail n° 87 - septembre.
- DUMORA B., GONTIER C., LANNEGRAND, L., Pujol, J.C., (1995). Les étudiants en psychologie : de l'histoire scolaire au projet universitaire. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, juin, vol. 24, n° 2, p. 135-156.
- DURAND-PRINBORGNE Cl., (1988). Évolution et juridification de l'enseignement supérieur en France. *European Journal of Education* vol. 23, n° 1/2, p. 105-123.
- DURU, M. et MINGAT A., (1988). Les disparités de carrières individuelles à l'Université une dialectique de la sélection et de l'auto-sélection, pp. 309-339. *L'Année Sociologique*,
- DURU-BELLAT M, KIEFFER A, ADANGNIKOU N. (2003) Efficacité et équité dans la formation des ingénieurs ; in *Les mutations actuelles des universités ; sous la direction de G.Felouzis PUF pp 251-278*
- DURU-BELLAT M. (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Éditions du Seuil
- DURU-BELLAT M., (1988). *Le fonctionnement de l'orientation*, pp. 1-200. Delachaux et Niestlé, Lausanne.

- DURU-BELLAT M., (1995). Socialisation scolaire et projets d'avenir chez les lycéens et les lycéennes. La "causalité du probable" et son interprétation sociologique, pp. 69-86. L'Orientation scolaire et professionnelle, vol. 24, n° 1, mars.
- EICHER JC (1999). Le financement de l'enseignement supérieur en Europe pp 253-270 ; in Éducation et Formation, ouvrage coordonné par J Bourdon et F Thélot. CNRS Éditions
- EICHER JC et LÉVY-GARBOUA L, eds (1979). Économie de l'éducation. Economica p. VI -378
- EIPHANE D. et HALLIER P. (1994). Itinéraires dans l'enseignement supérieur des bacheliers généraux et technologiques. CEREQ, décembre, p. 1-39.
- EIPHANE D. et HALLIER P. (1994). Itinéraires dans l'enseignement supérieur des bacheliers généraux et technologiques. CEREQ, décembre, p. 1-39.
- EIPHANE, D. et HALLIER, P. (1994). Itinéraires dans l'enseignement supérieur des bacheliers généraux et technologiques. CEREQ, décembre, p. 1-39.
- Esprit (2007). Universités : vers quelle autonomie ? Ensemble d'articles ; décembre n° 12.
- ETCHER J.-C. (1990). Note sur l'évolution de l'effort financier public en faveur de l'éducation sous la présidence du Général de Gaulle. Colloque de l'Institut Charles de Gaulle.
- FAUROUX R. (1996). Pour l'École ; rapport de la commission présidée par Roger Fauroux. Calmann-Lévy/La Documentation française. Paris. Pp 1-300
- FELOUZIS G. (2003). Les effets d'établissement à l'université : de nouvelles inégalités ? pp 211-228 in Les mutations actuelles de l'Université ; sous la direction de G Felouzis PUF
- FREEMAN R.B. (1989). Labor Markets in Action. Essays in Empirical Economics, London.
- FRÉVILLE Y (1981). La réforme du financement des universités ; rapport au Premier Ministre de la commission d'études présidée par Y Fréville. La Documentation française 2 volumes, p. 1-138 et 1-169
- FRÉVILLE Y (2002). Rapport d'information au Sénat n°54 sur la politique de recrutement et la gestion des universitaires et des chercheurs
- FRIEDBERG E., MUSSELIN Ch. (1993). L'État face aux universités en France et en Allemagne. Anthropos, Paris pp 1-186
- FRIEDBERG E. et MUSSELIN Ch. (1993). L'Etat face aux Universités en France et en Allemagne, pp. 1-186. Editions Anthropos, Paris. GIROD de l'AIN Bertrand, 1995. Comment va-t-on diplômer les étudiants en Europe ? Certification modulaire ou générale ? in La construction des politiques d'éducation et de formation dirigé par B. Charlot et J. Beillerat, PUF.
- GINZBERG Eh. (1975). The Manpower Connection. Education and Work (chap. V), Harward University Presse.
- GIROD de L'AIN B. (1993). "La crise des universités d'élite américaines. Quand la recherche détruit l'enseignement".

- GIROD DE L'AIN B. (1995). Comment va-t-on diplômer les étudiants en Europe ? Certification modulaire ou générale ? in La construction des politiques d'éducation et de formation dirigé par B. Charlot et J. Beillerot, PUF.
- GIROD DE L'AIN B. (1997). La qualité des formations et des diplômes universitaires. Centre de recherche sur les systèmes universitaires. Université Paris-Dauphine. Décembre pp. 1-
- GIROD DE L'AIN B. (1997). Qui entre à l'Université ? Qui en sort ? Esprit, juillet, pp. 30-39.
- GOURIEROUX C. (1984). *Econométrie des variables qualitatives*, Paris, Economica.
- GUIN, J., 1990 Obstacles à la mise en œuvre des innovations dans les programmes. Le cas d'un nouvel enseignement en France : la filière Administration Économique et Sociale, pp. 80-96. Gestion de l'Enseignement Supérieur, vol. 2, n° 1, mars, OCDE Paris.
- Haut Comité Education Economie Emploi. (2006). Objectif 50% d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur
- Haut comité Éducation-Économie (1996). Professionnaliser les formations. Choix ou nécessité ? La Documentation française Paris. Pp 1-230
- HIRSCHHORN M. (1996). Entre rigueur et laxisme : la certification additionniste, pp. 1-7. A paraître dans les Actes du séminaire DEP-IREDU, Cahier de l'IREDU, 1998.
- HOUZEL G (2007). Le millefeuille de l'enseignement supérieur. Remarques préliminaires sur la démographie étudiante. Revue Esprit ; décembre, n°12. Pp 23-35
- HUTMACHER W. (2001). L'université et les enjeux de la professionnalisation ; Politiques d'éducation et de formation n°2. 2001/2
- Institut européen d'éducation et de politique sociale. (1985). La professionnalisation de l'enseignement supérieur. Actes du colloque international tenu à l'université Paris IX-Dauphine le 13 juin 1984. Pp. 1-103
- Institut national de recherche pédagogique (2005). L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs. Les dossiers de la veille pp 1-53
- JALLADE J. P. (1991). L'enseignement supérieur en Europe. Vers une évaluation comparée des premiers cycles. La Documentation française Paris. Pp. 1-127
- JALLADE J.-P. (1991). L'enseignement supérieur en Europe vers une évaluation comparée des premiers cycles, Paris, La Documentation Française.
- JALLADE, J.P. (1991). L'enseignement supérieur en Europe. Vers une évaluation comparée des premiers cycles, pp. 1-127. La Documentation Française, Paris.
- JANEAU E. (1997). Bacheliers 1987 et 1991 dans les huit universités de la Région Rhône-Alpes quatre ans après, pp. 1-72. OURIP. Région Rhône-Alpes, Étude 97-14.
- KERR C. (1984). The Employment of University graduates in the United States. The Acropolis and the Agora, pp. 35-44 in La professionnalisation de l'enseignement supérieur. Université Paris-Dauphine et l'Institut Européen d'Éducation et de Politique sociale, pp. 1-103.
- KIRSCH J.-L. et DESGOUTIT J.-P. (1996). Diplôme et déclassement, p. 1-4.

- KLETZ F., PALLEZ F. (2003). La constitution de l'offre de formation révèle-t-elle une politique d'établissement ? pp 187-208 in Les mutations actuelles de l'université, sous la direction de G Felouzis PUF.
- L'analyse longitudinale du marché du travail. Les politiques de l'emploi. 4e Journées d'études LASMAS-CEREQ. Documents CEREQ, n° 128 août.
- LASSIBILE G. (1977). «L'estimation de modèles à variable dépendante dichotomique », *Economie appliquée*, 32.
- LAURENT D. (1995). Universités : relever les défis du nombre. Rapport remis à Monsieur le Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, p. 1-80.
- LEGRAND P. (1995). Un rite de passage de notre temps : le baccalauréat, p. 13-16. Louvain, n° 57, Avril.
- LELIÈVRE C., NIQUE Ch. (1995). L'école des Présidents. Éditions Odile Jacob, Paris. pp. 1-382
- LEMISTRE Ph. (2008). Objectif 50% de diplômés de l'enseignement supérieur *versus* déclassement des jeunes. Communication au colloque du RESUP Dijon 19-20 juin
- LEVY-GARBOUA L. (1976). « Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'Université de masse », *Revue française de sociologie*, 17 (1), p. 53-80.
- LEVY-GARBOUA L. (1976). Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'Université de masse, pp. 53-80. *Revue Française de Sociologie*, 17 (1).
- LEVY-GARBOUA L. (1979), « Planification et régulation de l'enseignement supérieur en France », *Economies et sociétés. Sciences de gestion*, 13 (1), nS 4, 5, 6. p. 737-773.
- LEVY-GARBOUA L. (1987). « Sélection et inefficacité de l'enseignement supérieur », Actes du colloque de l'AFSE.
- LEVY-GARBOUA L. (1987). « Sélection et inefficacité de l'enseignement supérieur ». Actes du colloque de Association française de Science Économique.
- LEVY-GARBOUA L. (1979). Marché du travail et marché de l'enseignement supérieur, pp. 178-210. in Eicher J.C. et Lévy-Garboua L., eds. *Économie de l'éducation*, Economica, Paris, pp. 1-378.
- MADDALA G.-S. (1983). « Limited Dependent and Qualitative Variables in Econometrics », Cambridge. Cambridge University Press.
- MAILLARD D et VENEAU P. (2003). La licence professionnelle : une nouvelle acception de la professionnalisation au sein de l'université ? pp 341-362 in Les mutations actuelles de l'Université sous la direction de G Felouzis PUF
- MARGIRIER G. et MOUY P. (1996). Trajectoires des étudiants de premier cycle inscrits dans une Université de Rhône-Alpes en 1990-91, pp. 1-49. IREPD, Étude 8 mars.
- MASSIT-FOLLÉA F., EPINETTE F. (1992). L'Europe des Universités. La Documentation française Paris. p. 1-172.
- MASSIT-FOLLEA, F. et EPINETTE, F. (1992). L'Europe des Universités, p. 1-168. La Documentation Française, Paris.

- MAURY C. (1996). Pouvait-on prévoir l'évolution du marché de l'emploi des ingénieurs ? pp. 29-47. Formation-Emploi, n° 53, Janvier-Mars.
- MILLOT B., ORIVEL F. (1980). L'économie de l'enseignement supérieur. Collection « Connaissances économiques » Cujas Paris. Pp 1-400
- MILLOT B. et ORIVEL F. (1980). L'économie de l'enseignement supérieur, pp. 1-400. Éditions Cujas, Paris.
- MILLOT B. (1981). Le spécifique et l'étatique dans la relation formation-emploi, pp. 247-270. in L'insertion professionnelle des jeunes à la sortie des études postsecondaires. Institut des Sciences du Travail, cahier n° 2, Université Catholique de Louvain.
- MINGAT A. (1976). « La première année d'études. La réussite, l'abandon, l'échec », *Cahiers de l'IREDU* n° 23.
- MINGAT A. DURU M. (1988). « Les disparités de carrières individuelles à l'Université », *Année sociologique*, 38.
- MINGAT, A. (1973). Analyse théorique de la demande d'éducation et optimisation de l'investissement éducatif, pp. 519-43. Revue d'Économie Politique, vol. 83; n° 3.
- MINGAT A. (1977). La sélection universitaire en France. *Droit Social*, n° 11, novembre, pp. 386-394.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (avril-juin 1996) Les États généraux de l'Université , pp . 1-127.
- MURDOCH J. (2003). Effet d'établissement sur l'insertion professionnelle des diplômés du supérieur : une comparaison entre six pays européens et le Japon pp. 279-292 in Les mutations actuelles de l'Université ; sous la direction de G Felouzis, PUF.
- MUSSELIN Ch. (2001). La longue marche des universités françaises. PUF. Paris. Pp 1-218
- OCDE (1998). Redéfinir l'enseignement tertiaire. Pp 1-178
- OCDE (1973). L'enseignement supérieur court. Recherche d'une identité, pp. 1-450.
- OCDE Paris. DEP 1996. Projections à deux ans des principales filières de l'enseignement supérieur. Note d'information 96 - 18 avril.
- ORIVEL F. (1979). Le marché de l'enseignement supérieur d'après les séries temporelles, p. 143-160. in J.C. Eicher et L. Levy-Garboua, ed. Economie de l'éducation, Economica Paris, pp. 1-378.
- OURLIAC G. (1985). «La répartition des bacheliers dans l'enseignement supérieur évolution de 1973 à 1982 ». Note CEJEE n°27, version révisée.
- OURTAU M. (1996). Définition, usage des formations et outils d'analyse de l'insertion : le cas des B.T.S. et des D.U.T. LIRHE, note 214 (96-14) mai.
- PAIR Cl. (1995). Commentaire des circulaires des 2 janvier et 8 mars 1995 sur la réorganisation des filières technologiques d'enseignement supérieur, pp. 371-383. *Savoir*, vol. 7, n° 2, avril-juin.
- PAUL J.-J. et MURDOCH J. (2001). L'enseignement supérieur au regard de la formation professionnelle de ses étudiants ; Politiques d'éducation et de formation n°2. 2001/2

- PLASSARD J.-M. (1987). Discrimination sur le marché du travail et information imparfaite, pp. 1- 366. Éditions du CNRS, Paris. Service académique d'information et d'orientation Académies de Grenoble et de Lyon. Enquête ADES. Documents relatifs aux sessions 1989, 1990, 1991, 1992 et 1993. Service académique d'information et d'orientation Académie de Toulouse. Enquête RACINES. Documents 1993, 1994, 1995.
- POULARD X. (1996). Réussites et échecs, suivi sur trois ans (enquête par questionnaire), pp. 1-45. OURIP, Région Rhône-Alpes. Étude 96-19.
- POULARD X. (1997). *Réussite et échec à l'Université : la filière pharmacie* (enquête par questionnaire), pp. 1-32. OURIP, Région Rhône-Alpes, Étude 97-12.
- PROST A. (1992). Décision et non-décision gouvernementale. La politique gaullienne d'éducation de 1962 à 1968 in G Marcou, J P Costa, Cl Durand-Prinborgne eds *La décision dans l'éducation national* ; Lille, Presses universitaires de Lille pp 35-49. Repris dans Prost (1997) *Éducation, société et politiques*. Seuil collection Points Histoire pp 114-132
- RENAUT A. (1995). *Les révolutions de l'université. Essai sur la modernisation de la culture* Calmann-Lévy Paris pp 281
- RENAUT A. (2002). *Que faire des universités ?* Bayard Culture Paris
- RENAUT A. (1995). *Les Révolutions de l'Université*. Calmann-Lévy, pp. 1-281. VIMONT Claude, 1995. *Le diplôme et l'emploi*. Economica, Paris, pp. 1-173.
- TEICHLER U. (1996). *Higher Education and Graduate Employment in Europe*. Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung. Universität Gesamthochschule Kassel. Werkstattberichte 52. pp 7-109
- TOURAINÉ A. (1972). *Université et société aux États-Unis*. Collection sociologie. Le Seuil Paris. Pp 1-301
- TOURAINÉ A. (1974). *Lettres à une étudiante*. Seuil Paris. Pp 1-254
- TRINCAZ J. et MILLET J. (1992). L'adaptation des étudiants à l'enseignement supérieur l'exemple de l'université scientifique de Grenoble, pp. 469-480. *Savoir*, vol. 4, n° 3, juillet-septembre.
- TVERSKY A. (1972). « Elimination by Aspects: a Theory of Choice », *Psychological Review*, 79.
- VELTZ P. (2007). *Faut-il sauver les Grandes Écoles ?* Collection « Nouveaux Débats » Sciences Po. Les Presses. pp. 1-155
- VINCENS J. (2008). *L'emploi des diplômés : la responsabilité des universités*. Note Lirhe 457, Juin 2008, pp. 1-18.
- VINCENS J. (2008). *Réforme de l'Université ou réforme de l'enseignement supérieur ?* Note LIRHE 454. Février, pp. 1-54.
- VINCENS J. (2006). *Un diplôme et un emploi pour chaque étudiant ?* Note du LIRHE 437 ; 06.10. Pp 1-65

- VINCENS, J. (1999). Les caractéristiques de l'enseignement supérieur de masse en France. Éducation et Formation, ouvrage coordonné par Jean Bourdon et Claude Thélot, pp. 295-311, CNRS Éditions.
- VINCENS, J. (1999). Parcours des étudiants et politiques universitaires. Communication au 5èmes journées d'études Lasmus-IdL, BETA, CEREQ ; Strasbourg mai 1998 ; publié dans le recueil des contributions « Cheminements de formation dans l'enseignement supérieur et parcours d'insertion professionnelle ». CEREQ Série Documents séminaires, n° 141, février, pp. 333-343.
- VINCENS J. (1996). Les entrées dans l'enseignement supérieur *in* Mélanges en l'honneur du Doyen Louis Boyer. Université des Sciences Sociales, Toulouse. LIRHE note 196 (95-17 septembre).
- VINCENS J. et KRUPA S. (1994). Réussites et échecs dans les filières universitaires ; un essai d'analyse. Revue économique, vol 45 n° 2, Mars. pp. 289-319
- VINCENS J. (1995) (a). La demande des diplômés de l'enseignement supérieur, pp. 73-95. in Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiantes et étudiants de l'Université. Presses de l'Université, Laval-Québec.
- VINCENS J. (1995) (b). Graduates and the Labour Market in France. European Journal of Education, vol. 30, n° 2, June, pp. 133-156, Carfax Publishing C°.
- VINCENS J. (1995) (c). Les Universités et l'enseignement de masse, pp. 2541. in l'ouvrage collectif. Recherches et Réalisations. Mélanges Pierre Vellas, pp. 1-949. Pedone, Paris, 1995.
- VINCENS, J. (1994). Les filières ouvertes et fermées et l'accès à l'enseignement supérieur, pp. 373-395. Savoir, n° 2, Sirey, Paris.
- VINCENS J. et KRUPA S. (1992). « Réussites et échecs dans les filières universitaires un essai d'analyse ». CEJEE note n°122. (à paraître dans la Revue Économique n° 2. 1994).
- VINCENS J. et CHIRACHE S. (1992). La professionnalisation des enseignements supérieurs, pp. 1-34. Rapport du Haut Comité Éducation-Économique. Ministère de l'Éducation Nationale.
- VINOKUR A. (2008). La loi relative aux libertés et responsabilités des universités : essai de mise en perspective. Revue de la régulation, Capitalisme, Institutions, Pouvoirs. n° 2, janvier
- ZIGHERA J.-A. (1992). Suivi de cohortes d'étudiants et mesure de l'efficacité diplômante, pp. 113-115. Gestion de l'enseignement supérieur, n° 1.



## Table des Matières

Chapitre I	
Réussites et échecs dans les filières universitaires .....	11
I - L'analyse des filières d'enseignement .....	14
1. - Les outils d'analyse .....	14
II - Les filières universitaires ouvertes .....	17
2.1 - Les caractères des deux modes de sélection .....	18
2.2 - Les comportements .....	21
2.3 - Les choix entre les modes d'organisation des filières .....	23
III - L'analyse économétrique du cheminement. Variables individuelles et caractères organisationnels .....	26
3.1 - Présentation du modèle .....	26
3.2 - Les résultats obtenus .....	28
IV - Remarques finales .....	41
Chapitre II	
Les filières ouvertes et fermées et l'accès à l'enseignement supérieur .....	45
I - Évolution et structure de la répartition des bacheliers .....	48
II - L'analyse de la répartition .....	52
2.1 - Les finalités. ....	53
2.2 - La différenciation des filières .....	54
2.3 - La répartition entre les filières .....	57
III - Le développement de l'enseignement post-secondaire. quelques questions ouvertes .....	62
Chapitre III	
Les entrées dans l'enseignement supérieur .....	67
I - Les choix individuels .....	70
1.1 - Capital humain et filtre .....	70
1.2 - Information imparfaite et incertitude .....	72
1.3 - Les conséquences .....	74
II - Les caractères de l'enseignement supérieur français .....	74
2.1 - Un système "fragmenté" .....	75
2.2 - Le droit à la poursuite d'études après le baccalauréat .....	75
III - Les processus d'orientation .....	80
3.1 - L'entrée dans l'enseignement supérieur .....	80
3.2 - La perception des filières de formation .....	81
3.3 - La répartition des bacheliers. Choix et contraintes .....	84
IV - Perspectives .....	92
4.1 - La cohérence du système français .....	92
4.2 - Des réformes nécessaires .....	93

Chapitre IV	
Les caractéristiques de l'enseignement supérieur de masse en France .....	97
I - Éléments d'analyse .....	100
1.1 - Questions directes .....	100
1.2 - Questions transversales .....	101
1.3 - Le passage à l'enseignement de masse .....	102
II - Cohérences et incohérences du système français .....	106
2.1 - L'orientation et l'entrée dans l'enseignement supérieur .....	106
2.2 - Réorientation et passerelles .....	108
2.3 - Le marché du travail .....	109
III - Conclusion .....	110
3.1 - Un bilan mitigé .....	111
3.2 - Vers un nouveau contexte .....	112
Chapitre V	
Parcours des étudiants et politiques universitaires .....	117
I - L'analyse des cursus .....	121
1.1 - Le degré d'engagement des enseignants et de l'établissement à l'égard des étudiants .....	121
1.2 - "Système cafeteria" ou cursus imposé .....	121
1.3 - Examens et certification .....	122
1.4 - Les règles relatives aux parcours possibles .....	122
1.5 - La notion de difficulté .....	122
II - Structures des filières et profils longitudinaux .....	123
2.1 - Les politiques universitaires et les caractères des filières .....	124
2.2 - Les stratégies des étudiants .....	125
2.3 - Les profils longitudinaux .....	126
III - La réforme de 1997 et ses conséquences .....	129
3.1 - La nouvelle organisation .....	129
3.2 - L'évolution des profils .....	130
3.3 - .....	130
Chapitre VI	
Universités : Un diplôme et un emploi pour chaque étudiant ? .....	133
I - Réussites et échecs dans l'enseignement supérieur .....	137
1.1 - Constats, objectifs, contraintes .....	137
II - Problématique des formations .....	139
2.1 - Qu'est-ce qu'une formation ou filière d'enseignement supérieur ? .....	139
2.2 - Cas le plus simple .....	140
2.3 - Le modèle réel .....	141
2.4 - Composantes de l'enseignement supérieur français .....	142
2.5 - L'organisation interne des formations : où se situent les difficultés ? .....	144
III - La lutte contre les échecs .....	146
3.1 - Information et orientation .....	146
3.2 - La lutte contre l'échec et l'organisation des formations .....	150
IV - Formation et emploi .....	155
4.1 - Le problème .....	155
4.2 - L'insertion professionnelle .....	156
4.3 - L'héritage : le système éducatif français .....	158

4.4 - L'adéquation entre formations et emplois.....	160
4.5 - Les formations .....	162
4.6 - Les compétences associées aux formations .....	162
4.7 - L'acquisition des compétences .....	164
4.8 - Les emplois .....	165
4.9 - Du paradigme de l'adéquation au paradigme de la convenance .....	166
V - Des politiques pour l'Université .....	173
5.1 - Les conditions d'une meilleure insertion professionnelle .....	174
5.2 - L'architecture des formations .....	178
5.3 - Liberté d'entrer et liberté d'étudier à l'Université .....	181
Chapitre VII	
Réforme de l'Université ou réforme de l'enseignement supérieur.....	187
I - Deux idéaltypes .....	189
1.1 - Le modèle de l'étudiant responsable.....	191
1.2 - Le modèle de l'établissement responsable .....	194
1.3 - Manque de réalisme .....	197
II - Le système français .....	198
2.1 - La construction du système français d'enseignement supérieur .....	199
2.2 - Le passage à l'enseignement supérieur de masse.....	201
III - Réformer l'Université ou réformer l'enseignement supérieur ?.....	213
3.1 - La place des deux idéaltypes dans la structuration des deux secteurs, fermé et ouvert .....	213
3.2 - Le stade initial ou l'après bac .....	217
3.3 - Le second stade : les études longues .....	222
Chapitre VIII	
L'emploi des diplômés : Les responsabilités des Universités .....	231
I - Une prise de conscience : Formations professionnelles et formations académiques .....	234
1.1 - Les formations professionnelles.....	235
1.2 - Les formations académiques.....	235
II.-. Une première réponse : « professionnaliser l'étudiant » .....	236
2.1 - Donner des compétences pratiques à tous les étudiants .....	236
2.2 - Familiariser l'étudiant avec le monde du travail .....	237
2.3 - Changer l'état d'esprit.....	237
2.4 - Rendre l'étudiant conscient de ses compétences.....	237
III.-.Seconde réponse : modifier l'architecture des formations .....	238
3.1 - Les formations en tuyaux ou arbres .....	239
3.2 - Les formations en arbre renversé .....	239
3.3 - L'éclatement des formations.....	239
IV.-.Troisième réponse : améliorer le signal constitué par le diplôme .....	240
V.-.Conclusion .....	244
5.1 - Le changement des universités .....	244
5.2 - Le marché du travail .....	245
Table des Matières .....	257

