

Ministère des affaires sociales,
du travail et de la solidarité

Ministère des affaires étrangères



36^{ème} session
de la

Commission de la population et du développement de l'ONU

New York
31 mars – 4 avril 2003

Population, éducation et développement

Contribution détaillée de la France
Situation nationale

AVANT-PROPOS

Organe subsidiaire du Conseil économique et social (Ecosoc) de l'ONU, la Commission de la population et du développement (CPD) a pour mandat de faire réaliser des études et de formuler des recommandations à l'Ecosoc sur les questions démographiques, l'intégration des stratégies démographiques dans les politiques de développement, ainsi que sur l'évaluation de l'application du programme de la Conférence du Caire (1994) sur la population et le développement. La Commission rassemble les représentants de 47 pays membres élus par l'Ecosoc sur la base d'une répartition géographique pour 4 ans.

La Commission se réunit chaque année au printemps au siège de l'ONU à New York. Elle consacre l'essentiel de ses travaux à l'examen d'un thème précis, cette année « population, éducation et développement ». Pour la France, la direction de la population et des migrations du ministère des affaires sociales, du travail et de la solidarité est chargée chaque année de coordonner, en liaison avec le ministère des affaires étrangères, l'élaboration de la contribution française à cet événement.

Le présent document comprend :

- **une introduction** soulignant l'intérêt pour les autorités françaises du thème de la session, et résumant brièvement les enseignements de la contribution.

- **une synthèse portant sur la situation en France**, établie par Mmes Françoise Oeuvarard et Fabienne Rosenwald, de la direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, en liaison avec la direction de la population et des migrations, fondée sur

- **un ensemble d'études détaillées** rédigées par les meilleurs spécialistes du domaine, qui ont servi de base à l'établissement de la synthèse.

La totalité du document est accessible sur Internet par le site social.gouv.fr, rubrique "Grands Dossiers".

Les personnes intéressées peuvent se procurer le document édité en s'adressant par mail à :

Pierre-Alain Audirac :
pierre-alain.audirac@sante.gouv.fr.

INTRODUCTION

Le Sommet mondial sur le développement durable (Johannesbourg, 26 août-4 septembre 2002) a clos une décennie de grandes conférences internationales sur le développement. Chacune d'entre elles a été l'occasion de réaffirmer avec force que l'accès à l'éducation est un facteur essentiel de réduction de la pauvreté et des inégalités ainsi qu'une condition pour promouvoir un développement durable et équitable, soucieux de l'épanouissement de l'Homme et respectueux de l'environnement.

Toutefois, au début de ce siècle, près de 130 millions d'enfants n'ont toujours pas accès à l'éducation de base, et le monde compte encore un milliard d'adultes analphabètes. En dépit des progrès déjà réalisés, ces chiffres mettent en évidence les efforts que la communauté internationale doit poursuivre.

Consciente des enjeux fondamentaux qui s'attachent à l'éducation dans le développement d'un pays, la France a fait de ce thème une préoccupation constante de son action gouvernementale. Soucieuse de participer à l'effort international en faveur d'un plus grand et meilleur accès à l'éducation, la France a également placé ce secteur au centre de sa politique de coopération.

Comme pour les précédentes sessions de la Commission de la population et du développement de l'ONU, la France a souhaité apporter une contribution sur le thème "Population, éducation et développement" retenu pour cette 36^{ème} session. Afin de donner une illustration de la situation française au regard de cette problématique complexe, le choix a été fait de privilégier une présentation des évolutions du système éducatif français mettant notamment en évidence leur impact sur la population, et soulignant certains des enjeux actuels.

Le système éducatif français a connu, depuis les années soixante, des transformations

importantes et un développement quantitatif soutenu.

Les années soixante et soixante-dix ont vu l'essor de la scolarisation en maternelle, puis l'ouverture de l'enseignement secondaire à l'ensemble des jeunes. Plus récemment, à partir de 1985, ce fut l'entrée massive dans les lycées, puis dans l'enseignement supérieur.

Des avancées sensibles ont été réalisées vers deux grands objectifs : procurer une qualification minimale à tous les jeunes et conduire la plupart d'entre eux au baccalauréat. Le système éducatif français a ainsi assuré une élévation considérable des niveaux de formation et de qualification de la population.

La France a consacré pour l'ensemble de son système éducatif, en 2001, plus de cent milliards d'euros, soit 7% de sa richesse nationale. Alors que les effectifs d'élèves et d'étudiants stagnent ou diminuent, la dépense consacrée à l'éducation continue de progresser. La France fait partie des pays où le niveau d'activité du système éducatif et de services offerts aux élèves est important, en termes d'espérance de scolarisation comme en nombre d'heures annuelles d'enseignement.

Cependant, depuis le milieu des années quatre-vingt-dix, de multiples signes marquent la fin d'une période de progrès continus. La durée des études n'augmente plus, et l'espérance de scolarisation se stabilise maintenant aux environs de 19 années pour un enfant qui entre en maternelle.

Les évaluations menées en mai 2000 dans le cadre du « Programme international pour le suivi des acquis des élèves » (PISA) ont permis de nouvelles comparaisons des compétences manifestées par les jeunes de 15 ans dans une trentaine de pays. Elles confirment de précédents résultats qui tendent à montrer que les jeunes français possèdent une culture plutôt supérieure à la moyenne en mathématiques,

mais pas en sciences. De même, pour la compréhension de l'écrit, nos résultats dépassent la moyenne quand ils mesurent la capacité des élèves à s'«informer», voire à «interpréter».

Cependant, chaque année, les évaluations nationales continuent à mettre en évidence une proportion relativement importante d'élèves qui ne maîtrisent pas suffisamment la lecture pour assurer une scolarité ultérieure satisfaisante.

Or, la réussite scolaire continue de peser lourdement sur la réussite sociale et professionnelle future, et il n'est pas surprenant que le diplôme reste en France un symbole fort, auquel les familles et les élèves attachent une valeur importante.

En outre, les destins scolaires restent, en France, dépendants de l'origine sociale des élèves et des étudiants. Certes, l'élévation considérable du niveau d'instruction a profité aux enfants de tous milieux, qui ont vu l'enseignement secondaire s'ouvrir à eux à partir des années soixante. Aujourd'hui, les possibilités de suivre des études supérieures concernent plus de la moitié des jeunes générations. Toutefois, malgré cette ouverture et cette démocratisation de l'enseignement, de fortes inégalités sociales subsistent. L'école voit aussi garçons et filles continuer de suivre des parcours distincts.

Les études présentées montrent ainsi, après des décennies de progression, le palier que connaît actuellement notre système éducatif, depuis le milieu des années quatre-vingt-dix. Par exemple, le nombre de sortants du système éducatif sans qualification ne diminue plus et reste à un niveau encore trop élevé, de l'ordre de 60 000 jeunes, auquel il faut sans doute ajouter les jeunes – plus de 30 000 – qui le quittent avec ce que l'on nomme un «niveau de qualification», mais sans diplôme.

Notre système éducatif doit ainsi redoubler ses efforts pour prévenir les situations d'échec, voire d'exclusion scolaire, qui risquent souvent de conduire à l'exclusion sociale. Ces études sont indispensables pour mesurer les progrès à accomplir afin de réduire la «fracture scolaire». Réalisés par le Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la

recherche (Direction de l'évaluation et de la prospective), les travaux présentés ici illustrent la démarche d'ensemble d'évaluation des politiques publiques que nous croyons essentielle, ils contribuent à alimenter, au-delà des acteurs spécialisés, un débat public sur l'éducation. Ils permettent d'apporter des éléments de réponse aux questions que se posent acteurs et partenaires du système éducatif, et d'une manière générale, l'ensemble de la nation.

Par ailleurs, forte de son expérience, et consciente de ses responsabilités vis-à-vis de la communauté internationale, la France a fait de l'éducation une des priorités de sa politique de coopération multilatérale et bilatérale.

Elle a en premier lieu souscrit à l'ensemble des objectifs et initiatives internationales pris notamment depuis le Forum de Dakar (avril 2000) sur l'éducation pour tous, consacrés lors du sommet du millénaire (New York, septembre 2000) et réaffirmés au cours des grandes conférences sociales et sur le développement qui ont suivi.

Dans cet esprit, la France a renforcé son partenariat avec l'ensemble des institutions multilatérales intervenant dans le champ éducatif (Union européenne, organisations des Nations Unies, Banque mondiale).

L'appui aux systèmes éducatifs, notamment dans les pays de la zone de solidarité prioritaire de la coopération française, constitue un volet important de l'action bilatérale de la France. Il se décline en trois axes principaux : l'appui à l'élaboration et à la mise en oeuvre des politiques éducatives, l'amélioration de la qualité de l'éducation, la formation/insertion des jeunes déscolarisés ainsi que l'éducation non formelle. Afin de remplir au mieux ces objectifs, le dispositif de coopération français a été réformé pour s'inscrire désormais dans cette démarche plus globale d'appui à l'élaboration et l'application de politiques sectorielles, qui va dans le même sens que celle retenue aujourd'hui par les autres bailleurs notamment multilatéraux. La France a également renouvelé ses outils d'interventions, en particulier sa politique d'assistance technique dans le domaine éducatif pour l'adapter aux enjeux et aux objectifs d'aujourd'hui.

L'éducation sera un domaine prioritaire d'affectation des ressources dégagées dans le cadre de l'initiative d'allégement de la dette des pays pauvres très endettés (Initiative PPTE). La France participe d'ailleurs doublement à ce processus d'allégement de la dette des pays pauvres à travers sa contribution au volet multilatéral de l'initiative PPTE et à travers un effort bilatéral additionnel de remise de la dette vis-à-vis d'une vingtaine de pays. Dans ce dernier cas, l'allégement de la dette prend la forme d'un contrat de désendettement et de développement signé entre la France et le pays bénéficiaire. Les ressources financières ainsi dégagées doivent être affectées en direction des politiques sectorielles participant à la lutte contre la pauvreté et les inégalités. L'éducation de base figure parmi ses priorités.

SOMMAIRE

LES ÉVOLUTIONS DU SYSTÈME ÉDUCATIF **FRANÇAIS 10**

<u>L'allongement des scolarités et ses enjeux</u>	10
<u>Des progrès prononcés de la scolarisation conduisant à une forte élévation du niveau de formation et de qualification de la population</u>	10
<u>Le développement de l'école maternelle</u>	13
<u>Le collège, puis le lycée pour tous</u>	13
<u>70 % d'une classe d'âge au niveau du bac</u>	13
<u>Le développement de l'enseignement supérieur</u>	15
<u>De la formation à l'emploi</u>	15
<u>La dépense intérieure d'éducation : 7% du PIB en 2001</u>	18
<u>Diversités et inégalités</u>	18
<u>Les inégalités de réussite : une différenciation précoce des acquisitions</u>	19
<u>La différenciation des trajectoires scolaires</u>	19
<u>Inégalités sociales, mais aussi culturelles</u>	23
<u>L'enseignement s'est-il démocratisé ?</u>	25
<u>Les effets des contextes de scolarisation : disparités territoriales et diversité des établissements scolaires</u>	26
<u>Des politiques de lutte contre l'échec scolaire</u>	29
<u>Les zones d'éducation prioritaires</u>	29
<u>Un plan pour la lecture et de prévention de l'illettrisme</u>	31
<u>Les évolutions de la profession enseignante</u>	31
<u>Pilotage et évaluation</u>	33
<u>Le rôle de la Direction de l'évaluation et de la prospective</u>	33

LISTE DES ÉTUDES AYANT SERVI DE BASE À **L'ÉLABORATION DE LA CONTRIBUTION DE LA** **FRANCE 37**

LES ÉVOLUTIONS DU SYSTÈME ÉDUCATIF **FRANÇAIS : 38** **L'ALLONGEMENT DES SCOLARITÉS ET SES** **ENJEUX 38**

<u>Rappels historiques</u>	38
<u>Les années 1990, avènement d'un enseignement de masse</u>	39
<u>Forte élévation des niveaux de formation</u>	40
<u>Les progrès de scolarisation laissent maintenant place aux effets de la baisse démographique</u>	41
<u>Problèmes et enjeux actuels</u>	43
<u>Des progrès de scolarisation en panne</u>	43
<u>Des situations d'échec scolaire minoritaires, mais difficiles à réduire.</u>	45
<u>Le poids du diplôme et de la réussite scolaire</u>	47
<u>Les inégalités de chances de réussir à l'école</u>	48
<u>Une répartition équitable des moyens ?</u>	49

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR FRANÇAIS 50

Les grandes options et les choix de financement du système éducatif supérieur français 51

<u>Une pluralité de formations</u>	51
<u>Des établissements d'enseignement supérieur plus autonomes</u>	52
<u>Un enseignement supérieur plus démocratique</u>	53
<u>Un enseignement supérieur largement ouvert sur l'extérieur</u>	54
<u>Le financement de l'enseignement supérieur en France</u>	55

Evolution des effectifs et des filières 57

<u>La croissance des effectifs étudiants s'est interrompue depuis la rentrée 1996</u>	57
<u>La part de l'université continue de reculer</u>	57
<u>Les filières courtes sont toujours en progression</u>	58
<u>Les grandes écoles accentuent leur essor</u>	59
<u>Des évolutions plus contrastées pour les autres établissements supérieurs</u>	60
<u>Une répartition géographique plus équilibrée</u>	60
<u>Les deux tiers de la croissance des étudiants depuis 1990 sont dus aux femmes</u>	61

La circulation des étudiants entre la France et les pays étrangers 63

<u>Une croissance qui ne concerne pas les étudiants de l'Union européenne</u>	63
<u>La présence des étudiants étrangers en DEA et doctorat se renforce</u>	64
<u>La progression est encore plus soutenue pour les nouveaux inscrits</u>	64
<u>De plus en plus d'étudiants étrangers en sciences économiques</u>	65
<u>Les étrangères poursuivent leur progression, sauf les Africaines</u>	66
<u>L'attraction de la capitale s'amenuise</u>	66

L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES SORTANTS DU SYSTÈME ÉDUCATIF 87

<u>Stabilisation de la durée des études et expansion des flux de sortants de l'école</u>	87
<u>L'espérance de scolarisation diminue, après une hausse de près de 2 ans entre 1985 et 1995</u>	87
<u>La forte hausse de l'âge des sortants était due à celle de leur niveau de formation, la légère baisse vient d'un rajeunissement « interne » aux niveaux d'études médians</u>	89
<u>Forte hausse des sorties diplômées de l'enseignement supérieur jusqu'en 1996</u>	90
<u>Progression récente des sorties de niveau CAP, au détriment de celles de niveau bac</u>	93
<u>Stagnation, depuis 1994, des sorties « faiblement diplômées » et « sans qualification »</u>	94
<u>La professionnalisation des études</u>	97
<u>L'emploi après l'école</u>	99
<u>La dimension conjoncturelle des conditions d'emploi après l'école</u>	99
<u>Des différences croissantes en fonction du niveau de diplôme</u>	101
<u>Un diplôme, condition indispensable pour intégrer une profession prestigieuse</u>	104
<u>Comment interpréter l'évolution de la relation entre profession et niveau de diplôme ?</u>	105
<u>Le renouvellement social est-il plus équitable ?</u>	108
<u>Encadré 2 : Définitions et modes de calcul</u>	114
<u>Pour en savoir plus</u>	117

LE POIDS DE L'ENVIRONNEMENT SOCIO-CULTUREL DANS LES PARCOURS SCOLAIRES 119

<u>Le maintien de fortes disparités sociales de réussite scolaire... qui apparaissent dès le début de la scolarité primaire...</u>	120
	121

Les différences de stratégies scolaires amplifient les inégalités de réussite 122

Les choix des garçons et des filles à l'entrée dans l'enseignement supérieur reflètent les orientations prises au lycée, mais répondent aussi à des motivations différentes 126

À caractéristiques comparables à l'entrée en 6e, les élèves étrangers ou issus de l'immigration présentent de meilleurs parcours dans l'enseignement secondaire... 128

... qui traduisent des aspirations scolaires plus fortes chez les familles étrangères ou issues de l'immigration ... 129

LES DIVERSITÉS DES CONTEXTES DE SCOLARISATION 144

Diversité régionale des parcours dans le secondaire 144

Les trajectoires scolaires au-delà du collège 144

Les disparités académiques au regard des objectifs de la loi d'orientation de 1989 145

L'orientation en fin de troisième 146

Sortir au niveau V ou poursuivre ses études dans la voie professionnelle 146

Typologie des académies 147

La coexistence de secteurs public et privé d'enseignement 148

La place de l'enseignement privé en France 148

Éléments de différenciation de l'offre scolaire privée 149

Le choix des familles entre enseignements public et privé 150

Conséquence de l'existence d'un choix entre public et privé : les flux d'élèves entre secteurs 152

Quels effets du contexte de scolarisation sur la réussite scolaire ? 153

UNE POLITIQUE DE LUTTE CONTRE L'ÉCHEC SCOLAIRE EN MILIEU POPULAIRE : 155

LES ZONES D'ÉDUCATION PRIORITAIRE

L'état des lieux 156

Qu'est qu'une ZEP aujourd'hui ? Son fonctionnement 156

L'évolution de l'éducation prioritaire en 20 ans. 157

Le poids de l'éducation prioritaire 158

Les caractéristiques socio-démographiques des élèves de ZEP 158

Le niveau scolaire des élèves 159

Les personnels en ZEP 160

La priorité dans l'attribution des moyens 160

Quelles leçons tirer de 20 ans de discrimination positive ? 160

Un bilan difficile à établir, peut être impossible 160

Les dérives 160

Stabilité des performances 161

Les ZEP qui réussissent à améliorer les résultats scolaires de leurs élèves 161

École républicaine et discrimination positive 162

Collège unique et zones en difficulté 162

Esquisse de bilan 163

LES ENSEIGNANTS 165

Le contexte 165

Le statut, les enseignants 165

Salaire et carrière 165

Les conditions et le temps de travail des enseignants 165

Le recrutement des professeurs 166

Les concours de recrutement : la clef pour devenir enseignant. 166

L'affectation des professeurs sur un poste 167

La formation initiale des enseignants 167

La réforme de la formation des maîtres 168

La formation dans les IUFM 168

L'organisation pédagogique de la formation des maîtres 169

Références bibliographiques 171

PILOTAGE ET ÉVALUATION 176

Les finalités de l'évaluation du système éducatif français 176

Rendre compte des résultats et du fonctionnement du système éducatif 176

Donner aux responsables du système éducatif les moyens de le piloter 176

Le recours à plusieurs types de compétences 177

Les corps d'inspection 177

La direction de l'évaluation et de la prospective 177

Le Haut Conseil de l'évaluation de l'école 178

Une évaluation du système éducatif dans son ensemble : l'état de

l'École 179

Une publication synthétique régulière 179

Les dispositifs pour le pilotage pédagogique 181

Les dispositifs d'évaluations diagnostiques des élèves 182

Les évaluations diagnostiques par protocoles 183

La banque d'outils d'aide à l'évaluation diagnostique 183

Les évaluations- bilan 184

Les bilans effectués au niveau national 185

Quelles informations pour les responsables de la politique éducative ? 185

Quelles décisions ont-elles été prises grâce à ces évaluations ? 186

Un outil d'évaluation d'établissement scolaire : les indicateurs de performance des lycées 186

Associer systématiquement plusieurs indicateurs 187

Un outil de pilotage et d'amélioration des résultats des établissements 188

La mise en place de l'évaluation d'une expérimentation de politique éducative 189

<u>La diminution sensible des effectifs des élèves dans certaines petites classes de l'enseignement primaire.</u>	189
<u>Les conditions de l'évaluation de l'expérimentation</u>	189
<u>Un dispositif qui s'efforce de proposer des résultats et des outils d'évaluation aux responsables à tous les niveaux.</u>	190

Les évolutions du système éducatif français

Françoise OEUVRARD et Fabienne ROSENWALD*

L'allongement des scolarités et ses enjeux

Des progrès prononcés de la scolarisation conduisant à une forte élévation du niveau de formation et de qualification de la population

Au cours du dernier siècle, le système éducatif a connu, comme l'ensemble de la société française, de profondes mutations quantitatives et qualitatives. Au-delà de la simple mesure des progrès continus de la scolarisation, de la chronique des réformes qui ont entériné ou engendré les transformations successives de ce système, on peut apprécier l'ampleur du changement en retenant trois moments clés de l'histoire :

- le début du XX^{ème} siècle, héritage direct de Jules Ferry, symbolisé par une école de la République laïque, gratuite, obligatoire, mais séparée en deux ordres d'enseignement bien distincts ;
- les années soixante, qui sont celles de l'explosion des effectifs scolaires et de la mise en place de l'architecture école-collège-lycée ;
- la période actuelle, qui voit plus de 60 % des jeunes obtenir le baccalauréat, et un fort accroissement des entrées dans l'enseignement supérieur.

Au dernier recensement général de la population (1999), 30 % des personnes âgées de 25 ans ou plus se déclaraient ainsi titulaires du baccalauréat, contre 22 % en 1990 et 13 % en 1975. Quant à la proportion de jeunes générations qui parviennent au niveau du baccalauréat, elle n'a pas atteint l'objectif des "80 %" mais a doublé en une quinzaine d'années, en passant de 35 % à 70 %. En 2001, parmi les 760 000 jeunes qui achevaient leur

formation initiale, 274 000 (soit 36 %) sortaient diplômés de l'enseignement supérieur, dont 151 000 du supérieur long. Vingt ans auparavant, ils n'étaient respectivement que 110 000 et 45 000. À l'opposé, 94 000 jeunes, soit 12 % des sortants de formation initiale, ont quitté l'École sans aucun diplôme et 7,5 % des sortants sont sans qualification. Ils étaient deux fois plus nombreux dans ce cas vers 1980. Ainsi, l'École a assuré en France, depuis un quart de siècle, une élévation considérable des niveaux de formation et de qualification. Ces phases d'expansion ont conduit des enfants de toutes origines sociales vers des niveaux de formations plus élevés. Toutefois, ces progrès marquent le pas depuis le milieu des années quatre-vingt-dix. Depuis plusieurs années, la proportion de bacheliers parmi les générations en âge d'obtenir le diplôme stagne, aux environs de 62 %. Ces bacheliers sont aussi moins nombreux à entreprendre des études supérieures [Paul Esquieu¹].

* Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, direction de l'évaluation et de la prospective

¹ Les noms entre crochets renvoient aux études détaillées (voir page 38)

Tableau 1. Évolution des effectifs d'élèves, d'étudiants et d'enseignants depuis 1960

Public + Privé (1)	1960-61	1970-71	1980-81	1990-91	2000-01	2001-02	2001-02
effectifs en milliers							France métropolitaine + DOM
	France métropolitaine						
Préélémentaire	1374,1	2213,3	2383,9	2555,7	2443	2456,1	2554,4
CP-CM2	4915,4	4799	4615,1	4062,2	3783	3755,4	3924,1
Enseignement spécialisé	81,2	207,6	125,3	86,9	55	52,4	56,5
Total premier degré	6370,7	7219,9	7124,3	6704,8	6281	6263,9	6535
1 ^{er} cycle secondaire (niveau)	2353	2919,8	3137,8	3134,6	3159,4	3146,5	3278,8
2 ^e cycle professionnel	383,2	650,6	773,2	696,7	666,6	661	695
2 ^e cycle général et technologique	421,9	848,6	1102,6	1571	1451,1	1453,7	1504,1
Enseignements adaptés	0	33,1	123,1	121,1	116,5	115,1	120,9
Second degré : formations du Ministère de l'agriculture	80	109,2	115,8	113,6	148,5	145,4	147,8
Centres de Formation d'apprentis	290	232,6	241,5	221,7	369,0	371,0	377,7
Enseignement spécial du Ministère de la Santé	-	-	94,7	86,8	79,7	78,7	80,5
Total second degré (2)	3529,7	4798	5590,5	5961,3	5991,8	5972,5	6205,9
Universités (sans IUT ni formations d'ingénieurs)	214,7	637	790,8	1080,2	1253,0	1229,8	1251,2
CPGE	21	32,6	40,1	64,4	69,5	69,9	70,7
STS	8	26,8	67,3	202,2	242,8	240,7	246,9
IUT	-	24,2	53,7	74,3	118,8	117,7	118,1
Écoles d'ingénieurs	nd	nd	37	57,7	95,2	98,2	98,2
Écoles de commerce, gestion, comptabilité	nd	nd	15,8	46,0	63,6	70,0	70,4
Écoles paramédicales et sociales	nd	nd	91,7	73,7	92,2	96,4	97,7
Autres établissements (3)	66	130	75,7	99,6	190,1	200,4	203,0
Total enseignement supérieur	309,7	850,6	1172,1	1698,0	2125,2	2123,1	2156,1
Total général	10210,1	12868,5	13886,9	14364,1	14398,1	14359,5	14897,0
Population 2-22 ans	14786,3	17698,7	17407	16677,4	15806,0	15824,3	16445,3
%élèves et étudiants / population de 2 à 22 ans	69,1	72,7	79,8	86,1	91,1	90,7	90,6
Enseignants du 1 ^{er} degré public	219,3	263,0	292,6	300,7	303,1	303,9	317,3
Enseignants du second degré public	81,2	195,3	295,5	339,6	372,5	377,4	393,9
Enseignants-chercheurs des universités	7,9	31,3	36,5	44,1	67,5	nd	nd
Total enseignants (public)	308,4	489,6	624,6	684,4	743,1		

- (1) Sauf pour les enseignants (public seul)
(2) Y compris formations diverses non détaillées
(3) Comprenant les IUFM à partir de 1991-92

Le développement de l'école maternelle

L'accueil à l'école des enfants de moins de 6 ans s'est fortement développé, notamment pour les enfants de 2 et 3 ans, entre 1960 et 1980. En 2002, pratiquement tous les enfants de 3 à 5 ans et près de la moitié des enfants de 2 ans révolus fréquentent une classe relevant de l'enseignement préscolaire, alors qu'au début des années soixante près d'un enfant sur cinq entrait à l'école primaire sans avoir été à l'école maternelle.

La scolarisation précoce, notamment à 2 ans, est une « spécificité française » et toutes les comparaisons internationales sur ce sujet font référence à des traditions de politiques à la fois familiales et éducatives.

La forte croissance des effectifs de l'enseignement préscolaire correspond à l'augmentation d'une demande de garde des jeunes enfants de la part de mères accaparées de plus en plus par une activité professionnelle. Mais cette évolution doit aussi se comprendre en fonction de l'intérêt pour la prime éducation, notamment dans les classes moyennes. De plus, l'école maternelle, dont ce n'était pas la fonction initiale, a peu à peu joué le rôle de préparation à l'entrée à l'école primaire. Ce rôle lui est explicitement confié depuis 1990 avec l'organisation du premier degré en trois cycles, intégrant l'enseignement préélémentaire dans un "cycle des apprentissages premiers". La pression pour une scolarisation précoce (comme pour tout apprentissage précoce) s'inscrit alors dans ce cadre d'un investissement accru envers l'Ecole, d'un passage d'une demande de garde à une demande d'éducation.

De nombreux travaux ont montré que non seulement la fréquentation de l'école maternelle mais aussi sa durée étaient des facteurs favorables à la réussite des apprentissages à l'école primaire. Ce contact précoce avec l'école peut, en effet, faciliter l'adaptation et la familiarisation avec les exigences scolaires et développer chez l'enfant des attitudes et des comportements favorables aux premiers apprentissages de la langue écrite. Cet effet bénéfique sur les apprentissages ultérieurs s'observe dans tous les groupes sociaux. La scolarisation à l'école

maternelle n'a donc pas l'effet égalisateur que l'on pouvait escompter et n'assure pas vraiment le rôle de compensation des différences de socialisation initiales. Toutefois, plusieurs études montrent que l'effet favorable de l'école maternelle est plus marqué pour des enfants de milieux populaires et en particulier dans les Zones d'Education Prioritaires (ZEP, voir plus loin).

Le collège, puis le lycée pour tous

Au début des années soixante, près d'un enfant sur deux ne parvient pas en sixième, et ceux qui y parviennent entrent dans des établissements et des filières séparées qui les destinent à des carrières scolaires très différenciées.

L'institution scolaire a longtemps été caractérisée par une frontière forte entre deux ordres d'enseignement, primaire et secondaire. Toutefois, l'idée d'un "collège unique", c'est-à-dire d'un tronc commun d'enseignement pour tous les enfants de 11 à 15 ans, n'est pas nouvelle quand, en 1960, elle commence à être mise en œuvre.

Différentes lois et réformes depuis 1959 (prolongation de l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans), et 1963 (création des Collèges d'Enseignement Secondaire, CES), aboutissent en 1975 à la création d'une école moyenne, le "collège unique", pour l'ensemble des jeunes de 11 à 14 ans. Le premier cycle de l'enseignement du second degré (le "collège"), comme dans bien des pays européens, cesse d'être une structure d'accueil d'une minorité pour devenir un système de prise en charge de la totalité d'une classe d'âge.

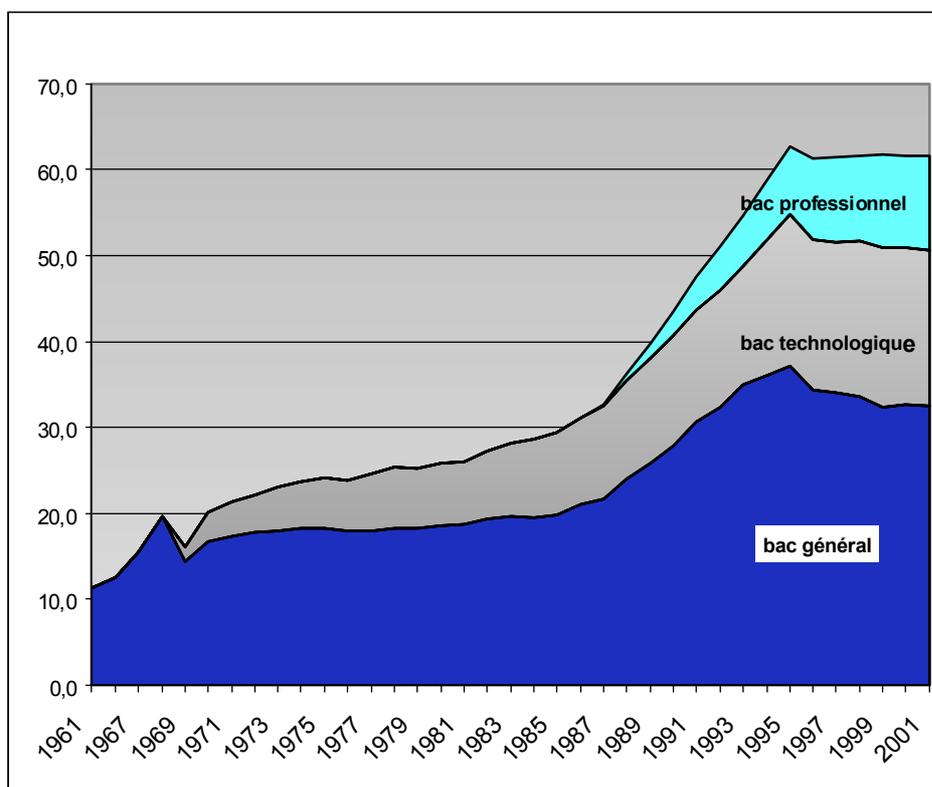
70 % d'une classe d'âge au niveau du bac

Cette tendance se poursuit ensuite au-delà du collège grâce à des politiques scolaires qui favorisent la prolongation d'études au-delà du premier cycle et de l'obligation scolaire. L'objectif d'amener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat est énoncé en 1985, et repris dans la "loi d'orientation sur l'enseignement" en 1989. Il se traduit, avec les mesures volontaristes qui l'accompagnent, par un afflux considérable d'élèves dans les lycées. Ainsi, en cinq ans seulement, entre 1985 et

1990, la part d'une génération atteignant le niveau du baccalauréat a augmenté de 21 points, passant de 37 % à 58 %, alors qu'en vingt ans, entre 1965 et 1985, ce taux n'avait

progressé que de 17 points. Entre 1950 et 2002, la proportion de bacheliers dans une génération a été multipliée par 10. Elle culmine en 1995 à 63 %.

Graphique 1. *Évolution de la proportion de bacheliers dans une génération*



Définition et note de lecture : La proportion de titulaires du baccalauréat dans une génération est la proportion de bacheliers d'une génération fictive d'individus qui auraient, à chaque âge, les taux de candidature et de réussite observés l'année considérée. Ce nombre est obtenu en calculant, pour chaque âge, le rapport du nombre de lauréats à la population totale de cet âge, et en faisant la somme de ces taux par âge.
Sources : MJENR/DEP

La généralisation de l'accès à l'enseignement secondaire s'est traduite à la fois par une unification des établissements (y compris de leurs intitulés : tous les élèves sont "collégiens" puis "lycéens"), et par une diversification des filières, notamment dans l'enseignement technologique et professionnel, des sections, des options, des séries du baccalauréat. L'allongement des scolarités ne pouvait pas, en effet, se réaliser dans les structures prévues pour des élèves sélectionnés scolairement et socialement. La répartition des nouveaux venus dans l'enseignement secondaire va se faire par le biais de filières cloisonnées et fortement hiérarchisées et par le jeu des orientations dans l'enseignement technique, jusqu'à la mise en place du collège unique. Ensuite, dans le cadre du collège

unique, les choix d'options hiérarchisées vont assurer une répartition des élèves tandis que les sorties vers l'enseignement professionnel avant la classe de troisième demeurent importantes jusqu'à la fin des années quatre-vingt.

Les lycées, dix ans après les collèges, sont confrontés à un nouveau rôle de scolarisation mais aussi de socialisation de la majorité d'une classe d'âge : ils accueillent désormais une proportion d'élèves qui se caractérisent par l'hétérogénéité des performances scolaires, mais aussi les attentes, les aspirations et les formes de socialisation. En 2001, plus de 80,5 % des jeunes de 18 ans sont scolarisés, dont 55 % dans l'enseignement secondaire.

Le développement de l'enseignement supérieur

Un système extrêmement diversifié

L'évolution quantitative la plus considérable concerne l'enseignement supérieur, dont les effectifs ont été multipliés par 5 en l'espace de trois décennies de 1960 à 1990. Cette expansion s'est poursuivie au début des années quatre-vingt-dix, avec l'afflux de nouveaux bacheliers, de plus en plus nombreux : les effectifs gagnaient alors plus de 100 000 étudiants d'une rentrée à la suivante. La tendance s'inverse de 1995 à 1998, avec une baisse globale d'environ 50 000 étudiants, suivie d'une relative stabilité lors des trois dernières rentrées. A la rentrée 2000, le nombre d'étudiants du supérieur est supérieur à 2 millions, soit 7 fois les effectifs de 1960 [Maël Theulière].

Cependant l'enseignement supérieur d'aujourd'hui n'est plus celui des années soixante. Il présente une grande diversité. L'enseignement supérieur français peut se caractériser par la coexistence d'une pluralité de formations dont les finalités, les structures administratives, les conditions d'admission et l'organisation des études sont très variées [Jean-Richard Cytermann].

Sous cette très grande diversité, trait caractéristique de l'enseignement supérieur français, on peut néanmoins dégager quelques traits communs. Contrairement aux pays anglo-saxons, la part de l'enseignement privé reste faible (inférieure à 15%). Et surtout, la quasi-totalité des diplômes d'enseignement supérieur relèvent d'une garantie de l'Etat.

Le système français se caractérise aussi par la coexistence d'un secteur sélectif et d'un secteur non sélectif.

Enfin, l'enseignement supérieur est caractérisé par des phénomènes de mobilité géographiques. Des étudiants changent d'établissement ou d'académie mais également viennent de l'étranger ou partent vers d'autres pays. Sur un total de 1,4 million d'étudiants en université plus de 10% sont étrangers. Leurs inscriptions se répartissent de façon assez équilibrée entre les trois cycles à la différence

des étudiants français inscrits pour moitié dans le premier cycle, pour un tiers dans le deuxième cycle et le reste en troisième cycle. Réciproquement, la mise en place de programmes d'échanges communautaires à partir de 1987 a favorisé la mobilité des étudiants français. Ainsi, près de 50 000 étudiants français étudient à l'étranger [Mireille Dubois].

Des établissements d'enseignement supérieur plus autonomes

Le système d'enseignement supérieur français ou tout au moins sa composante universitaire peut se caractériser par la recherche d'un équilibre entre la nécessaire autonomie des établissements universitaires et le maintien de dispositifs de régulations nationales tout aussi indispensables.

Cette autonomie importante peut cependant être relativisée si l'on observe que :

- l'Etat garde la maîtrise des contenus des diplômes nationaux et fixe les règles de recrutement des personnels ;
- Les universités n'ont pas la maîtrise du recrutement de leurs étudiants, compte tenu du principe de libre accès et de non-sélection ; les droits d'inscription sont fixés nationalement : les universités n'ont donc qu'un rôle relatif en matière de recrutement ;
- Les universités ne sont pas propriétaires de leur patrimoine immobilier, qui appartient à l'Etat, et les salaires des personnels qui leur sont affectés ne sont pas inscrits à leur budget.

Enfin, ce sont des organismes spécialisés, le Centre National et les Centres régionaux des œuvres universitaires et scolaires qui gèrent l'aide aux étudiants (bourses, restauration et logements étudiants).

De la formation à l'emploi

La croissance des effectifs scolarisés s'est accompagnée d'une élévation du niveau de formation des jeunes, sans par ailleurs se

traduire par une baisse des résultats obtenus. L'espérance de scolarisation (durée de scolarisation d'un enfant entrant en maternelle) a connu un allongement très important avec des gains de l'ordre de 0,2 année d'une rentrée scolaire à l'autre. Elle est passée ainsi de 17,1 années en 1985 à 19 en 1995. Elle a cependant cessé de progresser depuis la rentrée 1997.

Ainsi, tous types de formations initiales confondus, un jeune entrant en maternelle en 2001 peut espérer fréquenter l'école pendant 18,9 années.

Les taux de scolarisation ont également fortement progressé de 1985 à 1995. Si on examine à quel âge la moitié des jeunes sont scolarisés, l'évolution est saisissante : en 1965, 58% des jeunes de 15 ans suivent une formation scolaire, en 1985 ce sont 58% des jeunes de 18 ans alors que ce sont 58% des jeunes de 20 ans en 1995. Parmi les jeunes nés en 1977, 85% étaient scolarisés à 18 ans alors que seuls 57% des jeunes du même âge l'étaient en 1967.

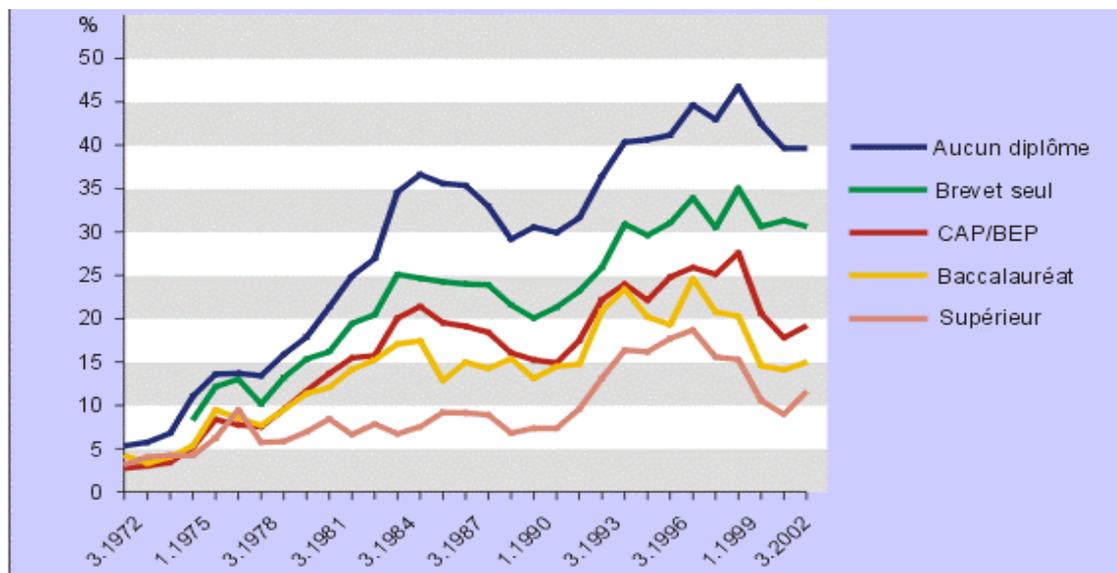
Les résultats de l'évaluation internationale PISA² mettent en évidence un taux relativement faible d'élèves de 15 ans dans les bas niveaux de compétence en lecture. La France obtient à l'ensemble de cette évaluation un score légèrement supérieur à la moyenne internationale. Les résultats de la France sont peu dispersés : 4,2% des élèves sont classés dans le plus bas niveau de performance, alors que ce taux dépasse 6% dans la plupart des pays dont la réussite moyenne est proche de celle de la France. Inversement, 8,5% de nos élèves se situent dans le niveau le plus haut, alors que cette proportion dépasse souvent 10% dans les pays dont le score moyen est voisin du nôtre.

Enfin, le niveau de qualification des jeunes sortant du système éducatif s'est fortement élevé. Sur cinq jeunes quittant l'école, deux sont diplômés de l'enseignement supérieur, un autre est bachelier, le quatrième est titulaire d'un CAP ou d'un BEP et le cinquième possède au mieux le brevet. En 1990, seuls 29,6% des jeunes sortant du système éducatif

possédaient un diplôme d'enseignement supérieur et en 1980, le pourcentage n'était que de 15,2% **[Pascale Poulet-Coulibando]**.

² Programme for International Student Assessment (pilote par l'OCDE en 2000)

Graphique 2. Évolution du taux de chômage des actifs de moins de 25 ans en fonction de leur niveau de diplôme (1972-2002)



Source : INSEE, enquêtes Emploi

Définitions et note de lecture : Le « taux » de chômage rapporte le nombre de personnes recherchant activement un emploi à l'ensemble des personnes actives. Ce taux s'élève, en mars 2002, à 18,7% parmi les actifs de moins de 25 ans.

La « proportion de chômeurs » (qui rapporte le nombre de personnes recherchant activement un emploi à l'ensemble des personnes du même âge) est de 7,1% dans les mêmes classes d'âge.

Source : Insee, enquêtes Emploi.

Champ : métropole.

La réussite scolaire continue de peser lourdement sur la réussite sociale et professionnelle future, et il n'est pas surprenant que le diplôme reste en France un symbole fort, auquel les familles et les élèves attachent une valeur importante. À partir de 1998 et malgré la remontée du taux d'activité des jeunes, la forte croissance économique a entraîné un très fort recul du taux de chômage des 15-24 ans, dont ont particulièrement bénéficié les plus diplômés. Au cours de l'année 2001, la détérioration de la conjoncture voit une remontée d'un point du taux de chômage des jeunes, plus sensible cette fois parmi les diplômés du supérieur.

Les diplômés de l'enseignement secondaire mettent plus de temps à trouver un emploi que les diplômés du supérieur. En mars 2001, huit mois après la fin de leurs études, 68 % des titulaires d'un CAP, BEP ou d'un baccalauréat

occupaient un emploi, contre 39 % des jeunes sortis avec au mieux un brevet. Quatre ans auparavant, ils n'étaient respectivement que 40% et 24 % dans ce cas.

Les diplômés de l'enseignement supérieur trouvent plus rapidement un emploi, et dans de meilleures positions professionnelles : professions intermédiaires et cadres. L'accès aux professions supérieures dès les premières années d'activité apparaît bien plus fréquent parmi les diplômés des grandes écoles ou de troisième cycle universitaire. Cinq ans après la fin de leurs études, ces professions représentent plus de 80 % des emplois qu'ils occupent. Cette proportion tombe à un tiers pour les titulaires de licence ou de maîtrise, et en deçà de 10 % pour les BTS et DUT.

Ces disparités de situations professionnelles s'accompagnent logiquement de fortes

différences de salaire, de l'ordre du simple au double. Trois ans après la fin des études, les diplômés d'écoles d'ingénieurs et de commerce perçoivent un salaire mensuel médian de plus de 2000 euros, contre seulement 1000 euros pour les titulaires d'un DEUG.

Tous les milieux sociaux ont profité de l'allongement de la scolarisation et de l'élévation des niveaux d'instruction. Depuis 1984, les chances pour un jeune d'accéder à l'enseignement supérieur ont été multipliées par un peu plus de deux : pour les enfants d'ouvriers, elles ont été multipliées par 3,5.

Enfin, parmi les indicateurs de l'importance et du poids de l'éducation dans la vie économique et sociale de la France, on peut citer d'une part les dépenses consacrées à l'éducation, qui représentent 7% de la richesse nationale - le budget de l'éducation est le premier budget de l'État, d'autre part les effectifs des élèves, des étudiants et des personnels, qui représentent le quart de la population française.

La dépense intérieure d'éducation : 7% du PIB en 2001

En 2001, la dépense intérieure d'éducation ³ atteint 100,7 milliards d'euros, ce qui correspond à 7,0 % du PIB. Pour l'éducation, la collectivité nationale, tous financeurs confondus, réalise un important effort financier à hauteur de 1 690 euros par habitant, ou 6 260 euros par élève ou étudiant.

De 1974 à 2001, la dépense d'éducation a connu un taux de croissance annuel moyen de 2,6 %, supérieur à celui du PIB, en hausse de 2,2 % par an sur la période.

Cette croissance s'explique moins par l'accroissement du nombre d'élèves que par celui du coût de chaque élève. Tous niveaux confondus, la dépense annuelle moyenne par élève ou étudiant augmente sur la période 1975-2001 de 2,4% par an en prix constants,

³ La dépense intérieure d'éducation représente toutes les dépenses effectuées par l'ensemble des agents économiques, administrations publiques centrales et locales, entreprises et ménages, pour les activités d'éducation

par suite du poids croissant des enseignements du second degré et du supérieur, de l'amélioration de l'encadrement dans le premier degré, et de la revalorisation du statut des enseignants.

Si les dépenses moyennes par élève des premier et second degrés ont crû dans des proportions importantes (respectivement 94 % et 74 %), la dépense moyenne par étudiant du supérieur n'a augmenté que de 28 %, la forte hausse des effectifs jusqu'en 1996 ayant absorbé la plus grande part de l'augmentation des crédits consacrés à l'enseignement supérieur.

L'État, qui emploie plus de 1,3 million de personnes, participe de manière prépondérante au financement de la dépense d'éducation, à hauteur de 64,5 %, dont 57,0 % pour le seul ministère de l'Éducation nationale. Les collectivités territoriales assurent 20,7 % du financement total. Leur part s'est accrue dans le second degré, le supérieur et la formation continue, suite aux transferts de charges de l'État. Les ménages, quant à eux, participent à hauteur de 6,5 %, et les autres administrations publiques et caisses d'allocations familiales à hauteur de 1,9 %, notamment par le biais de l'allocation de rentrée scolaire.

Ainsi, l'Etat demeure le premier financeur des dépenses d'éducation, (même si la France s'est engagée, depuis presque 20 ans, dans un double mouvement de déconcentration et de décentralisation) ; il garde les attributions fondamentales dans la définition et la mise en œuvre de la politique éducative et conserve le monopole de la certification scolaire.

Malgré des progrès sensibles, notre système éducatif n'a pas fait disparaître un noyau dur de l'échec scolaire, souvent apparu dès le primaire, qui conduit un peu plus de 7% de jeunes, majoritairement issus de milieux sociaux défavorisés, à quitter l'école sans qualification. Cette population est cependant deux fois moins nombreuse qu'à la fin des années soixante-dix.

Diversités et inégalités

Malgré le mouvement d'ouverture et d'allongement des scolarités, les trajectoires

scolaires restent différenciées, socialement mais également entre filles et garçons, ceci sous l'effet d'un ensemble de facteurs dont le poids respectif est difficile à isoler : elles traduisent tout d'abord les inégalités de réussite, d'acquisition et de progression, mais d'autres sources d'inégalité peuvent être identifiées au sein même de l'école, liées à son mode d'organisation et de fonctionnement.

Les inégalités de réussite : une différenciation précoce des acquisitions

Les inégalités de parcours scolaire reflètent en partie les différences d'acquisition et de progression selon les milieux sociaux. Depuis 1989, l'évaluation des connaissances en français et en mathématiques de l'ensemble des élèves de CE2 et de 6^{ème} réalisée par le Ministère de l'Éducation nationale s'appuie sur des épreuves standardisées. (voir plus loin « Pilotage et évaluation »). Elle confirme la liaison forte entre réussite et milieu social, et dégage les profils-types du "bon" et du "mauvais" élève : par exemple, 33% des élèves de CE2 ont de très bons résultats dans les deux disciplines évaluées, ce sont plutôt des filles, d'une famille de deux enfants où le père est cadre supérieur et où la mère travaille dans une profession intermédiaire ; à l'opposé, 7% d'élèves ont de très faibles résultats en français et en mathématiques, ce sont plutôt des garçons, qui ont redoublé la première année d'école primaire, dont le père est ouvrier ou inactif et la mère au foyer avec une famille nombreuse. L'âge de l'élève et son origine sociale sont les deux variables, fortement corrélées, qui statistiquement rendent compte de la dispersion des résultats scolaires mesurés par ces évaluations nationales.

Le retard scolaire, déterminant dans les orientations

L'âge et le retard accumulé sont, tout au long du cursus scolaire, des composantes importantes des décisions d'orientation. Ainsi, ne pas prendre de retard ou même avoir de l'avance pour parvenir le plus loin possible, fait partie de la stratégie des usagers de l'école les plus avertis. Dès l'école primaire, des clivages se constituent alors entre deux types d'élèves : des enfants "précoces", qui réussissent d'autant

mieux qu'ils rencontrent au sein de leur famille, à la fois un environnement culturel proche de la culture de l'école et un intérêt prononcé pour investir dans la réussite scolaire, et des enfants des milieux populaires qui sont confrontés à l'échec dès les premiers apprentissages. Parmi les élèves entrés au collège en 1995, 13,4% des enfants d'ouvriers non qualifiés ont redoublé le cours préparatoire, contre 0,6% seulement des enfants d'enseignants. La fréquence des redoublements parmi les enfants de milieu populaire témoigne de l'importance des inégalités face aux rythmes d'acquisition requis par l'école. De plus, les redoublements semblent mal jouer leur rôle de rattrapage, par exemple, les enfants qui redoublent le CP ont une probabilité élevée de redoubler une autre classe élémentaire. Ces premiers échecs sont ainsi souvent cumulatifs et irréversibles : 16,9% seulement des enfants entrés au collège en 1989 qui avaient redoublé leur première année d'école primaire obtiendront le baccalauréat entre 1997 et 1999 contre 60,7% de l'ensemble de la cohorte.

La différenciation des trajectoires scolaires

Les disparités sociales de destins scolaires ne sont pas seulement le produit d'inégalités de réussite qui marquent encore profondément le déroulement des scolarités, mais reflètent aussi des attentes et des stratégies scolaires qui restent socialement différenciées.

Les procédures d'orientation

Les orientations (redoublement, passage dans la classe supérieure, changement de filière) se font par une procédure qui instaure, dans chaque établissement, un dialogue entre d'une part l'institution scolaire (enseignants, chefs d'établissement), et d'autre part les familles et les élèves. Si les enseignants rendent leur avis en conseil de classe, les parents d'élèves peuvent faire appel d'une décision qui ne leur convient pas et exiger, selon le niveau d'études, un passage plutôt qu'un redoublement ou un redoublement plutôt qu'un passage dans une filière non désirée. Dans chaque établissement, un corps spécialisé de conseillers d'orientation aide les élèves, les parents et les enseignants à résoudre les problèmes rencontrés. Aujourd'hui, la classe de 3^{ème} constitue, en fin de collège, le premier palier important d'orientation.

Faire les "bons choix"

Depuis les années soixante-dix, la presque totalité d'une génération entre au collège, et elle s'y maintient de plus en plus jusqu'en troisième. La répartition des élèves dans les collèges ne se fait plus au moyen de filières hiérarchisées ; à ce système ségrégatif s'est substitué un système plus souple fondé sur le libre choix des élèves et de leurs parents parmi des disciplines optionnelles. Les familiers du système scolaire pourront construire des stratégies de choix cohérents, ajustés au niveau scolaire de l'élève.

Par exemple le choix des langues vivantes et de leur ordre d'apprentissage est socialement marqué. L'allemand était, jusqu'au début des années soixante-dix, le choix dominant en seconde langue; il a été supplanté depuis par l'espagnol dont l'apprentissage est réputé plus facile et qui est la seconde langue la plus "choisie" par les groupes sociaux qui ont accédé le plus récemment à l'enseignement secondaire. Pour répartir les élèves dans les classes en principe "indifférenciées" du collège ou dans les classes de seconde des lycées, la méthode du regroupement selon les options choisies par les élèves est la plus courante. La constitution des classes sur le critère des langues étudiées permet alors de créer des groupes qui retrouvent une certaine homogénéité de niveau scolaire (et, par là, une moindre hétérogénéité sociale).

Le choix des disciplines optionnelles n'est pas la seule décision à prendre au cours de la scolarité. Les élèves et leur famille devront "choisir" une orientation vers l'enseignement général ou professionnel, une formation littéraire ou scientifique, des études courtes ou des études longues... mais aussi un établissement scolaire, public ou privé (voir plus loin).

Des filières et des formations hiérarchisées

C'est à l'issue du collège que se situe le premier palier d'orientation. Plusieurs types de scolarisation se présentent alors : l'enseignement long (général ou technologique) qui conduit au baccalauréat et à l'enseignement supérieur, ou l'enseignement professionnel court préparant au BEP (puis,

bien souvent, au baccalauréat professionnel depuis 1985).

Depuis 1985, le palier d'orientation en fin de troisième devient également moins sélectif, et plus de 70% des élèves de troisième accèdent en seconde générale ou technologique. Si le barrage et la sélection sociale sont moins intenses à l'entrée au lycée, les choix parmi les différentes filières du baccalauréat, fortement hiérarchisées, ont un rôle prépondérant dans l'accès à l'enseignement supérieur et le choix d'une discipline universitaire.

Les trajectoires empruntées par les élèves entrés en 1989 dans l'enseignement secondaire reflètent les disparités sociales des choix d'orientation au cours de la scolarité : 90% des enfants d'enseignants et de cadres sont orientés en seconde générale ou technologique, voie qui permet l'accès à l'enseignement supérieur, alors que seulement 4 enfants d'ouvriers qualifiés sur 10 et un enfant d'ouvrier non qualifié sur 3 partagent une telle orientation. Cette situation ne reflète pas seulement les différences de réussite au collège des deux catégories d'élèves : à résultats comparables, les enfants d'enseignants et de cadres demandent beaucoup plus fréquemment une orientation en seconde générale ou technologique que les enfants d'ouvriers. L'accès au baccalauréat constitue une nouvelle étape dans la différenciation des destins scolaires des élèves [**Jean-Paul Caille et Sylvie Lemaire**].

Sur l'ensemble des élèves entrés en 1989 dans l'enseignement secondaire, 60,7% ont obtenu le baccalauréat, dont 87,2% des enfants de cadres supérieurs, mais 51,7% des enfants d'ouvriers qualifiés et 41,7% des enfants d'ouvriers non qualifiés. Si l'on considère le seul baccalauréat général, les premiers ont quatre fois plus de chances de l'obtenir que les seconds. Or, on estime que presque tous les bacheliers de l'enseignement général et plus des trois quarts des titulaires d'un baccalauréat technologique entrent dans l'enseignement supérieur (contre moins de 20% des bacheliers professionnels).

Outre ce premier clivage (entre les voies générales et technologiques), les différentes "séries" du baccalauréat opèrent un classement des bacheliers dans lequel on distingue une

filière « prestigieuse », scientifique, la filière S. Le bac « S » ouvre la voie vers les études supérieures les plus sélectives, les "Grandes Écoles" et les études médicales. L'affectation dans une filière, à ce niveau du cursus, dépend de la réussite scolaire antérieure, des choix successifs déjà réalisés (options, langues vivantes et langues mortes) et de stratégies scolaires différenciées selon le sexe et les groupes sociaux. Ainsi, la filière scientifique, la plus sélective, est une filière essentiellement masculine, avec des élèves sans retard scolaire, originaires des classes moyennes et supérieures. Dans ces formations, les enfants d'ouvriers ne représentent que de 5 à 7 % des effectifs. À réussite scolaire comparable, les choix des élèves et de leur famille sont différenciés selon l'origine sociale et le sexe de l'élève, la série S du baccalauréat étant devenue progressivement la voie scolaire privilégiée pour l'accès aux grandes écoles et donc aux positions sociales dominantes.

Par ailleurs, la représentation des étudiants originaires des milieux populaires décroît à l'université selon les cycles de formation. À cela, deux types d'explications cumulatives : le choix d'études plus courtes (IUT ou STS), mais aussi le rôle des abandons en cours d'études, plus fréquents dans les deux premières années d'études supérieures. Ces abandons touchent beaucoup plus les étudiants entrés à l'université munis d'un baccalauréat technologique, qui sont par ailleurs plus fréquemment des étudiants d'origine populaire.

Tableau 2. Trajectoire scolaire des élèves entrés dans l'enseignement secondaire en 1989 selon l'origine sociale

		enseignant (professeur ou instituteur)	cadre et profession intellectuelle supérieure (1)	profession intermédiaire (2)	agriculteur	artisan ou commerçant	employé	ouvrier qualifié	ouvrier non qualifié	inactif	Ensemble
trajectoire dans l'enseignement secondaire	<i>n'ont pas atteint la classe de 3e *</i>	1,2	1,5	2,9	6,2	8,9	6,9	10,0	13,4	18,2	7,4
	dont :										
	orientés en professionnel**	1,0	1,3	2,4	4,8	6,6	4,9	7,8	10,0	10,7	5,5
	non orientés en professionnel	0,2	0,2	0,5	1,4	2,3	2,0	2,2	3,4	7,5	1,9
	<i>ont atteint la 3e</i>	98,8	98,4	97,1	93,8	91,1	93,1	90,0	86,6	81,7	92,6
	dont :										
	sortie en fin de 3e	0,8	1,0	1,6	1,6	2,9	3,5	4,0	5,3	11,6	3,3
	tout 2nd cycle en professionnel	6,5	7,8	18,8	25,9	27,8	30,4	36,5	40,5	37,6	26,8
	tout 2nd cycle en général & techno. professionnel en fin de 2nde GT	87,7	85,1	68,6	54,6	49,0	49,4	38,6	31,0	24,6	53,7
2nd cycle GT en fin de BEP	1,9	2,5	3,5	2,4	4,8	4,3	4,1	3,2	3,1	3,5	
	2nd cycle GT en fin de BEP	1,9	2,0	4,6	9,3	6,6	5,5	6,8	6,6	4,8	5,3
diplôme le plus élevé obtenu en fin d'études secondaires	aucun	3,4	3,6	6,4	6,4	13,8	14,2	17,5	24,1	40,7	13,7
	brevet des collèges	4,0	4,7	5,5	3,2	5,4	6,9	6,4	5,9	6,5	5,7
	CAP ou BEP	5,2	5,6	13,0	18,4	20,9	20,5	24,0	26,1	21,7	18,0
	bac pro, BT, BP, BMA***	2,8	4,5	8,8	18,9	12,4	10,6	13,4	12,7	7,9	10,4
	bac général	74,3	70,2	47,0	39,0	30,8	30,2	21,0	15,6	12,3	36,2
	<i>dont bac S</i>	42,7	37,7	19,9	18,4	11,8	11,4	7,7	6,1	4,0	16,3
	bac technologique	10,5	11,5	19,4	14,1	16,7	17,6	17,7	15,6	11,0	16,1
Sont entrés dans l'enseignement supérieur		81,2	79,6	66	53,7	46,9	46,3	40,8	32	21	52,1

(1) *sauf professeur*

(2) *sauf instituteur*

* *toutes classes de troisième : 3e générale, technologique, insertion, SEGPA.*

** *Y compris apprentissage.*

*** *bac pro : baccalauréat professionnel ; BT : brevet de technicien ; BP : brevet professionnel ; BMA : brevet des métiers d'art.*

Lire ainsi : 1,2 % des enfants d'enseignants (instituteurs et professeurs) entrés en 6e en 1989 n'ont pas atteint la classe de 3e.

Champ : Entrants en 6e ou en 6e SEGPA de France métropolitaine, public et privé.

Source : MJENR/DEP, panel d'élèves du second degré recruté en 1989.

Inégalités sociales, mais aussi culturelles

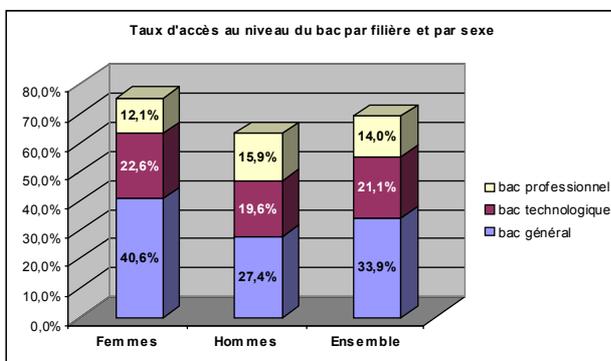
Des trajectoires différenciées entre garçons et filles...

L'égalité formelle d'accès à tous les niveaux d'enseignement entre garçons et filles a été réalisée progressivement et tardivement.

Depuis, différents indicateurs le montrent, les filles sont, à l'école, "meilleures" que les garçons : elles prennent moins de retard, redoublent moins, sont moins orientées vers les filières les plus dévalorisées ; elles accèdent en proportion plus importante au baccalauréat et à l'enseignement supérieur.

On trouve plus de filles que de garçons parmi les bacheliers depuis les années soixante-dix et parmi les étudiants depuis 1980, résultat d'une évolution de la scolarisation des filles observable depuis plusieurs décennies. A 21 ans, 38% des garçons sont encore scolarisés en 2001, et 45% des filles. Mais si, cette même année, plus de la moitié (56%) des étudiants des universités sont des étudiantes, les filles ne représentent qu'un peu plus d'un élève-ingénieur sur cinq (23%). Malgré une meilleure réussite scolaire, les filles sont toujours sous-représentées dans les filières les plus prestigieuses et les plus sélectives. Elles apparaissent donc dans une situation paradoxale puisqu'elles ont de meilleurs résultats scolaires mais, au moment des grands choix d'orientation, s'engagent dans les filières les moins rentables professionnellement.

Graphique 3. Taux d'accès au niveau du baccalauréat par filière et par sexe.



Sources : MEJNR/DEP

Définition : Le taux d'accès au niveau du baccalauréat (niveau IV de formation) rapporte les entrées en classes terminales générale, technologique et professionnelle à l'effectif des générations concernées. Année scolaire 2001-2002, France métropolitaine, Public + Privé.

Ainsi, la scolarisation des filles peut faire l'objet des mêmes constats que celle des divers groupes sociaux : l'égalité de scolarisation entre garçons et filles est en bonne voie puisque l'égalité d'accès est assurée au niveau du baccalauréat et de l'enseignement supérieur, mais peut-on parler d'égalité des chances puisque les différences demeurent très marquées en termes de trajectoires ?

Si, en fin de troisième, l'orientation plus fréquente des filles vers le second cycle général ou technologique s'explique par leur meilleure réussite scolaire, leurs choix divergent nettement de ceux des garçons en fin de seconde. Quelle que soit leur appartenance sociale ou leur réussite scolaire, elles optent moins souvent pour une première scientifique. De même, dans les filières technologiques ou professionnelles, les sections industrielles restent le domaine réservé des garçons, alors que les filles rejoignent en majorité les sections tertiaires. Ces choix d'orientation sont le plus souvent entérinés par les conseils de classe qui, à partir du moment où l'élève présente un niveau scolaire suffisant, valent leur décision sur le vœu des familles. De telles différences expliquent, mais pour partie seulement, celles que l'on retrouve dans l'enseignement supérieur. Si les filles se dirigent plus souvent vers des études longues à l'Université, et les garçons vers une filière sélective, leurs choix correspondent aussi à des motivations spécifiques. En effet, les motivations auxquelles répondent les orientations des garçons et des filles sont différentes. Les filles ont plus souvent un projet professionnel que les garçons. Ces projets se concrétisent autour de deux pôles : la santé et le social d'une part, et l'enseignement d'autre part. En revanche, elles évoquent rarement le métier d'ingénieur, souvent par manque de connaissance réelle de ces métiers.

Le peu de "goût" des filles pour les disciplines scientifiques, s'il ne peut être lié à un échec spécifique, serait donc associé à un conformisme qui les inciterait à maintenir leurs aspirations dans le cadre des stéréotypes sociaux qui les excluent des voies de formation à dominante masculine [Jean-Paul Caille, Sylvie Lemaire].

... et entre élèves français et étrangers

En 2001, environ 700 000 élèves sont recensés comme étrangers dans les écoles, collèges et lycées. Ces élèves de nationalité étrangère représentent environ 5% du total des élèves de l'enseignement primaire et secondaire⁴. Cette proportion a diminué régulièrement depuis dix ans, et dans le même temps, la répartition par nationalité s'est modifiée : au début des années quatre-vingt, le groupe majoritaire était constitué des Portugais ; en 2001, près de la moitié des élèves étrangers viennent des pays du Maghreb. Toutefois, les statistiques collectées par le Ministère de l'Education nationale ont longtemps souffert d'imprécision dans ce domaine, par une confusion en particulier entre la nationalité de l'élève et celle du père ou responsable de l'enfant. Les évolutions de cet indicateur sur une longue période sont donc à considérer avec prudence.

Par ailleurs, la moyenne de 5% d'élèves étrangers est peu représentative de la réalité puisque ces élèves sont très inégalement répartis : ils sont presque tous pris en charge par l'enseignement public (à 95% contre 81% pour les élèves français) et leur poids diminue quand on s'élève dans le cursus scolaire : ils représentent environ 6% des élèves des écoles, 5% des élèves de collège, 6% des élèves des lycées professionnels et moins de 4% des élèves des lycées généraux et technologiques (et plus de 10% des élèves des filières les plus dépréciées de l'"enseignement spécialisé"). Mais cette proportion est également très variable selon les régions⁵, les villes, les quartiers, les établissements scolaires et les classes.

⁴ Dans les statistiques scolaires (exhaustives), qui sont issues des fichiers de gestion, la seule information recueillie est la nationalité de l'élève. Ces données ne permettent donc pas de repérer les élèves d'origine étrangère. En revanche, les enquêtes de suivi de cohortes d'élèves par échantillon (panels) comprennent des enquêtes auprès des familles où la nationalité et le pays de naissance des parents sont recueillis. Les informations données ci-après sur les élèves issus de l'immigration ou d'origine étrangère proviennent de ces dernières enquêtes.

⁵ 18,7% et 11,0% dans les écoles des académies de Paris et Créteil, à peine plus de 1% dans celles de Rennes, Nantes et Caen.

Grâce à des enquêtes complémentaires auprès des familles d'un échantillon d'élèves recruté en sixième en 1995 (panels), on peut estimer la proportion d'élèves d'origine étrangère : si 7% des élèves entrés en sixième en 1995 sont de nationalité étrangère, 9% ont deux parents immigrés, c'est-à-dire nés étrangers à l'étranger, et 7% sont dans une famille où un seul des parents est immigré.

Depuis les années soixante-dix, des mesures spécifiques ont été prises pour accueillir et scolariser les élèves nouvellement arrivés de l'étranger en France, sans maîtrise suffisante de la langue française. En effet, ces enfants et adolescents en provenance de l'étranger doivent pouvoir, comme leurs homologues français, bénéficier de la même scolarisation obligatoire jusqu'à l'âge de seize ans. Pour mettre en œuvre ce principe, la France s'est donc dotée de structures spécifiques permettant une intégration rapide dans le système scolaire ordinaire.

A l'école élémentaire, ils sont scolarisés dans les classes d'initiation (CLIN), au collège, lycée et lycée professionnel, dans les classes d'accueil (CLA), le temps nécessaire pour acquérir la maîtrise de la langue française et, le plus rapidement possible, intégrer une classe de cursus ordinaire [**Antoine Santolini**].

La scolarité des élèves étrangers ou d'origine étrangère est marquée par un échec souvent précoce et irréversible ; ils rencontrent avec acuité tous les problèmes d'adaptation liés à leur distance à la langue et à la culture de l'école. Toutefois, l'absence de proximité avec la culture scolaire est commune à tous les élèves de milieu populaire. La majorité de ces élèves étrangers ou d'origine étrangère sont de milieu ouvrier : en 2001, 71% des élèves étrangers dans les collèges sont fils d'ouvriers ou d'inactifs contre 39% des élèves français ; quand leur père est ouvrier, il est bien plus souvent non-qualifié ; ils appartiennent pour les deux tiers d'entre eux à une famille de quatre enfants ou plus, contre 16% des élèves français (panel d'entrants en sixième). Les élèves étrangers cumulent donc bien souvent l'ensemble des caractéristiques sociales et culturelles statistiquement associées à l'échec scolaire. Des études se sont donc attachées à dégager une éventuelle spécificité de l'échec

(ou de la réussite) des enfants étrangers en comparant leur scolarité avec celle des élèves français des mêmes milieux sociaux. S'ils sont nés en France, ils connaissent la même relégation vers les filières les plus dévaluées et une aussi forte orientation vers l'enseignement professionnel court que les élèves français de même origine sociale. Ainsi, le suivi d'élèves entrés en 1995 dans l'enseignement secondaire met au jour une réalité plus complexe sur les enfants d'immigrés. Si les enfants issus de l'immigration obtiennent aux épreuves nationales d'évaluation des résultats inférieurs à ceux des Français et s'ils sont deux fois plus nombreux à avoir redoublé, cette moindre réussite s'explique largement par les différences de situation sociale et familiale qui distinguent par ailleurs fortement les deux catégories d'élèves. Ainsi, à caractéristiques comparables à l'entrée dans l'enseignement secondaire, les enfants d'immigrés progressent plus fortement au collège que les Français. Enfin, les familles immigrées se distinguent des autres familles par des aspirations scolaires plus élevées. Mais c'est aussi ce décalage entre de fortes attentes vis-à-vis de l'école et l'expérience de l'échec scolaire qui, par les désillusions qu'il entraîne, peut expliquer les tensions et les conflits que certains jeunes immigrés et leurs familles entretiennent avec l'institution scolaire.

L'enseignement s'est-il démocratisé ?

Des inégalités se maintiennent dans un système éducatif qui s'est largement ouvert depuis plusieurs décennies avec une forte accélération depuis 15 ans. Ceux qui restent à l'écart de cette ouverture sont donc d'autant plus pénalisés (en termes d'accès à l'emploi par exemple) et, dans un système qui se veut ouvert, l'échec scolaire est perçu comme un échec individuel, intériorisé, source de formes renouvelées de problèmes individuels et sociaux (désinvestissement, « décrochage », violences, etc.).

On dispose depuis plusieurs décennies de données qui signalent la persistance de différences de scolarisation entre les divers groupes sociaux. L'examen de ces séries statistiques montre toutefois que ces différences ne prennent pas les mêmes formes au fil du temps. Si certains niveaux d'enseignement se sont progressivement

ouverts à tous, peut-on pour autant parler de "démocratisation"?

Si l'on entend le terme "démocratisation" dans plusieurs sens, le premier serait synonyme de massification, et dans ce sens-là il y a eu démocratisation par l'accès d'un plus grand nombre de jeunes aux différents niveaux de l'enseignement. L'accroissement des effectifs se traduit par un renforcement de la présence d'enfants de milieu populaire parmi les bacheliers et les étudiants des universités par exemple. Mais ces changements quantitatifs ont-ils réduit les inégalités sociales de scolarisation ? Selon l'autre acception du mot "démocratisation" qui serait l'égalisation des chances, le constat est moins positif. L'égalité formelle d'accès ne suffit pas pour garantir à tous le même parcours. La démocratisation ne peut pas s'évaluer uniquement par l'évolution des chances d'accès à un niveau d'enseignement ; elle doit aussi se mesurer par la réduction des écarts de trajectoire.

L'accueil des nouveaux venus dans l'enseignement secondaire s'est fait, dans un premier temps, grâce à la différenciation des parcours scolaires, à un glissement des écarts sociaux de scolarisation par le biais de filières ou d'enseignements inégalement valorisés ; le système, devenu moins ouvertement ségrégatif, réalise alors une élimination différée des élèves en difficulté.

Les écarts entre groupes sociaux observés avant les années soixante à l'entrée en sixième se sont déplacés à l'entrée en seconde pour les élèves de collège des années soixante-dix. La croissance globale des taux de scolarisation pose alors le problème du choix de l'indicateur de différenciation sociale pertinent : faut-il continuer à mesurer la réduction des inégalités par l'accès au lycée (puis au bac) alors que l'inégalité s'est déplacée vers l'accès à certaines filières ? En effet, les recherches qui ont analysé les effets de l'extension de la scolarisation sur la réduction des écarts entre les groupes sociaux montrent que les inégalités de cursus se sont dans une large mesure substituées aux inégalités d'accès et que les différentes filières du bac jouent le rôle différenciateur exercé antérieurement par l'accès au bac.

Les effets des contextes de scolarisation : disparités territoriales et diversité des établissements scolaires

En France, comme dans la plupart des systèmes éducatifs, une des tensions à l'œuvre se situe entre le respect des objectifs nationaux et l'adaptation à des situations locales. Actuellement, un ensemble de dispositions législatives, tout en réaffirmant des objectifs généraux et nationaux, proposent un cadre de diversification des réponses éducatives (à travers la dynamique des projets d'établissement, par une autonomie renforcée des établissements, par l'appel à l'ouverture de l'école sur ses « partenaires », au développement de la collaboration et de la concertation entre l'école et les collectivités locales pour la définition de l'offre de formation sur un territoire, etc.).

Ainsi les différences, les divergences voire les disparités géographiques constatées peuvent s'apprécier ou bien comme la résultante d'une diversité structurelle, ou bien comme l'expression d'inégalités à combattre.

Un système éducatif moins centralisé

Depuis les années quatre-vingt, pour favoriser la diversification des pratiques pédagogiques et l'innovation dans un système éducatif géré jusqu'alors centralement, un ensemble de dispositifs est mis en place pour donner une marge de manœuvre aux établissements scolaires. Les politiques éducatives ne considèrent plus l'établissement scolaire comme l'unité de base d'un système centralisé ; les initiatives sont, au contraire, demandées aux établissements et doivent permettre d'assumer les problèmes posés par la diversité des élèves. Les changements dans le système éducatif étaient suscités par des réformes de structure, les évolutions sont désormais attendues des innovations et des adaptations locales. Des dispositifs réglementaires vont doter les établissements scolaires d'une certaine autonomie (conseil d'administration, marge de choix budgétaire) et les inciter à construire un "projet d'établissement" spécifique, ou commun dans le cadre des "zones d'éducation prioritaire" (voir plus loin). Commencée avec le mouvement de rénovation

des collèges en 1982, la politique de "projet d'établissement" a été rendue obligatoire pour tous les établissements scolaires par la "loi d'orientation sur l'enseignement" de 1989. Chaque établissement est ainsi invité à trouver une réponse spécifique à des conditions locales particulières tout en respectant les objectifs nationaux.

Dans la même période, les lois de décentralisation administrative (1982) étendent les pouvoirs des collectivités locales en matière d'éducation, notamment sur la construction et le fonctionnement des établissements : les communes ont compétence sur les écoles, les départements sur les collèges, les régions sur les lycées. L'État conserve l'organisation générale des programmes et des examens, l'organisation du recrutement et la gestion des enseignants. Les établissements scolaires ont ainsi de nouveaux interlocuteurs auxquels ils doivent rendre compte de l'utilisation des moyens alloués. La décentralisation administrative va de pair avec le souci de favoriser une cohérence locale du système d'enseignement secondaire et supérieur (construction d'établissements, création de filières de formation, de sections professionnelles, etc.) dans le cadre de "schémas régionaux de formation".

Ces différentes mesures, qui donnent de nouvelles compétences aux échelons locaux, veulent favoriser l'élaboration de politiques scolaires locales. Implicitement, des différences sont donc reconnues entre les écoles publiques, différences qu'une gestion centralisée ne pouvait prendre en compte.

Des disparités géographiques qui s'atténuent

Les disparités d'offre de formation et de trajectoires des élèves et des étudiants sur le territoire ont régulièrement été mises en évidence par les services chargés des statistiques scolaires et universitaires⁶. A partir de ces constats, les chercheurs, et en particulier les historiens, ont d'emblée noté la difficulté de l'interprétation des différences et surtout la nécessité de multiplier les regards et les approches pour en rendre compte en suggérant

⁶ sur ce thème, voir « Géographie de l'École », DPD, 2001

une combinaison de facteurs explicatifs (historiques, économiques ou sociaux).

La centralisation des décisions et des modes de gestion n'avait pas empêché que se maintiennent d'importantes disparités entre les régions en termes d'offre, de modalités et de niveaux de formation : les différents organismes en charge de la collecte et de l'analyse des statistiques scolaires et universitaires ont toujours régulièrement publié des données mettant en évidence les disparités de scolarisation sur le territoire. Jusqu'à une période récente, les mêmes clivages se perpétuaient entre une France du nord/nord-est, d'un côté, et une France de l'ouest/sud-ouest plus scolarisée, de l'autre.

Or dans les années quatre-vingt-dix, les classements, qui semblaient stables depuis plusieurs décennies quel que soit l'indicateur retenu, se sont modifiés, en même temps que les écarts entre les régions se réduisaient.

Les caractéristiques régionales de scolarisation ont toujours été marquées mais ont évolué dans le temps, et les classements se sont même inversés : au XIX^{ème} siècle, la carte de l'alphabétisation fait apparaître un clivage entre une France industrielle du nord alphabétisée et une France rurale du sud et de l'ouest restée à l'écart du développement de la scolarisation. Puis cette carte s'inverse pendant près de cinquante ans entre 1930 et 1980 avec une zone de forte scolarisation comprenant l'ensemble des régions du sud de la Loire s'opposant à une France du nord et de l'est moins scolarisée, avec les exceptions notables de la Bretagne et de l'Île-de-France. Pendant une longue période, on a donc pu constater des spécificités devenues des traditions régionales de scolarisation qui retentissent sur la nature et le développement de l'offre de formation et contribuent par là à la permanence et à la forte inertie de ces inégalités régionales. Toutefois, ces classements vont être modifiés par les politiques volontaristes au début des années quatre-vingt-dix. D'une part, les écarts de scolarisation entre les régions sont moins marqués, d'autre part les classements sont moins stables et sont affectés par des politiques académiques, traductions locales des politiques nationales : par exemple, décisions de suppression plus ou moins rapide des formations aux CAP, directives facilitant le passage en seconde ou effets des lois de

décentralisation sur le développement de politiques locales à travers les schémas régionaux de formation.

Depuis 1990, l'augmentation de l'accès au niveau du baccalauréat est très forte dans les régions qui étaient les plus "en retard", les moins scolarisées, grâce à un développement très rapide de l'enseignement technologique et professionnel. Les académies les mieux placées pour l'obtention du baccalauréat par génération sont Rennes, Paris, Toulouse, Nantes et Grenoble avec des taux compris entre 58 % et 65%. A l'opposé se trouvent les académies de Montpellier, Amiens, Strasbourg et Créteil (entre 46 % et 51%). Les disparités régionales sont mesurées ici au niveau de l'académie, elles seraient d'une toute autre ampleur dans un détail géographique plus fin [Catherine Moisan].

Ces inégalités de scolarisation, en partie liées aux caractéristiques sociales des populations, vont elles-mêmes contribuer aux différenciations sociales des cursus scolaires dans la mesure où les élèves seront d'autant plus affectés par ces inégalités géographiques et régionales qu'ils seront de milieu populaire, les différences de cursus entre élèves de milieux favorisés et de régions différentes étant, elles, beaucoup moins marquées.

Ainsi, les inégalités sociales se conjuguent avec des disparités territoriales, ce qui n'est pas sans incidence sur l'appareil de formation lui-même.

Des disparités entre établissements scolaires

L'affectation des élèves dans les établissements publics se faisait, en règle générale, en fonction de leur lieu de résidence. Le principe d'une "carte scolaire" est arrêté en 1963 ; un de ses objectifs est d'aider à la planification en maîtrisant les flux d'élèves. En imposant aux élèves la fréquentation du collège public dépendant de leur domicile, l'administration de l'Éducation nationale se donnait les moyens de prévoir les besoins en équipements et en enseignants ; mais la préoccupation d'égalité des chances d'accès était elle aussi présente dans cette mesure : au moment où s'instituait un enseignement secondaire de masse, il s'agissait d'éviter de reproduire des inégalités de recrutement des établissements par le biais

des choix différenciés des familles. Vingt ans après, au début des années quatre-vingt, les découpages de la carte scolaire se sont avérés inadaptés aux changements de répartition de l'habitat en milieu urbain, à l'évolution des comportements de déplacements et des réseaux de transport. De surcroît, l'offre d'enseignement est maintenant perçue comme diversifiée, et la contrainte de l'affectation dans les collèges publics est devenue intolérable pour certaines familles, d'autant que l'enseignement privé offrait l'image d'un enseignement "libre", en particulier de toute affectation autoritaire. Aussi, depuis 1985, la possibilité à l'entrée en sixième de choisir son collège public s'est-elle progressivement généralisée.

La répartition sociale de l'habitat suffit, à elle seule, à créer des collèges "de classes moyennes", des collèges "d'ouvriers" ou des collèges "d'immigrés", c'est-à-dire à produire une homogénéité sociale plus ou moins forte des établissements scolaires.

La différenciation de recrutement social dans les établissements scolaires est plus ou moins accentuée selon les académies : il apparaît clairement, par exemple, si l'on établit une typologie des collèges en fonction de leur population, que la mixité sociale est très faible en Ile-de-France et beaucoup plus présente dans les collèges de l'ouest. Les effets de la mixité sociale (ou de son insuffisance) dans les établissements scolaires, la relation entre la concentration des difficultés sociales dans un établissement et celle des difficultés scolaires méritent d'être explorés dans leurs conséquences sur la réussite scolaire.

Les pratiques de dérogation et la marge de choix laissée aux familles, dans le cadre des mesures d'assouplissement de la carte scolaire, contribuent à renforcer les caractéristiques sociales et scolaires des établissements. Choisir un "bon" collège est devenu une préoccupation importante d'un certain nombre de parents.

Au collège, plus de sept enfants sur dix fréquentent le collège de leur secteur géographique ; deux sur dix sont inscrits dans le privé et un sur dix dans un établissement public différent de celui de la carte scolaire. Ces proportions traduisent une forte stabilité des comportements des familles dans le temps.

En particulier, les dérogations à la carte scolaire n'ont pas augmenté ces sept dernières années. Les professeurs sont deux fois plus nombreux que la moyenne à inscrire leur enfant dans un établissement public différent de celui de leur secteur géographique.

Le choix de l'enseignement privé

En revanche, la scolarisation dans un collège privé est plus fréquente chez les indépendants et les cadres : quatre enfants de chefs d'entreprise sur dix sont inscrits dans un tel établissement. Mais la scolarisation dans le privé dépend également de facteurs géographiques. Ainsi, elle est plus répandue dans les académies de l'ouest de la France.

Les motivations des familles varient fortement selon le type de collège choisi. Si la distance entre le domicile et l'établissement constitue la première raison évoquée pour la scolarisation dans le collège public du secteur, les familles qui optent pour un autre collège déclarent le faire par rapport à sa bonne fréquentation.

Le recours à l'enseignement privé peut être un élément des stratégies éducatives familiales, même en milieu populaire. Dans l'enseignement secondaire, un élève sur cinq en moyenne est dans un établissement privé, mais cette proportion ne reflète que partiellement l'importance du choix du privé puisqu'elle néglige les allers et retours entre les deux secteurs. La possibilité de scolariser son enfant dans l'un ou l'autre des secteurs d'enseignement, public et privé, constitue une opportunité utilisée par une part relativement importante des familles : ainsi, entre la fin des études primaires et la fin des études secondaires, près de quatre élèves sur 10 (parmi ceux entrés en 1989 dans le secondaire) ont effectué au moins une année dans l'enseignement privé, et 91% ont effectué au moins une année dans l'enseignement public. Parmi les usagers du privé, les plus nombreux sont "les clients de passage". Les transferts depuis le public concernent des élèves en difficulté, en retard par rapport à l'âge normal, et ce recours est diversement utilisé selon les milieux sociaux. Les "clients fidèles du privé" et ceux qui s'en serviront le plus en cas de difficulté dans le public se recrutent dans les mêmes groupes sociaux : les agriculteurs, les cadres supérieurs et professions libérales et les

chefs d'entreprises. Cependant, la majorité des élèves effectuent toute leur scolarité dans le même secteur d'enseignement, ainsi 71% restent fidèles au secteur qu'ils fréquentaient en CM2 [Emmanuelle Nauze-Fichet].

Des politiques de lutte contre l'échec scolaire

Identifier les difficultés des élèves pour y remédier

Depuis la rentrée 1989, l'évaluation des élèves en début de CE2 et en début de sixième vise à aider les enseignants à porter un diagnostic sur leurs élèves en identifiant les acquis et les faiblesses de chacun d'eux, et la Direction de l'évaluation et de la prospective (voir plus loin « Pilotage et évaluation ») s'est engagée parallèlement dans une démarche visant à mettre des outils d'évaluation à la disposition des enseignants.

L'exploitation des résultats de ces évaluations a une visée pédagogique : il s'agit, d'une part, d'identifier les difficultés des élèves et de construire des réponses adaptées, et d'autre part, en considérant la globalité des performances des élèves d'une école, d'un collège ou d'un territoire, de réajuster éventuellement le projet de l'établissement ou de la zone.

Lutter contre l'échec scolaire et les inégalités sociales est le premier objectif de la création des Zones d'Éducation Prioritaires (ZEP) en 1981.

Les zones d'éducation prioritaires

La politique des Zones d'Éducation Prioritaires (ZEP), initiée en juillet 1981, se proposait de « contribuer à corriger l'inégalité sociale par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé », introduisant ainsi en France l'idée de "discrimination positive" qui vise, selon le mot d'ordre de l'époque, à « donner plus à ceux qui ont le moins » [François-Régis Guillaume].

Inspirée de précédents anglo-saxons, cette politique s'inscrit dans une approche globale

de l'échec scolaire et suppose l'élaboration de projets d'actions spécifiques à chaque zone considérée, qui associent les personnels scolaires et des "partenaires" extérieurs au système éducatif.

La politique ZEP est également le premier exemple français de "territorialisation" des politiques éducatives, problématique qui va progressivement s'élargir à l'ensemble des décisions politiques prises en matière d'éducation au cours des années quatre-vingt. Ces politiques posent le niveau local comme l'unité la plus pertinente de traitement des difficultés sociales et scolaires et d'élaboration de projets éducatifs adaptés à ces difficultés. C'est un renversement de perspectives avant même les lois de décentralisation (1985).

Le plus souvent, la ZEP est organisée autour d'un collège et comprend les écoles qui appartiennent à son secteur de recrutement. Les actions mises en œuvre sont présentées dans un projet de zone dont chaque établissement doit reprendre les axes essentiels dans son propre projet. Le projet de zone et les actions qu'il comporte sont discutés et votés par un conseil de zone où siègent des personnels enseignants, des parents, des représentants des communes ainsi que des partenaires d'autres administrations.

Le classement d'un établissement en ZEP est fondé sur des indicateurs de difficulté sociale et scolaire et proposé par le recteur de l'académie. En 1997, le périmètre des zones a été révisé, et des réseaux d'éducation prioritaire (REP) ont été créés, qui associent des écoles et des collèges proches des établissements en ZEP. Les établissements du réseau « mutualisent leurs ressources pédagogiques et éducatives ainsi que leurs innovations au service de la réussite scolaire des élèves ».

En 2002, près de 1,8 million d'élèves sont scolarisés dans des établissements relevant de « l'éducation prioritaire » (les ZEP mais aussi les « Réseaux d'éducation prioritaires »-REP-). La population d'élèves accueillie dans ces établissements, conformément aux objectifs de cette politique, est plus défavorisée socialement, et scolairement, qu'ailleurs : en ZEP, 59% des collégiens sont enfants d'ouvriers ou de chômeurs, et près de 47 % en

REP, contre un peu plus de 36 % dans les autres collèges.

Des moyens supplémentaires, des classes moins chargées

Les établissements classés en ZEP bénéficient de moyens supplémentaires importants, qui se traduisent en particulier par une amélioration sensible de l'encadrement (effectifs des classes abaissés en élémentaire et en maternelle, heures attribuées aux collèges). En collège, on estime ainsi le surcroît d'heures d'enseignement par élève à 9,2 % en ZEP, et 8,2 % pour l'ensemble de l'éducation prioritaire (ZEP ou REP).

Cet effort se traduit par des classes moins chargées. Celles des collèges de ZEP comptent en moyenne près de 2 élèves de moins. Un enseignant de collège de ZEP a en charge une moyenne de 21,0 élèves, pour 23,2 dans les autres collèges publics. En outre, la priorité accordée aux ZEP dans l'attribution des moyens s'est nettement accentuée au fil des années.

Les ZEP bénéficient pour leur fonctionnement de postes supplémentaires (coordonnateurs, animateurs), de crédits pédagogiques spécifiques (de la part des services de l'Etat mais également des collectivités locales) et, depuis 1998, les ZEP sont prioritaires pour l'affectation des aides-éducateurs (« emplois-jeunes »). Les personnels des établissements concernés bénéficient de différents avantages de carrière, et perçoivent depuis 1991 des indemnités spéciales.

Enfin, parmi les moyens consacrés aux ZEP, il faut signaler l'effort particulier pour le développement de la préscolarisation à 2 ans.

Un bilan d'ensemble difficile à établir

En moyenne, les élèves de ZEP réussissent moins bien que les autres : par exemple aux évaluations nationales en classe de sixième en français et en mathématiques, leur score moyen est inférieur de 10 points sur 100 en français et de 13 points en mathématiques. Mais tous ces élèves ne sont pas faibles (environ 10 % des élèves de ZEP se situent parmi les 20 % ayant les meilleures performances). Cependant, la concentration

d'élèves faibles est importante : de 39 à 44 % se situent parmi les 20 % les plus faibles.

Le suivi d'une cohorte d'élèves entrés en sixième en 1995 montre que les élèves des collèges de ZEP ont moins bien réussi leur scolarité que les élèves jamais scolarisés en ZEP ; ils ont plus fréquemment redoublé et sont moins nombreux à avoir été orientés en lycée général ou technologique au terme de leur quatrième année d'études secondaires. Mais cette situation apparaît très liée aux différences de milieu social et de réussite scolaire antérieure. À caractéristiques de départ comparables, c'est le résultat inverse qui est mis en évidence : les élèves de ZEP atteignent plus souvent le lycée général et technologique sans avoir redoublé au collège. Cette trajectoire semble principalement portée par des politiques d'orientation moins sélectives en fin de troisième. Si, plus de huit fois sur dix, les collégiens de ZEP parvenus en seconde générale ou technologique concluent leurs études secondaires par un succès au baccalauréat, ils rencontrent néanmoins plus de difficultés au lycée que les autres élèves.

Plus de vingt ans après leur création, responsables administratifs et chercheurs s'entendent pour dire qu'un bilan d'ensemble est difficile à établir : en effet, les ZEP, devenues plus nombreuses, sont hétérogènes, font face à des difficultés de niveau inégal, ont mis en place des actions différentes avec des degrés d'implication divers de la part des équipes éducatives ou des responsables. Le résultat de cette politique éducative, considéré comme parfois décevant, peut ainsi être attribué à un défaut de « pilotage » et à un manque d'accompagnement des équipes enseignantes.

L'examen des séries d'indicateurs statistiques montre que les écarts de résultats se maintiennent entre élèves en ZEP et hors ZEP, et ce dans les mêmes proportions.

Toutefois, ce constat conduit à dire que la politique des ZEP a eu un effet positif, puisque dans le même temps les écoles et les collèges en ZEP ont connu une augmentation et une concentration des difficultés sociales et scolaires. On ne constate donc pas d'aggravation malgré une dégradation des conditions de vie dans certains quartiers et des

conditions de travail des enseignants confrontés à des problèmes plus aigus.

Les écoles et collèges en ZEP se caractérisent par une concentration d'élèves en difficulté, une hétérogénéité plus forte, et des élèves plus sensibles à "l'effet-maître" et à la qualité de la pédagogie.

Dans les ZEP qui parviennent à faire progresser leurs élèves, les Inspecteurs généraux qui ont conduit une analyse rigoureuse du fonctionnement des ZEP ont mis en évidence des caractéristiques communes des « ZEP qui réussissent »⁷ :

- ce sont des zones qui ne sont pas trop étendues, composées d'établissements à « taille humaine » ;
- la population scolaire est relativement stable (ce qui permet d'assurer une continuité pédagogique) ;
- la scolarisation précoce (à 2 ans) est forte ;
- il existe une grande cohérence des équipes éducatives autour d'un projet avec un niveau d'exigence élevé ;
- les projets sont centrés sur les apprentissages tout en ne fermant pas l'école sur elle-même ;
- un réel pilotage assure une cohérence des pratiques ; enfin, dans ces zones, l'investissement des collectivités locales est important tout en respectant les missions propres à chacun des différents partenaires (pas de confusion des rôles).

D'autres dispositifs éducatifs ont été mis en place pour répondre aux problèmes aigus des élèves en difficulté scolaire. Ils présentent tous les mêmes caractéristiques :

- d'une part, les projets font appel à l'initiative des acteurs locaux, et les réponses ne peuvent plus venir uniquement d'en haut, du Ministère ou de réformes d'ensemble ;
- d'autre part, sur la base du constat que l'école ne peut pas résoudre seule tous les problèmes, ces dispositifs supposent un travail concerté des institutions publiques (Politique de la Ville en particulier) et un

partenariat avec les collectivités locales, les parents d'élèves, etc.

Un plan pour la lecture et de prévention de l'illettrisme

Chaque année, l'évaluation nationale conduite en début de l'année de CE2 met en évidence une proportion relativement importante d'élèves qui ne maîtrisent pas suffisamment la lecture pour assurer une scolarité ultérieure satisfaisante.

Présenté par le ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche en juin 2002, le plan de prévention de l'illettrisme comprend un certain nombre de mesures qui sont entrées en vigueur dès la rentrée 2002. Il repose en premier lieu sur une action continue tout au long de l'école primaire, qui seule peut conduire la très grande majorité des élèves à des acquis solides les préservant, à terme, de l'illettrisme. Afin d'aider les maîtres à comprendre et à prendre en charge les difficultés qui peuvent se manifester dès les débuts de l'apprentissage systématique de la lecture au cours préparatoire, un livret-guide est mis à leur disposition : il indique des modalités d'organisation des classes favorisant la différenciation pédagogique, présente des questions qui doivent aider les maîtres à identifier et analyser les difficultés des élèves et propose des pistes de travail pour y remédier.

Ce plan s'accompagne :

- d'une expérimentation de classes de cours préparatoire (premier grade de l'école élémentaire) à effectifs sensiblement réduits dans des écoles accueillant une forte proportion d'élèves de milieux très défavorisés ;
- d'une expérimentation des bénéfices potentiels des remédiations opérées grâce à l'usage des nouvelles technologies (logiciels d'apprentissage de la lecture).

Les évolutions de la profession enseignante

Durant l'année scolaire 2001-2002, 1 300 000 personnes ont été rémunérées par le ministère de l'Éducation nationale : près d'un million

⁷ Catherine Moisan et Jacky Simon, *Les déterminants de la réussite scolaire dans les Zones d'éducation prioritaire*, INRP, 1999.

sont des enseignants du secteur public et du secteur privé sous contrat, et plus de 300 000 assument des fonctions administratives, techniques, d'encadrement, d'éducation et de surveillance. Dans les établissements scolaires, interviennent également 60 000 aides-éducateurs. Compte tenu de ces personnels partiellement rémunérés par le ministère, 5 % de la population active émerge au budget de l'Éducation nationale. À ces personnels s'ajoutent ceux qui dépendent d'autres ministères (agriculture, défense, santé) ou d'organismes privés, qui participent également à la formation scolaire ou universitaire des 15 millions d'élèves ou étudiants.

Pour l'année scolaire 2001-2002, le premier degré compte 327 000 enseignants en activité dans le secteur public et 47 900 maîtres du privé. Le second degré public compte plus de 500 000 enseignants (dont près de 100 000 dans les établissements privés sous contrat). L'enseignement supérieur compte 84 000 enseignants (dont 92 % exercent dans les universités).

Une pyramide des âges déséquilibrée

Étant donné la structure par âge de chacune des catégories d'enseignants, un renouvellement important, qui constitue un défi pour le système éducatif français, devra intervenir dans les 10 ans à venir : 44 % des enseignants du premier degré vont partir à la retraite avant 2010 (soit 16 000 départs en moyenne annuelle). L'enseignement du second degré public aura besoin chaque année, en moyenne, de près de 20 000 professeurs ; ainsi, dans les dix ans à venir, près de la moitié des professeurs du secondaire seront des nouveaux enseignants. En effet, 35 % des enseignants ont plus de 50 ans en 2000. Enfin, dans les dix ans qui viennent, près de la moitié des professeurs des universités et plus d'un quart des maîtres de conférences devraient partir à la retraite.

Une féminisation différente selon les niveaux d'enseignement

Parmi l'ensemble des enseignants, deux sur trois sont des femmes. Leur proportion a légèrement diminué au cours de la décennie. Elles sont plus nombreuses dans l'enseignement privé que dans l'enseignement public (73,8 % contre 63,6 %), et

particulièrement présentes dans l'enseignement du premier degré (91,3% dans le privé, 78,1% dans le public). Dans le second degré, leur part est moindre, mais toujours supérieure dans le privé (65,7 % pour 56,7%). Dans les établissements d'enseignement supérieur, où seul un enseignant sur trois est une femme, leur présence progresse légèrement.

Les transformations profondes que le système éducatif a connues, tant au niveau quantitatif qu'à celui de son organisation et de ses structures, ont eu un retentissement important sur l'ensemble des enseignants, qu'il s'agisse de leur formation (initiale et continue), de leur rapport au métier, de leurs conditions de travail ou de leurs pratiques au quotidien dans la classe et dans l'établissement.

Formation et recrutement plus homogènes

La formation et le recrutement des enseignants ont connu de profonds changements depuis la fin des années quatre-vingt. La mise en place, à partir de 1991, des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) constitue l'une des réformes les plus importantes. Ces instituts, se substituant aux diverses structures antérieures, dispensent une formation professionnelle initiale aux personnels enseignants tant du premier que du second degré. **[Gérard Bonnet].**

La formation y est conçue dans un objectif de professionnalisation, c'est-à-dire d'une préparation à la pratique du métier, alors que l'enseignement secondaire recrutait ses personnels sur des épreuves académiques (la licence) ou par des concours de recrutement conçus dans un esprit voisin (l'agrégation et les certificats d'aptitude).

La création des IUFM concrétise le souhait d'une formation commune assurée en relation avec l'université pour les personnels des premier et second degrés. Ainsi, la formation, le salaire et la carrière des enseignants du primaire et secondaire sont aujourd'hui plus homogènes qu'autrefois. Ces convergences ont eu une traduction dans les intitulés, puisque les enseignants du premier degré, appelés autrefois « instituteurs », sont devenus des « professeurs des écoles ». Malgré ces rapprochements, les métiers restent encore assez différents entre le premier et le second degrés ; les identités

fondées sur des histoires séparées restent marquées, accentuées par le maintien dans le second degré d'une pluralité de statuts (certifiés, agrégés professeurs de lycée professionnel, etc.).

Nouveaux métiers ?

Toutefois, les conditions d'exercice du métier, du fait de la généralisation de l'accès à l'enseignement secondaire, ont pu rapprocher les différents corps d'enseignants notamment à travers les débats soulevés par l'adaptation des pratiques à l'hétérogénéité des élèves. L'hétérogénéité est souvent perçue par les enseignants du secondaire (et maintenant par ceux du premier cycle des universités) comme une situation nouvelle, à laquelle ils ne sont pas préparés, leur référence étant l'époque où une fraction seulement de la population scolaire faisait des études secondaires et supérieures et où un enseignement homogène pouvait être dispensé à l'ensemble du groupe d'élèves ou d'étudiants.

Dans les enquêtes, les enseignants présentent la question de l'hétérogénéité comme une des principales difficultés à laquelle ils sont confrontés. En particulier, les jeunes enseignants souffrent, au cours de leurs débuts dans le métier, du décalage perçu entre leur conception initiale du métier et la réalité vécue d'exercice de la fonction. Alors que plus de 7 enseignants du secondaire sur 10 conçoivent avant tout leur métier comme une transmission de savoirs, seulement trois sur dix considèrent assumer cette fonction dans la réalité. Alors que seulement deux enseignants sur dix déclarent que leur métier est celui « d'enseignant-éducateur », la moitié estiment que ce rôle est en fait assuré dans leur réalité quotidienne, et environ 9% se considèrent comme des assistants sociaux.

Toutefois, il faut souligner que les enseignants sont confrontés très inégalement aux problèmes liés à la concentration d'élèves en difficulté du fait d'importantes (et croissantes) disparités entre les établissements en termes de recrutement social et scolaire des élèves (cf. plus haut).

Ces populations nouvelles d'élèves et d'étudiants imposent aux enseignants de nouvelles pratiques pédagogiques et aussi de nouvelles formes de travail plus collectif

(projets, partenariat), c'est à dire leur demandent de nouvelles compétences, des nouveaux savoir-faire qui débordent le champ restreint de la classe pour considérer l'ensemble de l'établissement, tenir compte de l'élève dans son environnement.

Après des décennies de progression, tous les indicateurs montrent le palier que connaît le système éducatif français depuis le milieu des années quatre-vingt-dix : l'accès au niveau du baccalauréat ou à l'enseignement supérieur, la proportion d'une génération ayant le baccalauréat, etc., ne progressent plus. Le nombre de sortants du système éducatif sans diplôme ne diminue plus et reste à un niveau encore trop élevé.

Ce constat rend d'autant plus indispensable le développement d'outils de pilotage et d'évaluation qui permettent d'améliorer les résultats du système éducatif.

Pilotage et évaluation

Le rôle de la Direction de l'évaluation et de la prospective

En matière d'évaluation et de pilotage du système éducatif, la France se caractérise par des structures relativement originales par rapport aux pays voisins. Une direction d'administration centrale - la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) est un acteur essentiel des travaux, études et recherches réalisés dans ce domaine⁸. Toutefois, la fonction d'évaluation et de prospective du système scolaire au ministère chargé de l'éducation nationale implique la collaboration étroite entre les directions de l'administration centrale, les académies et les acteurs de terrain ainsi que de nombreuses institutions et équipes de recherche [**Jean-Claude Emin**].

Pour sa part, la DEP contribue à l'évaluation et au pilotage du système éducatif, en premier lieu en développant un système d'information qui soit à la fois fiable et rapide, sur les

⁸ Dans nombre de ces pays, les travaux d'évaluation sont commandés à des équipes universitaires ou réalisés par des agences.

moyens et sur les activités déployées ainsi que sur leurs résultats.

Par exemple, dans ce domaine, elle élabore des prévisions à court terme et des projections à moyen et long terme, nécessaires à une vision prospective des évolutions probables du système éducatif. Elle établit chaque année des projections à moyen et long terme d'effectifs d'élèves, d'apprentis et d'étudiants fondées sur le système d'information dont elle a la responsabilité. Ces projections permettent de déduire les sorties prévisibles de l'ensemble du système éducatif et débouchent sur une estimation des besoins en nouveaux enseignants au cours des prochaines années. À court terme, les prévisions, réalisées et publiées en début d'année, facilitent la gestion immédiate, en particulier la délimitation et la distribution des moyens. À moyen et long terme, les projections aident à percevoir les horizons et les cheminements possibles du système éducatif : en particulier, l'estimation des besoins en nouveaux enseignants au cours des années à venir permet d'éclairer une politique de recrutements adaptée. Ces projections sont tendancielle ; elles s'appuient sur un corps d'hypothèses traduisant les grandes lignes de l'évolution du système éducatif au cours des dernières années.

Cette direction donne aux responsables du système, à tous les niveaux (y compris les enseignants), des outils de diagnostic et d'analyse des situations qui leur permettent d'infléchir leur action et de la diversifier en fonction des situations rencontrées. Ces activités se développent dans trois domaines :

- celui des acquis, des compétences et des pratiques des élèves ;
- celui du fonctionnement et des résultats des établissements et des unités d'éducation ;
- celui des pratiques de l'ensemble des personnels qui interviennent dans le système éducatif et des innovations qui y sont conduites.

Ses activités ne se limitent pas au niveau national ; la DEP participe également à des enquêtes internationales.

L'évaluation des acquis des élèves : des approches complémentaires

Depuis la rentrée 1989, l'évaluation nationale des élèves, organisée en début de CE2 et en début de sixième (ainsi qu'en début de cinquième depuis la rentrée 2002), en français et en mathématiques, vise à aider les enseignants à porter un diagnostic sur leurs élèves en identifiant les acquis et les faiblesses de chacun d'eux. Cette opération permet également d'établir des références nationales. L'évaluation concerne les élèves scolarisés dans les établissements d'enseignement public et privé sous contrat. Les résultats sont restitués aux parents.

L'exploitation des résultats a une visée pédagogique : il s'agit, d'une part, d'identifier les élèves en difficulté et de construire, en réponse, des programmes d'aide, et d'autre part, en considérant la globalité des performances des élèves d'une école, de réajuster éventuellement le projet d'école ou d'établissement. Pour compléter ces évaluations, la DEP s'est engagée parallèlement dans une démarche visant à mettre à disposition des enseignants des outils d'évaluation qu'ils puissent utiliser quand ils le souhaitent.

Ces dispositifs d'évaluation diagnostique des élèves (conçus pour être des outils professionnels des enseignants) sont un axe important du développement de l'évaluation dans le système éducatif français.

Ces évaluations diagnostiques ont pour vocation première "d'aider les enseignants à aider les élèves". Elles doivent donc être clairement distinguées des évaluations-bilans qui n'ont pas pour objectif de faire le point des acquis de chaque élève, mais visent à recueillir des informations d'ensemble à partir d'un échantillon représentatif en vue d'établir un bilan global de ces acquis et d'en étudier l'évolution. La période en cours est également caractérisée par la reprise de ces évaluations-bilans dont l'objectif est de fournir aux responsables du système éducatif, et plus largement au corps social, les outils d'un pilotage global et d'une évaluation d'ensemble du système éducatif.

Les enquêtes internationales d'acquis des élèves viennent compléter les évaluations-bilans. Ces enquêtes, malgré les précautions prises, ne sont pas exemptes de difficultés qui peuvent rendre peu fiables les comparaisons entre pays. C'est manifeste dans le domaine de la lecture, où la comparaison des compétences de jeunes ou d'adultes confrontés à des textes traduits est toujours difficile à interpréter. C'est pourquoi la direction de l'évaluation et de la prospective participe, en relation avec plusieurs pays européens, à la recherche des procédures d'évaluation comparative, fondées sur des textes en langue nationale.

Des indicateurs de performances des établissements

Dans le domaine de l'évaluation du fonctionnement et des résultats des établissements et des unités d'éducation, on peut citer les travaux de la DEP pour l'évaluation des performances des lycées, à partir des résultats du baccalauréat.

Chaque année, le Ministère rend public des indicateurs de performance des lycées (lycées d'enseignement général et technologique, lycées professionnels) à partir du calcul de trois indicateurs : le fait de présenter plusieurs indicateurs est ainsi un moyen de lutter contre les velléités permanentes de réduire l'appréciation des résultats des lycées à un classement. Il n'y a pas, en effet, une seule façon d'être performant pour un lycée. En outre, ces indicateurs sont exprimés en termes de " valeur ajoutée ", c'est-à-dire qu'ils s'efforcent de tenir compte du fait que les lycées accueillent des élèves dont les niveaux de départ sont différents, pour ne considérer que l'action propre du lycée, en quelque sorte ce qu'il a " ajouté " au niveau initial des élèves qu'il a reçus. Ces informations sont mises à disposition du public et consultables sur Internet.

La direction de l'évaluation et de la prospective se place ainsi dans une logique

d'offre d'outils qui marque une forte évolution du rôle de l'administration centrale, de l'édictation de normes et du contrôle à un rôle d'impulsion. Cette logique a conduit également à mettre à disposition des établissements une batterie d'indicateurs qui doivent permettre au chef d'établissement de rendre compte de la situation de son collège ou de son lycée et de son évolution, à son conseil d'administration et plus largement à ses différents partenaires (collectivités locales, autorités académiques). Grâce à ces indicateurs, construits à partir des données existant dans les systèmes d'information, chaque échelon du système éducatif est à même de prendre la mesure de la spécificité de son contexte par comparaison avec des références (académiques ou nationales) et, à partir de ce constat, de construire un projet pour favoriser la réussite de ses élèves.

Créé en 2000, un Haut Conseil de l'évaluation de l'école doit établir un bilan des travaux d'évaluation (il n'a pas pour mission d'évaluer l'école). Il est composé de 35 membres qui n'appartiennent pas à l'administration (des représentants de la société civile, des partenaires et « usagers » de l'école et des personnalités qualifiées). Il a trois missions principales, de synthèse, dans le cadre d'un rapport annuel, d'expertise des évaluations produites et diffusées par le ministère, notamment par la DEP, et de proposition (il commande des évaluations spécifiques dans des domaines où existent des lacunes).

Il existe ainsi dans le système éducatif français beaucoup d'éléments concourant au pilotage pédagogique. Mais ceux-ci sont encore mal articulés, la coordination entre les différentes structures chargées de l'évaluation, la liaison entre les résultats des évaluations, la conception des programmes et la formation des enseignants doivent maintenant être recherchées.

Liste des sigles utilisés

ATER	Attaché temporaire d'enseignement et de recherche (enseignement supérieur)..
ATOSS	(<i>Personnel</i>) administratif, technique, ouvrier, de service, de santé et sociaux.
Bac pro	Baccalauréat professionnel.
Bac techno.	Baccalauréat technologique.
BEP	Brevet d'études professionnelles.
BT	Brevet de technicien, et préparation à ce brevet.
BTS	Brevet de technicien supérieur.
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle, et préparation en 2 ou 3 ans aux CAP.
CE1	Cours élémentaire première année (2 ^{ème} grade de l'école élémentaire).
CE2	Cours élémentaire deuxième année (3 ^{ème} grade de l'école élémentaire).
CEREP	Centre d'études et de recherches sur les qualifications.
CFA	Centre de formation d'apprentis.
CIO	Centre d'information et d'orientation.
CLIS	Classe d'intégration scolaire.
CLA	Classe d'accueil
CM1	Cours moyen première année (4 ^{ème} grade de l'école élémentaire).
CM2	Cours moyen deuxième année (dernier grade de l'école élémentaire).
CP	Cours préparatoire (1 ^{er} grade de l'école élémentaire).
CPGE	Classe préparatoire aux grandes écoles (enseignement supérieur).
DEP	Direction de l'évaluation et de la prospective (<i>ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche</i>).
DEUG	Diplôme d'études universitaires générales.
DIE	Dépense intérieure d'éducation
DOM	Départements d'outre-mer (<i>Guadeloupe, Guyane, Martinique, La Réunion</i>).
DPD	Direction de la programmation et du développement devenue Direction de l'évaluation et de la prospective (<i>ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche</i>).
DUT	Diplôme universitaire de technologie.
ES	Économique et social (baccalauréat).
GT	Général et technologique (baccalauréat).
IA	Inspecteur d'Académie.
IEN	Inspecteur de l'Éducation nationale.
INSEE	Institut national de la statistique et des études économiques.
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres.
IUT	Institut universitaire de technologie.
L	Littéraire (baccalauréat).
LEGT	Lycée d'enseignement général et technologique.
LP	Lycée professionnel.
MA	Maître auxiliaire.
MJENR	Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche.
PIB	Produit intérieur brut.
REP	Réseau d'éducation prioritaire.
S	Scientifique (baccalauréat).
SEGPA	Section d'enseignement général et professionnel adapté.
ZEP	Zone d'éducation prioritaire.

Liste des études ayant servi de base à l'élaboration de la contribution de la France

Tous les auteurs font partie (ou ont fait partie au moment de la rédaction de leur contribution) de la Direction de l'évaluation et de la prospective (ou de la Direction de la programmation et du développement avant 2003) au Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche (Paris).

Les évolutions du système éducatif français	Paul ESQUIEU
L'enseignement supérieur français	
<i>Les grandes options du système éducatif français et les choix français de financement du système éducatif supérieur</i>	Jean-Richard CYTERMANN
<i>Évolution des effectifs et des filières</i>	Maël THEULIERE
<i>La circulation des étudiants entre la France et les pays étrangers</i>	Mireille DUBOIS
L'insertion professionnelle des sortants du système éducatif	Pascale POULET-COULIBANDO
Le poids de l'environnement socio-culturel dans les parcours scolaires	
<i>Le poids de l'environnement socio-culturel dans les parcours scolaires</i>	Jean-Paul CAILLE et Sylvie LEMAIRE
<i>L'accueil et la scolarisation des enfants et adolescents récemment immigrés</i>	Antoine SANTOLINI
Diversités des contextes de scolarisation	
<i>Des parcours scolaires diversifiés selon les territoires</i>	Catherine MOISAN
<i>La coexistence de secteurs public et privé d'enseignement</i>	Emmanuelle NAUZE-FICHET
Des politiques de lutte contre l'échec scolaire	
<i>Les Zones d'éducation prioritaires</i>	François-Régis GUILLAUME
<i>Un plan de prévention de l'illettrisme</i>	Jean-Claude EMIN
Les enseignants	Gérard BONNET
Évaluation et pilotage du système éducatif	Jean-Claude EMIN et Jacqueline LEVASSEUR

Les idées exposées dans ce document n'engagent que les seuls auteurs.

Les évolutions du système éducatif français : l'allongement des scolarités et ses enjeux

Paul ESQUIEU*

Rappels historiques

Le système éducatif français a connu depuis les années 1960 des transformations quantitatives considérables (beaucoup plus liées à l'allongement de la durée des études, qu'à l'arrivée des nouvelles générations du baby-boom), répondant à une demande sociale et économique forte et à la mise en place de profondes réformes. Transformations qui n'ont pas manqué de poser de nouveaux problèmes, cette fois qualitatifs, aux différents niveaux d'enseignement.

Ce véritable bouleversement du paysage scolaire correspond d'abord, dans les années 1960, à l'essor de la scolarisation en maternelle et au prolongement de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, qui provoque l'irruption de l'ensemble des jeunes dans l'enseignement secondaire. Les années 1960 sont celles de l'"*explosion scolaire*", notamment dans les collèges, maillon intermédiaire (entre les écoles et les lycées) de la nouvelle architecture scolaire, dont la mise en place aboutira en 1975 à l'instauration du "collège unique". La seconde grande étape de ces dernières décennies, les années 1980, avec l'objectif de "*conduire 80% d'une génération au niveau du baccalauréat d'ici la fin du siècle*", provoque cette fois l'entrée massive des collégiens dans les différentes filières, générales, technologiques et professionnelles des lycées, puis dans l'enseignement supérieur.

Ces transformations constituent une véritable rupture avec un système ancien qui, à peu de choses près, perdurait depuis le début du siècle, c'est à dire l'époque quelque peu mythique de l'école de Jules Ferry. École symbole et fer de lance de la III^{ème} République, au service d'un Etat-nation qui voulait pleinement remplir sa tâche d'éducateur, dans un pays qui restait profondément rural. École *laïque, gratuite et*

obligatoire, selon les lois fondamentales de 1881 et 1882, et qui se maintiendra jusqu'à la seconde guerre mondiale sans bouleversement majeur.

École qui reposait aussi sur une triple différenciation :

deux ordres d'enseignement séparés : le primaire, "école du peuple", et le secondaire, "école des notables". Sur les quelque 6 millions et demi d'élèves que comptait la France au début du XX^{ème} siècle, l'immense majorité ne fréquente que les écoles primaires, le secondaire restant réservé à une élite restreinte.

Les enfants des classes populaires vont à l'école primaire jusqu'à 13 ans, date de passage du Certificat d'études (seule une minorité, moins d'un quart, l'obtient vers 1900), puis arrêtent là, le plus souvent, leurs études. Les enfants issus de la bourgeoisie ne suivent pas le même chemin. Destinés à recevoir un enseignement secondaire dans les lycées et collèges, ils s'engagent dès leur plus jeune âge dans les petites classes de ces établissements : 11^{ème} à 7^{ème}, correspondant au CP-CM2 des écoles primaires. La coupure scolaire et sociale est donc bien établie. Tandis que le primaire est gratuit, le secondaire ne le deviendra totalement qu'en 1933, avec les classes primaires des établissements du second degré elles aussi exclues de la gratuité. La barrière de l'argent tient lieu de procédure d'orientation. A la veille de la seconde guerre mondiale le baccalauréat reste aussi une barrière, seulement atteinte par 3% d'une génération.

écoles des garçons et des filles. A chaque sexe son établissement scolaire, comme le proclame bien le fronton des écoles. La scolarisation des filles est certes encouragée, quelques élues deviennent bachelières voire agrégées, mais les programmes de l'enseignement secondaire féminin ne deviendront vraiment l'identique du secondaire masculin qu'en 1925.

*Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, direction de l'évaluation et de la prospective

école séparée de la production. L'école primaire de Jules Ferry est celle d'une France rurale, où les valeurs "paysannes" sont fortement mises en avant. L'enseignement professionnel sous forme scolaire est très peu développé. La loi Astier, en 1919 seulement, fera bouger les choses, en créant les cours professionnels (ancêtres de nos centres d'apprentissage), et le diplôme du CAP.

Les années 60 sont vraiment celles où l'on va changer d'école, en même temps que de République. Sur le plan quantitatif, les évolutions sont restées modestes, du moins jusqu'en 1950. La population scolarisée n'a pas grossi, aux environs de 6 millions et demi de jeunes. Les baisses démographiques, conséquences des deux guerres, en sont largement responsables puisque les effectifs du premier degré sont en recul par rapport à 1900. En 1950, le second degré compte juste un peu plus d'un million d'élèves (beaucoup d'enfants arrêtent leurs études à 14 ans, dès la fin de la scolarité obligatoire) et le supérieur à peine 200 000 étudiants. Même si le ministère de l'Instruction publique est devenu celui de l'Éducation nationale depuis 1932, il ne dispose, comme en 1900, que de 7% du budget national.

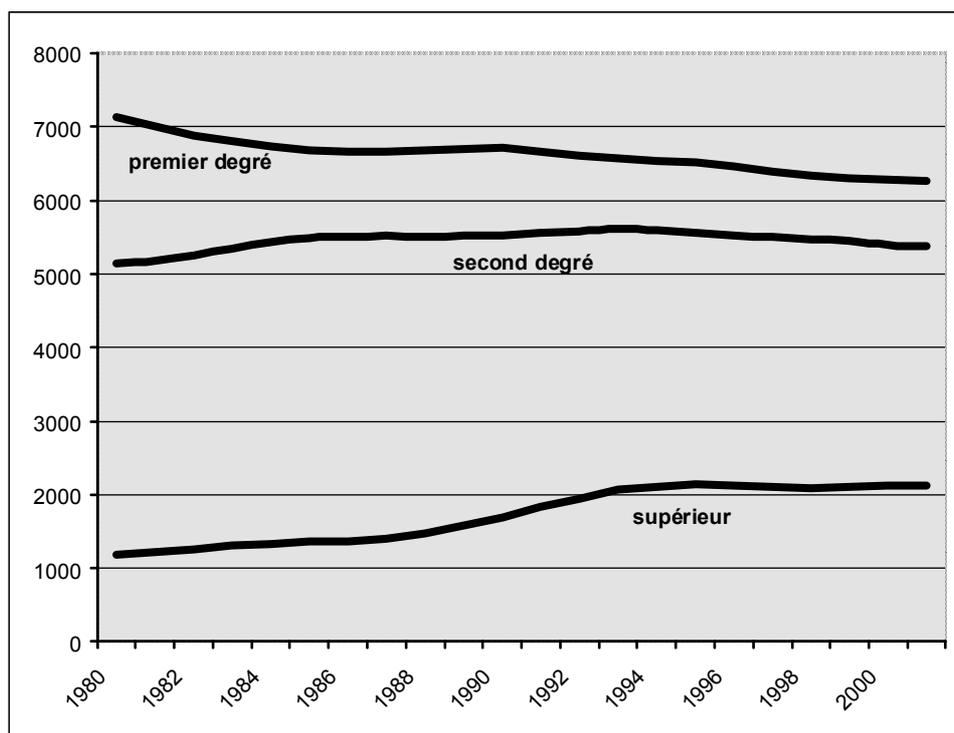
L'école change et s'adapte dans un contexte particulier, celui des *"trente glorieuses"*, où le développement économique intense incite à l'investissement éducatif, à l'élévation des qualifications. Cette pression externe s'incarne notamment dans la planification, qui trace alors des priorités et objectifs précis, y compris en matière de formation. Dans le cadre du Vème plan (1965-1970), l'orientation des élèves parvenant en fin de collège fait l'objet de prévisions assez "dirigistes", à destination de l'enseignement spécial, de la vie active, ou bien des seconds cycles court et long. Le rêve adéquationniste bat son plein et l'enseignement professionnel devient plus que jamais une "affaire d'État" : création des CET et lycées techniques, des IUT, mise en place de nouveaux diplômes (BEP, bacs techniques).

Les réformes des années 60 répondent bien à une double préoccupation, à la fois économique et démocratique, cette seconde trouvant en 1975 une concrétisation forte au travers du collège unique (réforme Haby). Elles ont engagé de profondes mutations, même si la réalité des faits tendra plus d'une fois à résister aux intentions initiales. Au sein du collège, les filières de relégation (classes de fin d'études puis classes préprofessionnelles de niveau) se maintiendront bien plus longtemps que prévu, et les préparations en trois ans au CAP continueront de "sélectionner" jusqu'au milieu des années 80 bon nombre d'élèves dès la classe de 5ème. L'ambition, presque accomplie aujourd'hui, de conduire l'ensemble d'une classe d'âge au terme du premier cycle, reste un quart de siècle plus tard une dure expérience pour les collèges et leurs enseignants, confrontés à l'hétérogénéité persistante des élèves.

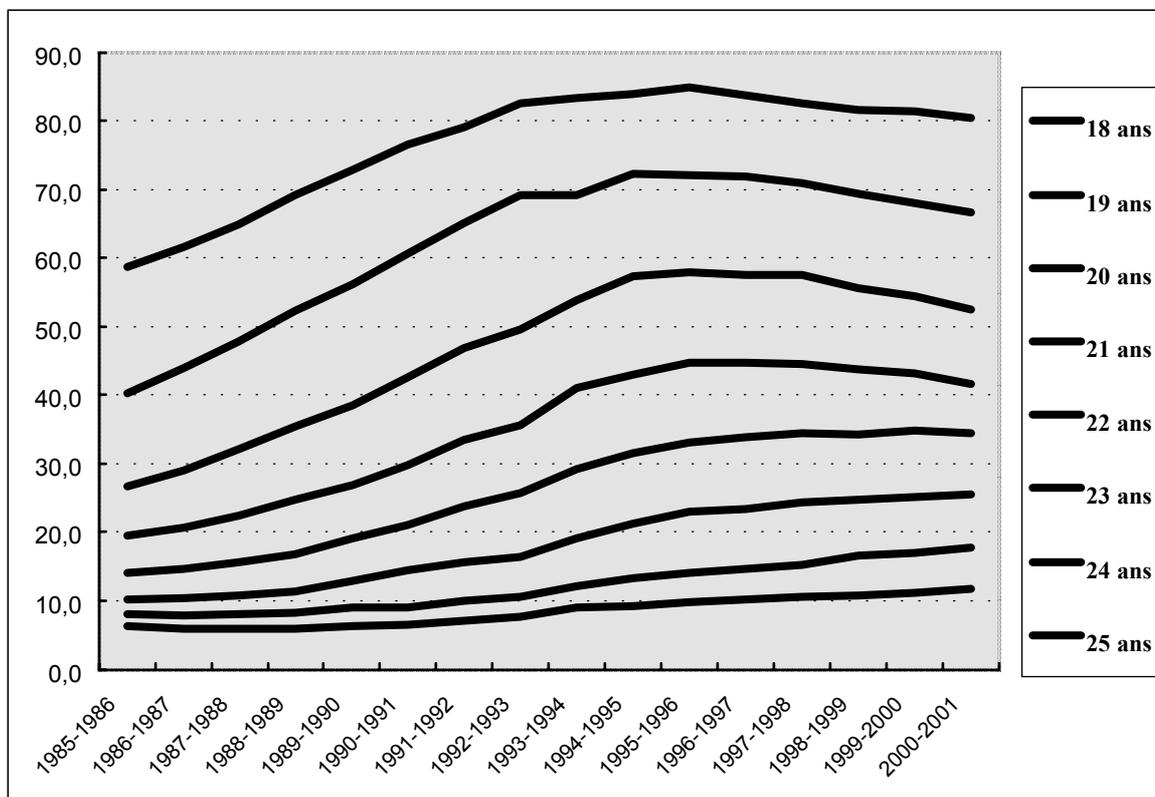
Les années 1990, avènement d'un enseignement de masse

Les progrès de scolarisation engagés depuis les années 1960, accélérés au milieu des années 1980 par l'objectif d'amener 80% des jeunes au terme de l'enseignement secondaire, ont entraîné un allongement continu de la durée des études. Tous types de formation initiale confondus (éducation nationale, agriculture, santé, apprentissage, etc.), un jeune entrant aujourd'hui en maternelle peut espérer fréquenter l'école pendant 19 années, en moyenne : la France se classe à cet égard parmi les pays développés aux scolarités les plus longues. La fréquentation accrue de l'école est particulièrement nette parmi les jeunes de 19 ans, qui sont aujourd'hui plus de 70% à poursuivre leurs études, alors qu'ils n'étaient que 30% dans ce cas au début des années 80. Sur plus longue période, l'ampleur des transformations est encore plus manifeste ; alors que la moitié de la génération 1940 achevait ses études avant 16 ans, les enfants nés en 1955 le font principalement entre 16 et 18 ans, entre 17 et 19 ans pour la génération 1965 ; les jeunes nés en 1975 ont encore repoussé l'âge de sortie, qui intervient pour la moitié d'entre eux entre 19 et 22 ans.

Graphique 4. Évolution des effectifs scolarisés (en milliers)



Graphique 5. Evolution des taux de scolarisation selon l'âge (18 à 25 ans)



Forte élévation des niveaux de formation

Ces progrès ont de profondes répercussions sur le niveau global de formation de l'ensemble de la population française. Au dernier recensement de mars 1999, 30% des personnes âgées de 25 ans ou plus se déclaraient ainsi titulaires du baccalauréat, contre 22% en 1990 et 13% en 1975. Les dernières données de l'enquête annuelle sur l'Emploi permettent de distinguer les situations propres aux hommes et femmes de chaque tranche d'âge. Parmi les 25-29 ans, près d'un tiers des personnes se déclarent titulaires d'un diplôme d'enseignement supérieur (les filles devançant à cet âge les garçons -34% contre 29%-). Les 50-54 ans comptent quatre fois plus de personnes n'ayant qu'un certificat d'études ou le brevet (27 %) et bien moins de diplômés du supérieur.

Au niveau international, les progrès de scolarisation de la France semblent bien lui avoir permis de rattraper une partie des retards qu'elle possédait il y a dix ou vingt ans par rapport à d'autres pays développés. Quand on considère la part de la population ayant au moins atteint le niveau des deuxièmes cycles de l'enseignement secondaire (qui fait partie des indicateurs retenus par l'OCDE dans ses "Regards sur l'éducation"), la progression française enregistrée en l'espace de trente ans (entre les tranches d'âge 25-34 ans et 55-64 ans) apparaît particulièrement forte, même si elle ne lui permet pas de rejoindre les pays les plus avancés (la comparabilité des modes de calcul propres aux différents pays restant toutefois très incertaine).

Aujourd'hui, ce sont plus de 60% des jeunes générations qui obtiennent le baccalauréat, contre seulement un quart vers 1980, et moins de 10% avant les années 1960. A l'issue de la formation initiale, l'élévation des niveaux de formation et de qualification atteints est considérable. En 2000, parmi les 760 000 jeunes "sortants", 274 000 (soit 36 %) étaient diplômés de l'enseignement supérieur, dont 151 000 du supérieur long. Vingt ans auparavant, ils n'étaient respectivement que 110 000 et 45 000. À l'opposé, 94 000 jeunes, soit 12 % des sortants de formation initiale, ont quitté l'École sans aucun diplôme et 56 000 seulement sans qualification, c'est-à-dire sans

avoir atteint au moins le niveau du CAP, du BEP ou de la seconde générale et technologique. Ils étaient deux fois plus nombreux dans ce cas vers 1980.

Les progrès de scolarisation laissent maintenant place aux effets de la baisse démographique

Cette scolarisation, qui tend maintenant à se stabiliser à un haut niveau, s'accompagne d'une décline démographique sensible, qui apparaît toutefois plus modérée en France que dans d'autres pays européens comme l'Allemagne ou l'Italie. En dehors des générations 1980-82 comprenant chacune environ 800 000 jeunes, les générations qui fréquentent maintenant les écoles, collèges, lycées ou universités comptent seulement de 700 à 750 000 jeunes, tandis que les effectifs atteignaient ou dépassaient 850 000 pour les générations des années 1960 ou du début des années 1970. Toutefois, après avoir frôlé la barre des 700 000 lors des années 1993 et 1994, le nombre annuel de naissances bénéficie actuellement d'une reprise assez sensible (775 000 en 2000 et 2001).

Ainsi, autre fait marquant des années 1990, le tassement des progrès de scolarisation conjugué à la baisse démographique conduisent à un recul assez général des effectifs scolaires, déjà ancien dans le premier degré, mais plus nouveau dans le secondaire et le supérieur.

De 10 millions d'élèves et d'étudiants vers 1960, l'ensemble de la population scolarisée en métropole, avait dépassé le total de 14,7 millions au milieu des années 1990. Ce mouvement de hausse s'est aujourd'hui inversé, avec un recul de 300 000 élèves ou étudiants lors des cinq dernières rentrées.

Dans le premier degré, le mouvement de baisse avait commencé durant les années 1980. Depuis 1990, le premier degré a encore perdu plus de 400 000 élèves, en raison de la baisse du nombre de naissances et des retards scolaires, mouvement qui va toutefois s'inverser dans les prochaines années du fait de la reprise démographique.

Dans le second degré, les établissements relevant de l'éducation nationale avaient enregistré durant trois décennies une forte croissance de leurs effectifs, multipliés par plus de 4, notamment, en second cycle général et technologique. Les effectifs de collèges et lycées ont culminé en 1993 (5,6 millions), avant de perdre plus de 200 000 élèves en huit ans. Les formations relevant du ministère de l'Agriculture ont vu leur progression s'interrompre en 2000, tandis que la hausse de l'apprentissage se poursuit à la rentrée 2001.

L'évolution quantitative la plus considérable concerne l'enseignement supérieur, dont les effectifs ont été multipliés par 7 en l'espace de trois décennies. Cette expansion s'était poursuivie au début des années 1990, l'afflux de nouveaux bacheliers, de plus en plus nombreux, entraînant des hausses d'effectifs d'étudiants supérieures à 100 000 d'une rentrée à la suivante. La tendance s'inverse de 1995 à 1998, avec une baisse d'environ 50 000 étudiants, suivie d'une relative stabilité ces trois dernières rentrées (pour un effectif total de 2,1 millions).

Ces baisses d'effectifs conjuguées avec le maintien et même le renforcement des moyens éducatifs, en particulier en effectifs d'enseignants, a permis d'améliorer les conditions d'accueil des élèves, et leur taux d'encadrement. Le progrès est particulièrement net dans le premier degré, qui bénéficie d'une réduction régulière de la taille des classes : elles comptent aujourd'hui une moyenne de 26 élèves en maternelle et 23 dans le primaire, contre respectivement 40 et 30 dans les années 1960.

Organisation et financement de l'éducation

Pays à forte tradition centralisée, république qui a construit et consolidé son identité au travers d'une école chargée de former les futurs citoyens, la France conserve un système d'enseignement placé sous le contrôle dominant de l'Etat. Il garde des attributions fondamentales dans la définition et la mise en œuvre de la politique éducative, des programmes nationaux d'enseignement. Il prend en charge le recrutement, la formation et la rémunération des enseignants, dont la

plupart sont des fonctionnaires, formés dans les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). Ces instituts, mis en place en 1991, accueillent aussi bien les candidats à l'enseignement du premier degré (professeurs des écoles) que les futurs professeurs du second degré (certifiés et agrégés), qui comptent tous au terme de leur formation cinq années d'études au-delà du baccalauréat. L'Etat conserve aussi le monopole de la certification scolaire. Depuis 1808, le symbole du diplôme national, anonyme, reste le baccalauréat qui vient à la fois couronner l'achèvement des études secondaires et délivrer le passeport d'entrée dans l'enseignement supérieur. Dès le début du siècle, la formation professionnelle elle-même s'est développée sous le contrôle de l'Etat, qui choisit de "*scolariser les apprentissages*" : les qualifications acquises sont attestées par les premiers diplômes que sont le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) et le brevet d'études professionnelles (BEP).

L'Etat demeure ainsi le premier financeur des dépenses d'éducation (environ les deux tiers du total de 100 milliards d'euros), qui sont d'abord des dépenses de personnel. Il apporte aussi des aides financières diverses, sous forme de bourses, d'allocations de rentrée...

En 2001, la France a consacré à l'ensemble de son système éducatif un effort financier représentant 7,0 % de sa richesse nationale. Après une hausse importante au début des années 1990, cette proportion s'est légèrement réduite ces dernières années, le PIB connaissant un rythme de progression supérieur à celui de la dépense d'éducation. Les données internationales disponibles, portant sur la seule formation initiale, situent notre pays en bonne position, au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE (6,2 % de la richesse nationale en 1999, contre 5,5%, hors formation continue), entre certains pays de l'Europe du Nord où cette proportion approche les 7 %, et l'Italie ou le Japon où elle reste inférieure à 5 %.

Rapportée au nombre d'élèves, la dépense unitaire situe encore la France en position médiane, mais avec des nuances sensibles selon le niveau. Proche de la moyenne dans le premier degré, grâce à la hausse importante de l'effort consenti (+ 94 % à prix constants

depuis 1975), la France se situe en revanche au-dessus des coûts moyens des autres pays comparables dans le second degré (meilleurs taux d'encadrement). Dans le supérieur, le coût unitaire annuel relativement faible de l'étudiant français (qui n'a augmenté que de 28% depuis 1975) se trouve compensé par l'importance de la durée moyenne des études.

Si le rôle de l'État reste dominant dans la conduite de la politique éducative, et dans le financement des dépenses, la France s'est cependant engagée, depuis presque vingt ans, dans un double mouvement de déconcentration et de décentralisation. En matière éducative, ce mouvement est venu introduire plus de diversité et de souplesse d'organisation dans un système d'enseignement jugé trop uniforme, voire monolithique.

La **déconcentration** consiste à donner plus de pouvoirs aux autorités administratives régionales ou locales placées sous l'autorité du ministre. Tout ne se décide plus de Paris ; les recteurs, chargés du fonctionnement de l'école dans chacune des 30 zones géographiques placées sous leur responsabilité (les académies), reçoivent ainsi chaque année de l'administration centrale l'enveloppe globale de moyens (sous forme de postes), dont ils assurent eux-mêmes l'affectation dans les différents établissements (sous forme de dotations horaires globales -DHG). Depuis 1999, la "déconcentration du mouvement des enseignants" a confié aux recteurs la responsabilité nouvelle et importante d'assurer les mutations et changements d'affectation internes à leur académie.

Au plan local, ce mouvement a également conduit à donner plus de liberté et de marges de manœuvre aux acteurs de "terrain", et notamment les chefs d'établissement. Contrairement aux écoles, les collèges et lycées sont devenus des établissements publics locaux d'enseignement (EPL), dotés de la personnalité morale, et de l'autonomie financière. Ils ont aussi progressivement acquis une autonomie pédagogique, qui se traduit sous forme de "projet d'établissement", définissant les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et programmes nationaux, qui leur permettent de mieux s'adapter à la population scolaire qu'ils

accueillent, de mieux répondre à ses besoins spécifiques.

Les lois de **décentralisation** de 1982 et 1983 ont par ailleurs sensiblement accru le rôle des collectivités territoriales élues, c'est à dire des assemblées régionales, départementales et communales qui disposent d'importants budgets propres, et qui participent aujourd'hui au financement des dépenses totales d'éducation à hauteur de 20%.

Chaque collectivité a la charge d'un niveau d'enseignement. Les communes ont la responsabilité de la création des écoles (maternelles et primaires) et de leur gestion budgétaire ; elles en rémunèrent les personnels non-enseignants. Les départements sont responsables de l'entretien et de la construction des collèges, et financent les transports scolaires. Les régions exercent les mêmes compétences pour les lycées et participent à la planification scolaire (plan régional des formations, programme prévisionnel des investissements).

Problèmes et enjeux actuels

Des progrès de scolarisation en panne

Depuis le milieu des années 1990, de multiples signes marquent la fin d'une période de progrès continus, qui ont souvent cessé en matière de scolarisation pour laisser place à l'influence dominante de la démographie, responsable de la baisse actuelle des effectifs scolarisés.

La durée des études n'augmente plus et l'espérance totale de scolarisation se stabilise maintenant aux environs de 19 années. De nouveaux équilibres sont apparus dans l'orientation des élèves et étudiants. La quasi-totalité des générations parvient aujourd'hui au terme du collège, en classe de troisième générale. Mais les élèves poursuivant leurs études en seconds cycles du second degré, après avoir manifesté un engouement prononcé à la fin des années 1980 pour la voie générale, se sont davantage tournés vers l'enseignement professionnel, notamment les formations agricoles et l'apprentissage.

Graphique 6. Part de la population ayant au moins atteint le deuxième cycle du secondaire (2001)

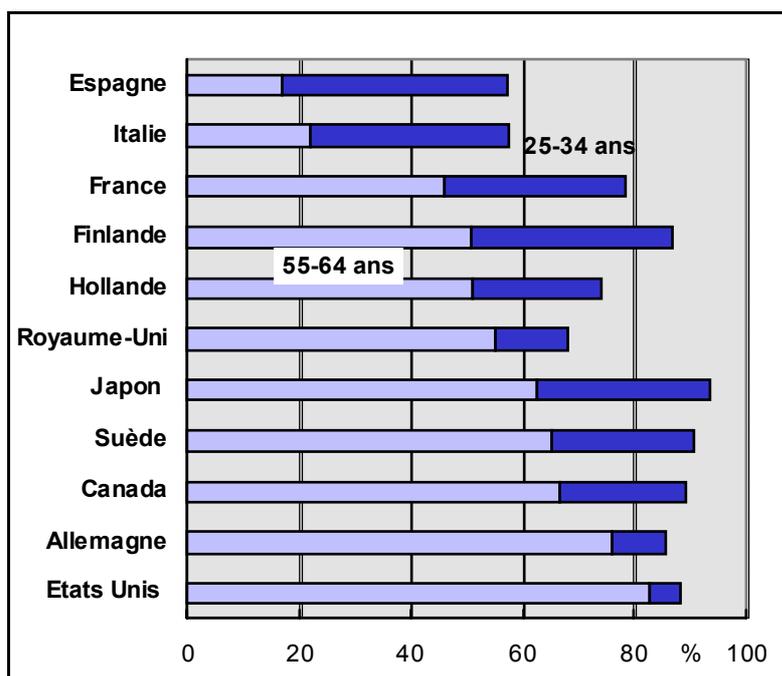


Tableau 3. Évolution de l'âge de sortie de formation initiale

Age	génération			
	1940	1955	1965	1975
14ans	425	30	0	0
15ans	92	70	0	0
16ans	70	152	96	40
17ans	116	167	131	41
18ans	91	194	260	86
19ans	57	131	152	111
20ans	41	71	98	142
21ans	34	38	56	133
22ans	23	38	51	103
23ans	17	23	42	97
24ans	9	13	25	77
25ans et plus	28	73	89	170
Total	1000	1000	1000	1000

L'accès à une qualification minimale (niveau V de formation), qui s'était fortement rapproché de l'objectif de 100 % pour atteindre 93% au début des années 1990, n'a plus progressé depuis. L'accès d'une génération au niveau du baccalauréat avait connu une hausse encore plus nette, en doublant de 1980 à 1994. Ces dernières années, il reste proche de 70%, dont 6 dans des formations extérieures à l'Éducation nationale. Quant à la proportion de jeunes qui, non seulement parviennent à ce niveau, mais obtiennent le baccalauréat, elle se stabilise actuellement autour de 62% (et même un peu moins à la session 2002), à peine plus de la moitié des nouveaux bacheliers étant lauréats des séries générales.

L'accès des bacheliers dans l'enseignement supérieur marque aussi le pas, à la fois en raison du poids croissant des bacheliers professionnels qui n'ont pas vocation à poursuivre leurs études, et du tassement des inscriptions des bacheliers généraux et technologiques. En 2001, moins de 92 % d'entre eux s'inscrivent dans l'enseignement supérieur dès la rentrée suivante, contre 96% en 1993. Les nouvelles cohortes de bacheliers, notamment généraux, tendent de surcroît à délaisser de plus en plus les filières universitaires générales, conduisant aux diplômes les plus élevés, pour s'orienter davantage vers les filières sélectives, en particulier les formations professionnelles courtes : STS, IUT, paramédical et social. On assiste dès lors à une érosion des taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur pour les jeunes de 19 à 21 ans, et à un tassement des flux de diplômés.

Des situations d'échec scolaire minoritaires, mais difficiles à réduire.

L'avènement d'une éducation de masse et d'un enseignement ouvert à tous n'a pas fait disparaître l'échec scolaire, qui ne s'est pas accru, mais devient plus visible et durable, les élèves suivant plus longtemps des parcours scolaires communs. Les difficultés scolaires sont souvent perceptibles dès l'enseignement primaire, et soulignées par une enquête approfondie menée en 1997 auprès d'élèves de 6^{ème} : 15% se révélaient de mauvais lecteurs, 4% se trouvant même dans des situations

proches de l'illettrisme. Ce "noyau dur" de l'échec persiste alors même que le primaire a bénéficié d'un soutien financier important. Depuis 1975, le coût unitaire de l'élève a presque doublé, en raison de la revalorisation du statut et de la rémunération des enseignants (création du corps des professeurs des écoles), et de l'amélioration sensible des taux d'encadrement. Cet "investissement" apportant de meilleures conditions d'accueil pour les élèves n'a pas garanti à tous la maîtrise nécessaire des apprentissages fondamentaux.

En 6^{ème}, les élèves regroupés dans les mêmes classes pour suivre le même enseignement présentent d'importantes différences d'acquis scolaires. Aux épreuves nationales de français et de mathématiques les 10% d'élèves obtenant les meilleurs scores ont des résultats 3 fois supérieurs aux 10% d'élèves les plus faibles. Les élèves en retard, c'est à dire ceux qui ont rencontré dans le primaire des difficultés "sanctionnées" par le biais de redoublements, présentent toujours des résultats bien inférieurs aux autres.

Alors que, selon l'expression de Philippe Meirieu, "*l'école devrait être son propre recours*", ces traces d'un échec scolaire précoce persistent dans l'enseignement secondaire. Les enfants rencontrant de grandes difficultés dès le primaire arrivent rarement à les surmonter au collège ; la plupart vivront avec souffrance ces quatre années d'études, et quitteront souvent l'école dès la fin de l'obligation scolaire. Vers 17 à 18 ans, ils manifesteront encore de graves lacunes en lecture, lors des tests administrés à l'occasion des journées d'appel de préparation à la défense (JAPD). Si l'on considère par exemple cette forme d'échec qui est (pour 9% des élèves du panel 1989) de quitter l'école sans qualification, elle fait presque toujours suite à des difficultés rencontrées dès le primaire. Elle est à 80% le fait de retardataires en 6^{ème}, à 39% de redoublants dès le CP, à 61% d'élèves situés dans le quartile inférieur lors des évaluations nationales.

L'institution scolaire éprouve donc du mal à se déjuger ou à réparer les défaillances auxquelles elle n'est pas toujours bien préparée à répondre. Quand ils accueillent la totalité ou

Graphique 7. Evolution de la proportion de bacheliers dans une génération

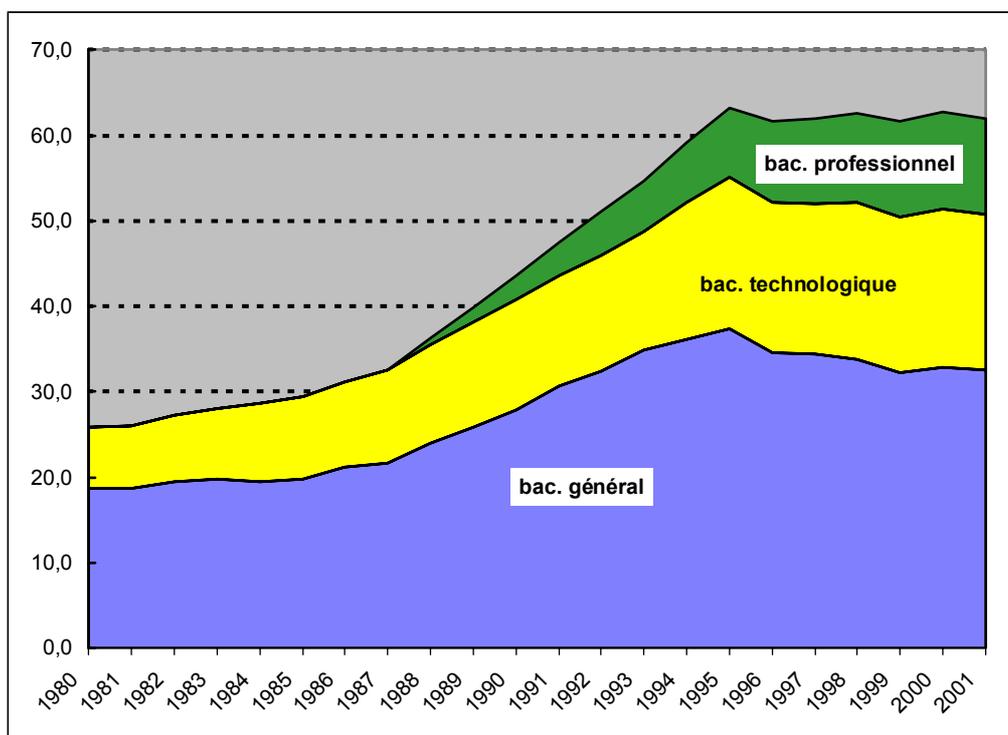


Tableau 4. Evolution de la répartition des sortants de formation initiale selon le diplôme possédé (en milliers)

Diplôme obtenu	1980	1990	1995	1998	1999	2000
Aucun diplôme ou certificat d'études	202	137	109	102	103	94
Brevet seul	80	62	52	54	55	67
CAP BEP ou équivalent	220	144	132	130	146	148
Baccalauréat général	81	50	73	86	74	89
Baccalauréat technologique, professionnel et assimilé	32	65	89	93	103	88
Total Bacheliers	113	115	162	179	177	177
BTS, DUT et équivalents	29	61	102	95	89	91
DEUG, Paramédical et social	36	36	31	43	36	32
Total Supérieur court	65	97	133	138	125	123
Licence, maîtrise (*)	nd	36	57	73	79	69
DEA, DESS, Doctorats (*)	nd	31	45	40	47	43
Grandes écoles, écoles supérieures	nd	20	33	33	36	39
Total Supérieur long	45	87	135	146	162	151
Total Sortants de formation initiale	725	642	723	749	768	760

Source : INSEE, approximations DEP au moyen des enquêtes Emploi

une majorité des jeunes, les collèges et les lycées ne peuvent conserver leurs missions, leurs modes de fonctionnement et d'orientation inchangés par rapport au temps où ils n'en scolarisaient qu'une minorité. Cet enseignement doit s'ouvrir aux nouveaux publics, s'adapter "qualitativement" aux nouveaux besoins d'une société où les modes de diffusion de l'information ont considérablement évolué.

Depuis une dizaine d'années, on a clairement pris conscience de l'incapacité d'un enseignement classique, magistral ou frontal, à aider efficacement les élèves les plus en difficulté. Des modalités de remédiation, alternatives à une pratique du redoublement devenue moins fréquente, se sont mises en place. En collège, la dotation en moyens des établissements prévoit au moins deux heures hebdomadaires pour la "*remise à niveau*" des élèves entrant en 6^{ème}, et des "*études dirigées ou encadrées*" en petits groupes, pour les élèves de 6^{ème} et 5^{ème}. Des méthodes capables de susciter l'intérêt des collégiens et de donner plus de sens à leurs études tentent, dans les "*parcours diversifiés et travaux croisés*", de répondre aux difficultés rencontrées devant un enseignement disciplinaire relativement cloisonné. En lycée, l'"*aide individualisée*" bénéficie de deux heures hebdomadaires, et la mise en place récente des "*travaux personnels encadrés*" (TPE) vise à développer l'apprentissage de l'autonomie.

Le poids du diplôme et de la réussite scolaire

Au-delà des savoirs fondamentaux, nécessaires à tout adulte ou citoyen responsable et autonome, l'école doit aussi préparer les jeunes à la réussite de leur vie professionnelle. Ce souci, souvent classé au premier rang par les élèves et leurs familles, s'est affirmé au moment où la conjoncture et les bouleversements économiques aggravaient le chômage en France (touchant 3 millions de personnes, soit 12% des actifs en 1997), rendant de plus en plus longue et difficile l'insertion des jeunes dans la vie active.

Dans ce contexte, l'élévation du niveau de formation a pu soulever craintes et

interrogations. N'était-elle pas trop rapide au regard des évolutions économiques, des besoins du marché du travail ? N'allait-on pas dévaloriser les diplômes en les délivrant en plus grand nombre ? Face à ces inquiétudes, il apparaît clairement que le diplôme continue de préserver largement du chômage, et constitue toujours un atout décisif pour accéder à emploi stable, et évoluer professionnellement. Il reste en France un symbole fort, auquel les familles et les élèves attachent une valeur importante, la réussite scolaire continuant de préfigurer lourdement ce que sera la réussite sociale et professionnelle future.

Depuis la fin des années 1970, les jeunes quittant l'école sans diplôme ont été les premiers touchés par la montée du chômage. Les jeunes diplômés, relativement épargnés jusque là, avaient vu leur situation avantageuse se dégrader de 1993 à 1997 ; mais ils ont été les premiers à bénéficier des effets de la reprise économique et de l'amélioration des conditions d'insertion, les années 2000 et 2001 permettant aussi aux moins diplômés d'enregistrer un recul particulièrement net de leur taux de chômage.

Environ cinq ans après la fin de leurs études, une large majorité des diplômés du secondaire (80%) occupe effectivement un emploi, mais principalement comme employé ou ouvrier. Les diplômés du supérieur sont davantage encore en emploi, et trois fois sur quatre comme cadre ou profession intermédiaire. L'accès à une profession supérieure - cadres, ingénieurs, professeurs, professions libérales - distingue les diplômés des grandes écoles et des troisièmes cycles universitaires, qui occupent bien plus souvent ces postes que les titulaires d'une licence ou d'une maîtrise ou les diplômés du supérieur court. Le niveau de salaire s'élève également avec le diplôme obtenu, l'écart grandissant avec l'âge et l'ancienneté.

Que le diplôme reste un "passeport pour l'emploi" ne prouve pas que l'école prépare bien tous ses élèves à la vie active, en s'adaptant aux besoins économiques. La loi quinquennale de décembre 1993, relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle rappelait que : "tout jeune se voit offrir avant sa sortie du système éducatif,

et quel que soit le niveau d'enseignement qu'il a atteint, une formation professionnelle". Malgré les progrès considérables accomplis aussi dans ce domaine, cet objectif n'est pas atteint. Chaque année, près de 8% des jeunes d'une génération sortent de formation initiale sans aucune qualification reconnue (c'est à dire sans avoir au moins atteint l'année terminale d'une formation professionnelle courte), et 12% sans aucun diplôme. Même s'ils étaient 30% dans ce cas à la fin des années 1960, on ne peut se satisfaire de la situation actuelle : les jeunes sortis de l'école "sans rien" se retrouvent, aujourd'hui bien plus qu'autrefois, démunis, marginalisés voire exclus.

Les inégalités de chances de réussir à l'école

Dans ces conditions, où la réussite scolaire entraîne souvent la réussite sociale et professionnelle, il est important de se demander si notre système éducatif est équitable, parvient à assurer une plus grande égalité des chances. Répond-il à l'ambition affirmée dans la loi d'orientation de 1989 : *"l'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique" ?*

L'élévation considérable du niveau d'instruction a sans doute profité aux enfants de tous milieux. Aujourd'hui, les possibilités de suivre des études supérieures concernent plus de la moitié des jeunes générations : multipliées par 2,2 en l'espace de quinze ans, elles l'ont été par 3,7 pour les enfants d'ouvriers dont le handicap relatif tend à diminuer.

Malgré cette ouverture et cette démocratisation de l'enseignement, de fortes inégalités sociales subsistent, comme le confirment les multiples sources disponibles : enquêtes annuelles sur l'Emploi de l'INSEE, mais aussi résultats des panels d'élèves du Ministère ou de l'enquête "génération 1998" du CEREQ.

L'extension du baccalauréat s'est accompagnée d'une diversification en voies et séries générales, technologiques et professionnelles, dans lesquelles enfants de cadres ou d'ouvriers s'orientent très diversement. Ces derniers restent nettement moins nombreux à obtenir un

baccalauréat général, notamment scientifique, que les enfants des milieux les plus favorisés. De telles différences persistent et s'amplifient même au moment de l'entrée dans les filières, sélectives ou non, de l'enseignement supérieur : la sur-représentation des enfants de cadres apparaît ainsi maximale en CPGE et disciplines de santé, tandis que les enfants de milieux moins favorisés se tournent davantage vers les STS. Et s'il n'est plus le monde des "héritiers" décrit par le sociologue Bourdieu dans les années 1960, l'enseignement supérieur présente toujours une sorte d'"image inversée" par rapport à l'ensemble de la population. Environ 30 % des bacheliers poursuivant leurs études ont ainsi des parents cadres supérieurs ou exerçant une profession libérale, alors que les enfants d'ouvriers, pourtant plus nombreux dans cette tranche d'âge, ne représentent que 15 % des nouveaux étudiants. De telles différences se trouvent particulièrement accentuées dans les disciplines de santé de l'Université et plus encore en CPGE où respectivement 45 % et 51 % des nouveaux bacheliers sont enfants de cadres, pour seulement un peu plus de 10 et 5 % d'enfants d'ouvriers.

Ces différences persistantes de destins scolaires ne sont pas étonnantes quand on observe les résultats systématiquement supérieurs que les enfants de cadres affichent aux évaluations nationales, par rapport aux enfants d'ouvriers. Et cet avantage, maintenu au fil des années, s'amplifie par le biais d'une stratégie d'orientation bien plus ciblée. Face à l'ouverture au plus grand nombre de notre système d'enseignement, tendent à s'aménager ou à se recréer en permanence des lieux d'excellence, que ce soit par le choix de l'établissement, de la classe, de la filière, de la série, voire de l'option. Enfin, mais cela échappe davantage à l'école, de nouvelles différences sociales se marquent encore, à réussite scolaire égale, dans les parcours professionnels, notamment pour l'accès aux professions intermédiaires et supérieures.

D'apparence plus ouverte, l'école continue de sélectionner, selon cette hiérarchie persistante des filières, qui met les études abstraites avant les pratiques, l'enseignement général, d'abord scientifique puis littéraire, devant le technologique et enfin le professionnel (du moins dans le secondaire, avant de procéder à

de subits changements dans le supérieur, où le "professionnalisant" prend une place de choix). Les inégalités demeurent, mais la sélection devient plus insidieuse. Le "collège unique" apparaît comme un symbole particulier de cette ambition inaboutie de démocratisation de l'enseignement. Un ancien ministre a pu s'élever contre le "collège unique, collège inique" et, des trois spécialistes de l'éducation récemment invités à livrer leur sentiment sur le collège unique, l'un répondait qu'il allait "mourir inéluctablement" (si on laissait les choses en l'état), le second qu'il n'était pas mort, puisqu'il "n'existe pas", le troisième qu'il reste une utopie, "un projet juste, qui n'a pas tenu ses promesses".

Le bilan est toutefois loin d'être négatif. Le collège a incontestablement évolué, pour s'adapter. Il a participé et contribué à l'atteinte de l'objectif des 80%. Mais il laisse encore trop d'enfants s'enliser dans l'échec et l'incompréhension même du sens des "études", sans réduire significativement les inégalités d'accès aux positions scolaires les plus recherchées, rentables ou prestigieuses.

Une répartition équitable des moyens ?

L'égalité des chances passe aussi par un partage équitable des moyens attribués à l'éducation, auquel l'opinion et les parents tiennent particulièrement.

Il peut d'abord s'agir d'un équilibre global, entre différents niveaux d'enseignement. Nous avons vu l'effort particulier dont a bénéficié l'enseignement du premier degré, avec un net renchérissement de l'écologiste qui a permis le maintien "appréciable" d'un service public en milieu rural, et son renforcement dans des zones défavorisées. Mais les moyens supplémentaires affectés au primaire ne sont pas allés à l'enseignement supérieur, où le coût moyen de l'étudiant n'a progressé que de 28% depuis 1975. Plutôt plus faible que dans d'autres pays comparables, ce montant recèle d'assez fortes disparités selon les filières :

l'étudiant des voies universitaires générales coûte moins cher qu'un lycéen, et plus que deux fois moins cher qu'un élève de classe préparatoire, admis dans cette voie privilégiée d'accès aux fonctions d'encadrement.

L'équilibre à rechercher est également géographique (la "carte scolaire"). Après des périodes d'expansion constante, nos populations scolaires sont maintenant stables voire en régression, avec des nuances régionales sensibles. Les moyens disponibles, à répartir entre académies aux tendances démographiques divergentes, tantôt orientées à la hausse (Sud-Est du pays), tantôt à la baisse (Massif central, Nord-Est), demandent de procéder à de délicats redéploiements : ouvrir des classes ici pour en fermer ailleurs. Dans ces conditions, les revendications sur la carte scolaire s'aiguisent et se multiplient. Au cours des dernières années, elles se sont particulièrement manifestées dans les départements de Seine-Saint-Denis, puis de l'Hérault. Parfois irrationnelles ou non fondées, masquant d'autres problèmes ou malaises plus profonds, de telles revendications pour "plus de moyens" appellent en tout cas de la part de l'administration des règles d'allocation justes et transparentes (basées sur un principe non pas d'égalité stricte, mais d'équité prenant en compte l'environnement local, plus ou moins rural ou favorisé).

Un tel souci d'équité, et non pas d'égalité ou d'uniformité, a conduit notre pays à développer depuis une vingtaine d'années une politique de "discrimination positive", concrétisée notamment par l'attribution de moyens supplémentaires aux établissements relevant de l'"éducation prioritaire". L'équité de l'école passe sans doute par une inégalité de moyens, et de traitement des élèves. Il faut donc que notre école continue d'évoluer et de s'adapter, pour aller vers une démocratisation plus effective, et favoriser partout les réussites parfois obtenues dans des zones ou des quartiers pourtant "difficiles"

L'enseignement supérieur français

Mireille DUBOIS, Jean-Richard CYTERMANN, Maël THEULIERE*

L'enseignement supérieur en France peut se définir comme l'ensemble des formations qui conduisent à une poursuite d'études après le baccalauréat, premier grade de l'enseignement supérieur. A la rentrée 2002, il compte environ 2,2 millions d'étudiants. Ce chiffre traduit une forte progression (300 000 étudiants en 1960, près de 1 200 000 en 1980) qui équivaut à un quasi doublement en 20 ans. Avec les progrès de la scolarisation dans le second degré et une plus forte poursuite d'études des nouveaux bacheliers, la croissance des effectifs inscrits dans l'enseignement supérieur s'était prolongée jusqu'au milieu des années 90. La stabilisation observée après 1995 traduit le palier atteint par le nombre de diplômés du baccalauréat. Auparavant, la hausse des effectifs se répartissait équitablement entre les trois principales filières (université, formations courtes, grandes écoles), mais depuis le milieu des années 90, il y a eu une désaffection des nouveaux bacheliers pour l'Université au profit des autres filières. La répartition géographique s'est rééquilibrée ces dernières années au profit de certaines métropoles régionales, même si Paris reste de loin l'académie la plus développée. La part des femmes a progressé globalement, mais elles restent nettement minoritaires dans la plupart des filières scientifiques. Quant aux disparités sociales, elles ont peu évolué au cours de la dernière décennie. En 2001-2002, près de 160 000 étudiants étrangers étaient inscrits dans une université de France métropolitaine ou des DOM, soit 37 000 de plus qu'en 1998-1999. Dans un contexte de réduction du nombre d'étudiants français, cette croissance s'est traduite par une augmentation de leur proportion qui est passée de 8,6 % à 11,4 %. Tous les continents et, notamment, l'Asie et l'Afrique, ont participé à cette augmentation, sauf l'Union européenne qui affiche une légère

baisse. La présence des étudiants étrangers se renforce encore en DEA et doctorat, où ils représentent près de 30 % des effectifs et dans la discipline « sciences économiques – AES » qui en accueille 17 %. La féminisation de la population universitaire étrangère se poursuit, sauf pour les étudiants africains. La part de la population étrangère dépasse les 15 % dans les académies de Paris, Créteil et Strasbourg. La France a maintenant rattrapé son retard et son taux d'accès à l'enseignement supérieur est comparable à celui de la moyenne des pays de l'OCDE, avec une proportion plus forte d'accès à l'enseignement supérieur court (2 ans après le baccalauréat). La dépense d'éducation supérieure, qui mesure de l'effort consenti par la collectivité nationale, est de **113,5 milliards de francs en 2001 (environ 17,3 milliards d'euros), soit 1,2% du PIB**. Ce taux est très proche de la moyenne des pays de l'OCDE et supérieur à celui enregistré dans les grands pays européens. Le financement est très majoritairement un financement public (**87%**, dont **78,7%** pour l'État et **69,4%** pour le seul ministère de l'éducation nationale) Les ménages et les entreprises assurent **respectivement 8,0% et 5,0%** du financement. Cette structure de financement illustre bien les caractéristiques du système français, prédominance du financement public et surtout de l'Etat puisqu'il s'agit d'une compétence de l'Etat, faible coût pour les familles, faible investissement des entreprises.

*Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, direction de l'évaluation et de la prospective

Les grandes options et les choix de financement du système éducatif supérieur français

Une pluralité de formations

L'enseignement supérieur français peut se caractériser par la coexistence d'une pluralité de formations dont les finalités, les structures administratives, les conditions d'admission et l'organisation des études sont très variées. Les 2,160 millions d'étudiants se répartissent en effet entre:

- 1,4 million dans 82 universités. Ces universités, pour la plupart pluridisciplinaires, sont publiques. Elles offrent des formations générales et professionnelles dans les trois cycles d'enseignement. Elles comprennent en leur sein des instituts universitaires de technologie (IUT) et des écoles d'ingénieurs. On peut y ajouter les 84 000 étudiants des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), établissements publics rattachés aux universités, qui ont en charge la formation des enseignants du premier et du second degré.
- 318 000 dans les classes post-baccalauréat des lycées publics ou privés sous contrat. Ces formations d'une durée de 2 ans, installées dans les lycées, sont assurées par des enseignants du second degré et sont, conformément aux lois de décentralisation, financées par les régions pour le fonctionnement et l'investissement, l'Etat gardant à sa charge rémunération des enseignants et financement des dépenses pédagogiques. Elles comprennent : d'une part les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE 71 000 étudiants). Ces classes, qui préparent aux concours des écoles d'ingénieurs, des écoles de commerce et de gestion ainsi que des écoles normales supérieures ; d'autre part les sections de techniciens supérieurs (STS 247 000 étudiants), qui préparent au brevet de technicien supérieur avec pour objectif une insertion professionnelle après l'obtention du diplôme.

- enfin 360 000 étudiants suivent une variété d'autres formations publiques et privées. On mentionnera plus particulièrement: les écoles paramédicales et sociales, qui relèvent de la tutelle du ministère chargé de la santé, les écoles d'ingénieurs indépendantes des universités, qui relèvent de la tutelle du ministère de l'éducation nationale ou d'autres ministères techniques : défense (École Polytechnique), agriculture (écoles d'agronomie), industrie (École des Mines ou des Télécommunications), équipement (École des ponts et chaussées). Il s'agit d'écoles dont la création remonte souvent à la Révolution française et qui sont chargées notamment de la formation des ingénieurs des grands corps techniques de l'Etat. Les écoles de commerce et de gestion, pour la plupart privées ou dépendant des chambres de commerce. Les écoles supérieures artistiques et culturelles (architecture, beaux-arts) dépendant du ministère de la culture et de la communication.

Sous cette très grande diversité, trait caractéristique de notre enseignement supérieur, on peut néanmoins dégager quelques traits communs. Contrairement aux pays anglo-saxons, la part de l'enseignement privé reste faible (inférieure à 15%). Et surtout la quasi-totalité des diplômés d'enseignement supérieur relève d'une garantie de l'Etat. C'est vrai bien évidemment pour les diplômés universitaires qui sont des diplômés nationaux. C'est vrai pour les diplômés d'ingénieur qu'un établissement public ou privé ne peut délivrer qu'après avis d'une commission du titre d'ingénieur. Une procédure analogue existe pour les diplômés des écoles de commerce et de gestion qui sont reconnus par l'Etat et dont les diplômés, pour les meilleurs d'entre elles, sont visés par le ministère de l'éducation nationale. Enfin, on ne peut plus opposer, de manière dichotomique, universités et écoles, dans la mesure où notamment les universités ont considérablement développé des filières professionnalisées et où elles forment maintenant une proportion importante des ingénieurs et des diplômés en gestion, tandis que les écoles se sont engagées de plus en plus dans des activités de recherche.

Le système français se caractérise aussi par la coexistence d'un secteur sélectif et d'un secteur non sélectif. Cette problématique de la

sélection, extrêmement sensible, se pose dès l'accès à l'enseignement supérieur.

Le premier cycle de l'enseignement supérieur, d'une durée de deux ans, est a priori fondé sur le principe de non-sélection. C'est ce qu'indique l'article 14 de la loi de 1984 sur l'enseignement supérieur devenu l'article L du Code de l'éducation qui institue le droit de chaque bachelier à entrer dans la filière universitaire de son choix. Mais les exceptions en sont aussitôt précisées : instituts universitaires de technologie, classes préparatoires aux grandes écoles, sections de techniciens supérieurs, et filières de santé dans lesquelles existe un "numerus clausus déterminé nationalement" après un concours qui se passe après la première année d'université. Les entrées dans les filières non sélectives représentent un peu plus de 60% des orientations des bacheliers généraux, alors que l'orientation vers les filières sélectives courtes est majoritaire chez les bacheliers technologiques.

Le deuxième cycle, qui correspond aux années BAC+3 (licence) et BAC+4 (maîtrise) existe essentiellement pour les filières universitaires. Il est accessible après un premier cycle réussi se traduisant par l'obtention d'un DEUG mais aussi par la poursuite d'études après un DUT, une classe préparatoire aux grandes écoles et plus rarement un BTS. Il offre à la fois des filières générales mais aussi professionnalisées, la dernière créée étant la licence professionnelle.

Au sein du troisième cycle, plus sélectif, on distingue traditionnellement entre deux voies. L'une correspond à une insertion professionnelle à Bac+5 après un DESS (diplôme d'études supérieures spécialisées). Ce niveau de sortie est aussi celui des grandes écoles d'ingénieur ou de gestion dont la durée d'études est de trois ans succédant à une classe préparatoire de deux ans. L'autre est une voie de formation par la recherche à la fois pour les métiers de l'enseignement supérieur et de la recherche publics mais aussi pour ceux de la recherche en entreprise. La première année est concrétisée par la délivrance d'un DEA (diplôme d'études approfondies) suivie éventuellement par la préparation d'une thèse pendant au moins trois ans.

Par rapport à d'autres pays étrangers, ce système a l'avantage de pouvoir déboucher sur un diplôme national à chaque année de sortie (BAC+2, BAC+3, BAC+4, BAC+5) ; le revers en est une moins grande lisibilité.

Des établissements d'enseignement supérieur plus autonomes

Le système d'enseignement supérieur français ou tout au moins sa composante universitaire peut se caractériser par la recherche d'un équilibre entre la nécessaire autonomie des établissements universitaires et le maintien de dispositifs de régulations nationales tout aussi indispensables. Les lois de 1968 et de 1984 ont affirmé le principe d'autonomie des établissements d'enseignement supérieur et particulièrement des universités. Les universités sont des établissements publics, les EPSCP (établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel), qui sont en fait des établissements publics administratifs mais avec des règles de fonctionnement très particulières :

- les organes de direction et d'administration de l'université et de ses composantes sont des organes reposant essentiellement sur le principe des élections impliquant l'ensemble de la communauté universitaire (enseignants-chercheurs, autres enseignants, personnels administratifs et techniques et aussi étudiants). Le président de l'université, enseignant-chercheur, est élu par les trois conseils de l'établissement : conseil d'administration, conseil scientifique, conseil des études et de la vie universitaire.
- les modalités de tutelle et de contrôle de l'Etat sont plus légères que celle d'un établissement public classique et ne sont pas sans analogie avec ce qui existe pour les collectivités territoriales : absence de contrôle financier a priori, contrôle de l'Etat orienté vers un contrôle de légalité et de respect de l'équilibre budgétaire.

Cette autonomie importante peut être cependant relativisée si l'on observe que :

- l'Etat garde la maîtrise des contenus des diplômes nationaux et fixe les règles de recrutement des personnels.
- Les universités ne sont pas maîtres du recrutement de leurs étudiants, compte tenu du principe de libre accès et de non-sélection ; les droits d'inscription sont fixés nationalement : les universités n'ont donc qu'un rôle relatif en matière de recrutement.

Les universités ne sont pas propriétaires de leur patrimoine immobilier, qui appartient à l'Etat, et les salaires des personnels qui leur sont affectés ne sont pas inscrits à leur budget. Enfin, ce sont des organismes spécialisés, le Centre National et les Centres régionaux des œuvres universitaires et scolaires qui gèrent l'aide aux étudiants (bourses, restauration et logements étudiants)

Malgré ces restrictions, l'autonomie des établissements tend à s'accroître depuis une dizaine d'années, et les présidents des universités sont devenus des interlocuteurs reconnus, non seulement de l'Etat mais aussi des collectivités locales. En matière immobilière, les établissements d'enseignement supérieur exercent maintenant la quasi-totalité des droits et obligations du propriétaire. En matière de gestion des personnels, différents textes statutaires ont accru le rôle des établissements dans le recrutement, la gestion et la promotion des personnels et notamment des enseignants chercheurs. Et ce renforcement de l'autonomie permet aux universités d'être des interlocuteurs forts de l'Etat comme des collectivités locales, orientation qui apparaît comme la voie de l'avenir plutôt qu'une décentralisation au profit des régions, à l'exemple de l'Allemagne. Cette solution s'impose d'autant plus que l'enseignement supérieur français dispose d'un mode original de régulation : le contrat quadriennal d'établissement. Couvrant tous les aspects de la vie universitaire, le contrat est une rencontre entre le projet de l'établissement et des objectifs nationaux découlant de la politique ministérielle. C'est l'instrument d'un véritable dialogue, son corollaire devant être maintenant le renforcement de l'évaluation des établissements.

Un enseignement supérieur plus démocratique

Même si des progrès importants ont été accomplis dans l'accès à l'enseignement supérieur, les besoins de l'économie, mais aussi de l'Etat, en matière d'emplois qualifiés, impliquent de développer la scolarisation des enseignements supérieurs. Cet impératif amène à se pencher sur les questions d'orientation après le baccalauréat, de rendement du système d'enseignement supérieur, mais aussi de démocratisation. Le corollaire d'un accès libre à l'université est l'absence de mécanismes d'orientation impératifs pour l'élève ou l'étudiant. Son entrée à l'université dépend donc à la fois de ses souhaits, des informations qu'il a recueillies ou assimilées et de son acceptation ou non dans les filières sélectives. Le résultat n'est donc pas forcément optimal. On sait par exemple qu'un bachelier technologique a peu de chance de réussir dans une filière générale universitaire, et que ses perspectives de réussite sont beaucoup plus fortes dans une filière courte (IUT et surtout STS). Or un bachelier technologique à l'heure ou en avance va en BTS ou en IUT, tandis qu'un bachelier technologique ou professionnel en retard ira à l'université avec de très fortes probabilités d'échec. Un pourcentage non négligeable suit donc des études générales à l'université alors qu'ils avaient demandé une filière sélective. Inversement un nombre croissant de bacheliers généraux choisit d'entrer en IUT, quitte à poursuivre ses études en second cycle. Par ailleurs, même si la situation est moins périlleuse en France que dans d'autres pays, on peut observer une certaine désaffection pour les filières scientifiques générales et notamment les premiers cycles. Compte tenu de ce caractère imparfait des mécanismes de l'orientation, et sans doute aussi des nouveaux publics accueillis, l'amélioration des résultats en premier cycle demeure un objectif permanent. Le taux de réussite en DEUG est en effet de 45% en 2 ans et de près de 70% en 2 ou 3 ans, avec des variations importantes selon les disciplines et les universités. Les résultats, en augmentation, ne sont pas négligeables pour des filières non sélectives. L'amélioration de ces résultats suppose une panoplie cohérente de dispositifs : groupes de taille réduite, tutorat, création de la fonction de directeur

d'études, semestrialisation, observatoires de la vie étudiante, ainsi qu'une efficacité plus grande du dispositif de régulation qu'est le schéma concerté des formations post-baccalauréat.

Enfin, la poursuite d'études impose une diversification et un renforcement des mécanismes d'aides aux étudiants. La France dispose, outre la quasi-gratuité des études, d'un dispositif extrêmement complet qui représente plus de 4 Milliards d'euros par an : bourses sur critères sociaux, restauration universitaire à faible coût, résidences universitaires et autres logements auxquels s'ajoutent des mesures fiscales. Deux plans sociaux étudiants ont porté à 30% la proportion d'étudiant aidés.

L'analyse montre néanmoins que les filières les plus prestigieuses (classes préparatoires, grandes écoles, médecine) restent l'apanage presque exclusif des élèves issus des classes sociales supérieures et que la proportion de boursiers diminue sensiblement lors de l'accès au 3ème cycle. Un certain nombre de mesures ont été prises :

- extension des bourses sur critères sociaux en DESS puis aux DEA
- diversification des voies d'accès aux grandes écoles
- création des bourses de mérite à taux renforcé pour des étudiants d'origine modeste avec mention bien au Bac et se dirigeant vers des études telles que la médecine, la magistrature ou l'ENA.

Un enseignement supérieur largement ouvert sur l'extérieur

Notre système d'enseignement supérieur, et tout particulièrement nos universités, se caractérisent enfin par une large ouverture sur l'extérieur :

- ouverture sur la recherche. L'ensemble des EPSCP a une mission de recherche, les enseignants du supérieur sont pour la très grande majorité des enseignants chercheurs. Malgré la dualité universités-organismes de recherche et enseignants-chercheurs et chercheurs à temps plein,

l'imbrication est extrêmement forte entre ces deux composantes de la recherche publique. Par l'intermédiaire des unités mixtes de recherche, 80% de la recherche faite au CNRS l'est en milieu universitaire, et les relations des universités se développent rapidement avec les autres organismes de recherche (INSERM, INRA, INRIA). Les contrats quadriennaux de l'Etat avec les universités incluent un volet recherche et sont aujourd'hui signés par le CNRS et les autres organismes de recherche.

- ouverture sur les collectivités territoriales. Les universités comme les écoles ont su au fil du temps nouer un partenariat avec les différentes collectivités. Celles-ci ont considéré que l'enseignement supérieur était un facteur essentiel du développement économique et urbain de la région, de la ville ou du département. Ce partenariat s'est notamment exercé dans le cadre des contrats de plan Etat-Région incluant les plans Université 2000 et Université du troisième Millénaire. Ces contrats de plan se sont traduits par un effort prioritaire très important en matière d'investissement (près de 8 Milliards d'euros sur la période 2000-2006).
- ouverture sur le monde socioéconomique. A l'image des écoles d'ingénieurs et de gestion, les universités ont développé profondément leur lien avec les forces économiques et sociales de leur région. Ces liens passent par le développement de filières professionnalisées incluant participation des professionnels à l'enseignement et stages en entreprise, par la participation des universités à la formation continue et par l'importance des contrats de recherche. Des lois récentes vont permettre d'intensifier ces relations. Ainsi la loi " recherche et innovation " de juillet 1999 va faciliter la création d'incubateurs et de filiales, le développement de services d'activités industrielles et commerciales au sein des universités et la participation des enseignants-chercheurs à la valorisation de leurs travaux par la création d'entreprise ou le concours à ces entreprises. La loi de modernisation sociale va généraliser la validation des acquis de l'expérience et

notamment des acquis professionnels, dispositif dans lequel les universités auront vocation à jouer un grand rôle

- surtout, mise en place d'un espace européen de l'enseignement supérieur. L'appel à la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur, lancé en mai 1998 à la Sorbonne par les quatre ministres en charge de l'enseignement supérieur d'Allemagne, d'Italie, du Royaume-Uni et de France, a connu de profondes répercussions. Avec les conférences de Bologne (1999) et Prague (2001), ce sont désormais 32 pays d'Europe qui sont engagés dans l'entreprise.

L'idée de base est très simple : pour retrouver l'attractivité qui fut celle de l'Europe dans le passé, pour favoriser au sein de l'Europe la mobilité des étudiants et des enseignants, il faut construire un espace européen cohérent dans un cadre élaboré en commun qui préserve la richesse et la diversité des systèmes nationaux.

Ce cadre commun comprend les axes suivants : adopter une architecture des études supérieures fondée principalement sur trois grands niveaux : licence, master et doctorat ; c'est ce que l'on a parfois appelé le " 3-5-8 :

- organiser les formations en semestres et unités d'enseignement ;
- généraliser une " monnaie " commune qui permette de valider dans chaque pays les études effectuées dans un autre. C'est le système dit des " crédits européens " ou ECTS, 300 crédits correspondent à la validation d'un cursus complet d'études post-baccalauréat conduisant à l'obtention du master ;
- délivrer à l'étudiant des diplômes suffisamment explicites pour certifier les compétences acquises au cours des études.

Chaque pays est appelé à décliner ce cadre commun d'action pour adapter son système spécifique et, ainsi, aboutir à terme à l'émergence de " l'espace européen ". La politique européenne ainsi définie conforte en réalité les évolutions décrites précédemment. Elle permet en particulier d'avancer vers une " recomposition " progressive d'une offre de

formation supérieure actuellement trop éclatée dans des dispositifs diplômants achevés, et de ce fait peu " lisibles ", selon le terme consacré. Il n'est pas possible ici d'entrer dans les détails. Disons seulement que l'architecture-cible proposée (licence-master-doctorat), la modularisation et le système des crédits permettent, outre la mobilité :

- d'organiser l'offre de formation sous la forme de parcours de formation conduisant à des diplômes nationaux aux trois grands niveaux retenus ;
- d'intégrer des approches pluridisciplinaire, de favoriser la réussite, de développer la professionnalisation et de " penser " dans un même mouvement formation initiale, formation continue et validation des acquis ;
- de faciliter l'apprentissage des compétences transversales (langues, outils informatiques) et le développement des TICE et de l'enseignement à distance.

Autrement dit, dans une approche complètement intégrée, la volonté d'ouverture européenne et internationale favorise la rénovation pédagogique " nationale ". C'est dans tous les cas le chemin qui est désormais ouvert à notre enseignement supérieur qui par ailleurs est un des pays qui accueille une forte proportion d'étudiants étrangers (11%).

Le financement de l'enseignement supérieur en France

La France dépense actuellement, pour la formation initiale 16,6 Milliards d'euros (chiffre 2001) pour l'enseignement supérieur au sens large c'est à dire l'ensemble des formations postérieures au baccalauréat. Ce financement est avant tout un financement public (86%). L'Etat assure 79% de cette dépense d'éducation, dont 69,3% pour le seul ministère de l'éducation nationale. Les collectivités territoriales en assurent 6% même si leur contribution a été multipliée par 4 en 20 ans. Leur dépense correspond d'une part au fonctionnement et à l'investissement des classes préparatoires aux grandes écoles et des sections de techniciens supérieurs des lycées au titre de la décentralisation et d'autre part une contribution volontaire aux constructions

universitaires dans le cadre des contrats de plan Etat-régions. La part des entreprises, relativement faible (5%) provient essentiellement du versement de la taxe d'apprentissage versée aux filières professionnelles. La part des ménages (8%), comprend principalement les droits d'inscription très modiques dans le public (150 euros), la participation des étudiants à la restauration universitaire et le paiement des loyers des résidences universitaires ainsi que l'achat de bien et services spécifiques à l'éducation (livres et manuels). Cette dépense d'enseignement supérieur ne comprend pas, pour des raisons de comparabilité internationale, les dépenses de formation continue des universités, ni les dépenses de recherche universitaire. Elle n'englobe pas non plus les aides d'ordre fiscal (majoration du quotient familial) ou sociales (allocation de logement sociale) financées par l'état et qui bénéficient aux étudiants et à leur famille. Or ces aides représentent une part significative de l'action sociale en faveur des étudiants.

Celle-ci représentait en 2001 près de 4,3 milliards d'euros contre 3,5 milliards en 1995. Les bourses versées aux étudiants se montent à 1,3 milliard, les aides fiscales sont d'un montant équivalent. Les aides au logement social étudiant (hors cités universitaires) atteignent 1,1 milliard. Cet effort important doit donc être logiquement intégré pour mesurer l'effort réel de la collectivité nationale.

L'évolution de la dépense d'enseignement supérieur a été très variable suivant les périodes :

- de 1975 à 1982 on observe une réelle stagnation de cette dépense, sa part dans la dépense totale d'éducation diminuant même légèrement.
- de 1982 à 1997, la dépense pour l'enseignement supérieur a connu une forte croissance de 3,6% en francs constants mais cette croissance a seulement permis d'accompagner la forte croissance de la scolarisation étudiante et le coût moyen d'un étudiant n'a augmenté que très légèrement, +28%, alors que la dépense moyenne par élève tous niveaux confondus augmentait de 84%, malgré un effort

budgétaire soutenu en faveur de l'enseignement supérieur. L'évolution du taux d'encadrement conduit au même résultat ;

- les nombreuses créations d'emplois des années 1989-1993 ont permis tout juste de maintenir ce taux d'encadrement alors que la continuation de créations, malgré la pause démographique, améliore le taux d'encadrement qui retrouve ses valeurs d'avant la croissance mais qui demeure avec un enseignant pour 18 étudiants environ inférieur à la moyenne de l'OCDE autour de 1 pour 15.

En termes de comparaisons internationales, nous avons un enseignement supérieur plutôt moins coûteux que la moyenne des pays de l'OCDE. La structure du financement de l'éducation en France est de ce point de vue complètement atypique avec un coût de l'étudiant inférieur au coût de l'élève du second degré. Trois indicateurs peuvent être utilisés :

En pourcentage du PIB consacré à la dépense d'enseignement supérieur. Avec environ 1,1% du PIB, La France est proche de la moyenne OCDE et fournit un effort comparable à celui des grands pays européens (Allemagne, Italie, Royaume-Uni), et du Japon ; mais reste très loin des Etats Unis. Il faut observer, que si l'on intégrait les dépenses de recherche, effectuées dans les universités dans les laboratoires associés aux grands organismes de recherche (CNRS, INSERM) et financées par eux, on atteindrait la moyenne de l'OCDE.

En termes de coût à l'étudiant, la France présente un coût sensiblement inférieur à celui de l'OCDE. Il faut cependant ajouter que si l'on prend en compte les dépenses fiscales et sociales évoquées précédemment, le coût à l'étudiant pour la nation augmente de 15%, passant de 8390 à 9560 euros.

En raisonnant en dépenses cumulées par étudiant pendant la durée moyenne de ses études, la France, avec un coût annuel relativement faible et une durée moyenne des études relativement élevée est légèrement en dessous de la moyenne de l'OCDE avec 37000 ppa dollars contre 40000.

Enfin ce coût moyen à l'étudiant cache des disparités importantes : il est de 6600 euros pour les filières générales de l'Université contre 8800 en IUT, 10500 en STS, 11600 dans les filières universitaires d'ingénieurs et près de 13000 en CPGE. En scolarité cumulée, une scolarité de 18 ans menée sans redoublement à une licence est de 107 500 euros, et à peu près équivalente à une scolarité menée en 17 ans et conduisant à un BTS ou à un DUT et inférieure de 50% à une scolarité de 20 ans débouchant sur un diplôme d'ingénieur universitaire.

Ces différences de coût des filières s'expliquent en partie par des différences d'encadrement qui vont de 1 enseignant pour 6 à 7 étudiants en écoles d'ingénieurs à environ un enseignant pour 10 à 12 étudiant dans les filières sélectives (STS, IUT, CPGE,) 1 pour 13 en sciences, 1 pour 35 en lettres et 1 pour 45 en droit et sciences économiques .

Evolution des effectifs et des filières

La croissance des effectifs étudiants s'est interrompue depuis la rentrée 1996

A la rentrée 2001, on a recensé 2 160 000 inscriptions dans les établissements d'enseignement supérieur de France métropolitaine et des DOM (*tableau 1*). Ce nombre est stable par rapport à la rentrée précédente (- 0,1 %). Les femmes, dont la part a progressé encore cette année, représentent aujourd'hui 55 % des effectifs. A la fin des années 80, dans une période de baisse démographique des 18-25 ans, la progression du nombre de bacheliers généraux et technologiques et leur aspiration de plus en plus forte à poursuivre leurs études avaient entraîné une croissance spectaculaire, qui s'est poursuivie dans la première moitié des années 90 (*graphique 7*). L'augmentation des effectifs de bacheliers a ensuite marqué le pas et, avec elle, celle des effectifs du supérieur. Ceux-ci, après avoir atteint 2 180 000 en 1995, se sont stabilisés depuis quelques années autour de 2 150 000. Avec la fin des progrès de la scolarisation, les facteurs démographiques tiennent aujourd'hui un rôle important dans les

évolutions observées (*graphique 5*). Après être passée de 31 % en 1990 à 42 % en 1995, la proportion de jeunes de 20 ans scolarisés dans le supérieur s'est ensuite stabilisée, et elle est même en léger recul depuis 1998.

Le nombre d'admis aux baccalauréats général et technologique est passé de 282 000 en 1987 à 425 000 en 1995, puis a diminué pour atteindre 406 000 à la session 2001. Cette évolution est imputable aux séries générales, en baisse de 10 % depuis 1995, alors que les séries technologiques ont continué leur progression (+ 7 %) interrompue seulement en 1996 et en 2001. Le baccalauréat professionnel, créé en 1987, a poursuivi son essor, mais sa vocation reste l'entrée immédiate dans la vie professionnelle : dans l'année qui suit le baccalauréat, seulement 17 % des nouveaux bacheliers professionnels poursuivent leurs études, alors que c'est le cas de la quasi-totalité des bacheliers généraux et de plus des trois quarts des bacheliers technologiques.

Entre 1987 et 1995, les effectifs du supérieur sont passés de 1 400 000 à près de 2 180 000, soit une augmentation de près de 100 000 étudiants par an et une croissance totale de plus de 55 % en huit ans. Après une phase de décélération en 1994 et 1995, la première baisse des inscriptions est apparue à la rentrée 1996 (- 0,6 %). Les effectifs ont peu évolué ensuite, avec moins de 1 % de variation annuelle : baisse en 1997 et 1998, augmentation en 1999 et 2000 et très faible variation en 2001 (- 0,1 %).

La part de l'Université continue de reculer

Les évolutions sont très différentes selon les filières. Au début de la décennie, avec la propension croissante des nouveaux bacheliers à poursuivre leurs études à l'Université, l'amélioration du taux d'accès en deuxième cycle et le développement du troisième cycle, la population universitaire avait crû au même rythme que l'ensemble du supérieur, avant de connaître une érosion continue à partir de 1996 (*graphique 6*). Les effectifs inscrits dans les disciplines générales et de santé de l'Université ont augmenté de près de 25 % entre 1990 et 1995, dépassant 1 350 000 en 1995, ils ont

ensuite diminué chaque année, excepté en 2000, et ont perdu plus de 100 000 étudiants en six ans (- 8 %).

L'Université continue d'accueillir 65 % des étudiants, dont 5 % en IUT et 2 % d'élèves ingénieurs (*tableau II*), mais les nouveaux bacheliers s'orientent de moins en moins vers les disciplines générales et de santé des universités : en 1995, respectivement 72 % et 23 % des bacheliers généraux et technologiques y poursuivaient leurs études, et ils ne sont plus que 62 % et 18 % en 2001 (*tableau III*).

Conséquence de cette désaffection et principale cause du recul de l'effectif total, l'effectif du premier cycle a diminué de 16 % entre 1995 et 2001, les DEUG perdant près d'un étudiant sur cinq (*graphique 7*). Cette forte baisse n'a eu que peu de répercussions sur les autres cycles universitaires. Le deuxième cycle a bien subi la baisse des entrants à l'Université à partir de 1996, notamment les licences générales, mais cette baisse n'a été que de 4,3 % de 1996 à 2001. Alors que le taux d'accès en deuxième cycle a diminué depuis trois ans, le nombre d'étudiants qui entrent à l'Université directement en deuxième cycle a progressé. Cette évolution est liée à la création des licences professionnelles et au développement des IUP, formations vers lesquelles se dirigent de plus en plus de sortants d'IUT ou de STS, ainsi qu'à la forte hausse du nombre d'étrangers entrant directement en deuxième cycle (13 800 en 2001, nombre qui a plus que doublé depuis 1996). L'augmentation a été nette aussi en troisième cycle (+ 10 % depuis 1995), grâce en particulier au succès rencontré par les DESS (+ 72 % depuis 1995). Sur la même période, les effectifs se sont maintenus en DEA tandis que les doctorats ont perdu 5 %. La présence des étudiants étrangers est importante : en sensible augmentation depuis 1998, ils représentent, en 2001, 22 % des inscrits en troisième cycle, et même 29 % en DEA et en doctorat.

Les évolutions sont contrastées selon les disciplines (*graphique 12*). Au début des années 90, toutes les disciplines générales de l'Université étaient en progression, avec en particulier les sciences (+ 33 % entre 1990 et 1995) et les lettres et sciences humaines

(+ 29 %). L'engouement pour les lettres était lié en partie au développement des IUFM, les carrières d'enseignant devenant alors attractives dans une conjoncture économique difficile. Dans la seconde moitié de la décennie, la baisse a été diversement répartie. Particulièrement forte en droit et en lettres et sciences humaines (- 10 % entre 1995 et 2001), elle l'a été encore plus en sciences (- 13 %) et surtout fortement ciblée sur les disciplines de sciences fondamentales : physique-chimie (- 46 %), sciences de la nature et de la vie (- 18 %) et mathématiques (- 12 %). Cette baisse a été cependant contrebalancée par une hausse dans les disciplines de sciences appliquées, notamment informatique (+ 51 %), sciences et technologies (+ 37 %) et sciences pour l'ingénieur (+ 27 %). Par ailleurs, les effectifs ont augmenté de 11 % en sciences économiques et gestion et ils ont plus que doublé en STAPS. Enfin, en ce qui concerne les disciplines de santé, le resserrement du *numerus clausus* a provoqué une baisse régulière des effectifs depuis 1990.

Les IUFM, créés en 1991, ont fortement progressé jusqu'en 1993, puis plus modérément jusqu'en 1995. La stabilisation du nombre de places aux concours s'est accompagnée de plusieurs années de baisse, jusqu'en 2000, et la mise en place du nouveau pluriannuel de plan de recrutement a engendré une nouvelle hausse des effectifs à la rentrée 2001.

Les filières courtes sont toujours en progression

Les filières courtes (STS, IUT, formations paramédicales et sociales) ont continué à se développer tout au long de la décennie. Passant de 350 000 élèves en 1990 à 460 000 en 2001 (+ 31 %), elles abritent aujourd'hui plus d'un étudiant sur cinq et accueillent 37 % des nouveaux bacheliers généraux et technologiques, même si leur croissance s'est ralentie en 2001 (+ 0,3 %). Le succès des filières courtes tient en grande partie à l'augmentation des capacités d'accueil des STS et des IUT et à l'augmentation du nombre de places au concours pour les filières paramédicales. Le développement des structures d'accueil a facilité la poursuite d'études des nouveaux bacheliers technologiques : plus d'un bachelier

technologique sur deux se retrouve l'année suivante dans une de ces formations. Cependant, les entrants en IUT sont encore en majorité des bacheliers généraux.

La progression n'a pas été la même pour les trois principales filières courtes (*graphique 13*). Avec l'élaboration du plan « Université 2000 » et la création de nombreux départements, l'essor des IUT a été très important. Leur progression s'est néanmoins ralentie à partir de 1997 et, après avoir augmenté de plus de 60 % en 10 ans, le nombre d'étudiants en IUT est en baisse en 2001 pour la première fois depuis leur création (- 1 %).

Les sections de techniciens supérieurs étaient au début des années 1990 le principal moteur de la croissance des filières courtes. Leurs effectifs ont baissé entre 1993 et 1995. Dans le secteur privé, il y a eu à partir de 1992 une véritable crise conduisant à une perte de plus de 20 % des effectifs en trois ans et à la fermeture de nombreux établissements. Les STS ont ensuite repris leur progression, interrompue seulement en 2001 avec une baisse de 1 %.

Sur dix ans, le secteur tertiaire en IUT s'est beaucoup mieux développé que le secteur secondaire (+ 74 % contre + 48 % entre 1990 et 2001). Les nouveaux départements ouverts dans les années 90 sont en effet plus souvent à dominante tertiaire. A l'inverse, en STS, le secteur de la production a crû nettement plus que le secteur des services (+ 39 % contre + 12 %). C'est la chute du secteur privé entre 1992 et 1995, qui proposait principalement des formations dans ce secteur, qui explique cette différence de croissance.

Dernière grande composante de formation au niveau III, les écoles de formation paramédicale et sociale, après une croissance régulière, ont connu deux années de baisse en 1997 et en 1998. Avec le lancement du plan de recrutement d'infirmiers mis en place par le ministère chargé de la santé et l'augmentation du nombre de places aux concours qui en résulte, les effectifs du secteur paramédical sont à nouveau en croissance soutenue.

Les grandes écoles accentuent leur essor

Spécificité du système éducatif français, la filière des grandes écoles continue aussi de progresser. Les écoles et les classes préparatoires représentent aujourd'hui un peu plus d'un étudiant sur dix (*graphique 14*). Le plan « Université 2000 », qui avait pour objectif le doublement du nombre de diplômés des écoles d'ingénieurs, a permis un développement spectaculaire de ces filières au début des années 90. Après un certain ralentissement au milieu de la décennie, la croissance s'est de nouveau accélérée depuis 1997 (près de 4 % par an).

Les formations d'ingénieurs en partenariat, créées en 1991 sous l'appellation "nouvelles formations d'ingénieurs" (NFI), avaient pour objectif de former des ingénieurs par alternance et principalement en formation continue. Une telle orientation n'a pas eu le succès escompté, et ces formations accueillent en fait beaucoup d'étudiants en formation initiale. En 2001, elles forment 6 200 élèves. Grâce au fort développement des écoles universitaires, avec un doublement des effectifs entre 1990 et 2001, la part du ministère de l'éducation nationale s'est fortement accrue dans les écoles d'ingénieurs : ce sont aujourd'hui 60 % des élèves ingénieurs qui en dépendent. Le nombre de diplômés des écoles d'ingénieurs a suivi ces évolutions : le système éducatif délivre aujourd'hui 26 000 nouveaux diplômés d'ingénieur, au lieu de 16 000 il y a dix ans.

En dix ans, les effectifs des écoles de commerce reconnues par l'Etat et habilitées à délivrer un diplôme visé par le ministère de l'éducation nationale ont plus que doublé. Longtemps parallèle à la progression du nombre d'écoles, la croissance des effectifs s'est accélérée au cours des années récentes (+ 50 % entre 1997 et 2001), alors que le nombre d'écoles s'est stabilisé. Le nombre de diplômés délivrés a suivi cette croissance, et il est passé de 5 600 en 1990 à 10 700 en 2001. En 2001, ce sont 32 % des nouveaux élèves des écoles de commerce à diplôme visé et 48 % des nouveaux élèves ingénieurs qui viennent d'une classe préparatoire aux grandes

écoles (CPGE). Alors que cette proportion a peu évolué pour les écoles d'ingénieurs, elle a fortement chuté, depuis le passage à deux ans des classes préparatoires commerciales, pour les écoles de commerce reconnues et à diplôme visé, puisqu'en 1995, 51 % des nouveaux élèves d'écoles de commerce venaient d'une CPGE. Cette baisse traduit dans certains cas des difficultés de recrutement dans ces écoles ; ainsi, de plus en plus de nouveaux élèves proviennent d'une filière courte ou de l'université, et l'accueil d'élèves étrangers s'est aussi développé. Les CPGE restent le moyen d'accès privilégié aux grandes écoles, mais elles ne sont plus l'unique porte d'entrée des écoles de commerce. Après une forte croissance au début de la décennie, les effectifs des CPGE ont baissé entre 1992 et 1994. La réforme de ces classes a ensuite suscité un certain engouement jusqu'en 1996 : le taux de poursuite des nouveaux bacheliers dans ces filières s'est sensiblement amélioré et a retrouvé son niveau de 1990, et la hausse des effectifs a été accentuée par le passage à deux ans des classes économiques. Les effets de la réforme se sont toutefois très vite atténués. Recrutant presque exclusivement des bacheliers généraux (qui représentent 95 % des nouveaux entrants) et en grande majorité des bacheliers scientifiques (72 %), les classes préparatoires semblent avoir été affectées, au cours de ces dernières années, à la fois par la baisse du nombre de bacheliers scientifiques (*encadré 2*) et par une relative détérioration de leur image auprès des nouveaux bacheliers. Seules les classes économiques ont progressé en termes d'effectifs entre 1996 et 2000, la hausse étant toutefois à relativiser compte tenu du passage à deux ans de ces études. Les classes préparatoires ont cependant bénéficié d'un regain d'intérêt en 2001 auprès des nouveaux bacheliers, le taux de poursuite dans ces filières et leurs effectifs étant en légère hausse.

Des évolutions plus contrastées pour les autres établissements supérieurs

Les autres établissements de l'enseignement supérieur (écoles de commerce autres que celles reconnues et à diplôme visé, écoles d'art et d'architecture, établissements universitaires privés et divers autres établissements) constituent un groupe hétérogène aux contours moins bien définis. Appartenant

principalement au secteur privé, ils sont plus difficilement repérables, et jusqu'au début des années 90 leur recensement n'était pas exhaustif. Leur évolution ne peut donc pas être aisément interprétée sur dix ans ; les progrès accomplis ces dernières années permettent toutefois de les analyser sur une période plus réduite. Ainsi, depuis 1996, ces écoles sont en constante progression et on recense aujourd'hui 139 000 étudiants au sein de ces établissements.

Les écoles de commerce autres que celles reconnues et à diplôme visé ont connu une désaffection continue entre 1992 et 1997, avec une baisse de plus de 55 % des inscriptions. Le coût élevé des études, dont les débouchés sur le marché du travail n'étaient pas nécessairement assurés, allié à une conjoncture économique difficile, a pu être la cause de cette désaffection. La tendance s'est inversée ensuite, avec une croissance de près de 50 % de 1998 à 2001.

Après cinq années de baisse, les effectifs des écoles d'architecture ont à nouveau progressé en 2001. La croissance a été continue et soutenue depuis 1996 pour les écoles d'art, qui forment aujourd'hui 35 000 élèves. Les établissements universitaires privés accueillent chaque année depuis la rentrée 1993 près de 22 000 étudiants ; la baisse de près de 5% observée en 2001 est due seulement à l'amélioration du recensement de ces écoles en 2001.

Une répartition géographique plus équilibrée

Toutes les académies ne se sont pas développées au même rythme ni de la même façon au cours des années 90. Même si elles perdurent, les fortes disparités géographiques de l'offre de formation se sont amoindries et les effectifs d'étudiants se sont plutôt rééquilibrés (*graphiques 15 et 16*).

Au sein des académies de l'Île-de-France, la prépondérance de Paris s'est atténuée au profit de Créteil et de Versailles. Seule académie dont les effectifs ont diminué entre 1990 et 2001, Paris reste encore l'académie la plus attractive de France. La population étudiante y représente toujours près de la moitié de la

population scolarisée, elle attire beaucoup d'étudiants originaires des autres académies d'Île-de-France, voire de province ou de l'étranger. L'offre de formation y est riche et diverse, le troisième cycle universitaire et les grandes écoles y sont bien implantés et particulièrement réputés. Par contraste, la population étudiante est relativement faible par rapport à l'ensemble de la population scolarisée dans les académies de Créteil et de Versailles. Cette disparité s'est amenuisée, puisque parmi les académies de métropole, celles-ci sont avec l'académie de Corse celles dont le nombre d'étudiants a le plus progressé au cours de la décennie. Versailles se distingue aussi par une forte présence des études longues (troisième cycle et grandes écoles), tandis que Créteil, beaucoup moins développée en 1990 dans ce domaine, a comblé une grande partie de son retard avec un doublement de ses effectifs de troisième cycle universitaire.

Globalement, il y a en Île-de-France, région qui rassemble près d'un cinquième de la population totale de la France, un peu plus d'un étudiant sur quatre (*tableau 8*). Cette part a reculé au début des années 90, puis elle est restée stable depuis 1995. La répartition des effectifs s'est rééquilibrée en faveur de certaines grandes métropoles régionales. Ainsi, à Lille, Nantes, Rennes, Toulouse, Lyon et dans une moindre mesure à Aix-Marseille, grands pôles du supérieur qui ont aussi un important vivier d'élèves, la progression a été forte depuis 1990. A l'inverse, l'augmentation a été relativement faible à Bordeaux. Quant aux académies de Toulouse et de Lyon, elles se distinguent par un poids plus important du supérieur dans l'ensemble de la population scolarisée.

Certaines académies de taille moyenne ont aussi su développer des centres de formation post-baccalauréat particulièrement attractifs. C'est le cas de l'académie de Montpellier, dans laquelle le poids du supérieur est resté assez élevé. C'est aussi le cas de Strasbourg, mais la progression du nombre d'étudiants au cours de la décennie y a ensuite été plus réduite. Limoges est un cas plus atypique encore : plus petite académie de métropole en nombre d'étudiants après la Corse, c'est aussi, par rapport à sa population scolarisée, celle qui a réussi à attirer le plus d'étudiants dans les

années 90, grâce à une importante offre de formations courtes.

D'une manière générale il existe un lien entre la taille de l'académie et la prédominance des études longues ou courtes (voir définitions). Les plus grandes académies concentrent une part importante des grandes écoles et de l'offre de formations en troisième cycle ; à l'inverse, les filières courtes de formation au niveau III y sont sous-représentées. Les petites académies, au contraire, compensent un pôle universitaire moins développé par une plus forte présence des formations de niveau III, plus délocalisées que les grandes écoles et les grands pôles de formations longues. Ainsi, à Limoges et à Amiens, plus d'un étudiant sur trois s'est engagé dans une filière courte alors qu'ils sont moins d'un sur dix à Paris. Par ailleurs, en province, sur les dix dernières années, la progression du supérieur a un peu plus profité aux grandes académies, à l'offre de formation déjà installée, qu'aux académies de taille plus modeste. Seules Limoges, Poitiers et Clermont-Ferrand dérogent à cette règle. À Poitiers et Clermont-Ferrand, la part du supérieur dans l'ensemble de la population scolarisée s'est en effet nettement accrue au cours des dix dernières années.

Le rythme de progression reste soutenu dans les DOM avec l'implantation de nombreux nouveaux établissements. Les effectifs ont encore augmenté de plus de 2 % à la rentrée 2001 (2,6 % à l'Université). Cependant, malgré cette progression, les effectifs du supérieur restent faibles par rapport à la population scolarisée. L'offre de formation n'est pas encore au niveau de celle de la métropole, et de nombreux étudiants originaires des DOM sont amenés à poursuivre leurs études en métropole.

Les deux tiers de la croissance des effectifs étudiants depuis 1990 sont dus aux femmes

C'est vers 1980 que les étudiantes sont devenues plus nombreuses que les étudiants (*graphique 10*). Largement majoritaires dans les écoles paramédicales et sociales (81 %) et les IUFM (71 %) en 2001, elles sont moins nombreuses que les hommes en écoles de commerce (47 %), CPGE (41 %) et IUT

(40 %). Elles sont nettement en minorité dans les écoles d'ingénieurs (23 %). A l'Université hors IUT, la proportion de femmes est d'environ 58 % et elles représentent près des trois quarts des étudiants dans les disciplines de langues et de lettres et arts (*graphique 18*). La proportion de femmes est plus élevée en premier et deuxième cycle (respectivement 61 % et 57 %) qu'en troisième cycle (50 %). Ceci est vrai pour la plupart des disciplines, notamment les disciplines juridiques et littéraires et les sciences de la nature et de la vie. Il n'y a guère qu'en AES qu'elles sont plus présentes en troisième cycle qu'en premier et deuxième cycle, et en pharmacie que leur proportion est la même, voisine de 67 %, dans les trois cycles.

Si la part des femmes dans l'ensemble de la population étudiante a peu évolué depuis 1990 (+ 2,1 points), leur contribution à la croissance des effectifs étudiants depuis dix ans a été sensiblement plus importante que celle des hommes. En effet, entre 1990 et 1995, période de forte augmentation du nombre d'étudiants (+ 27 %), plus de six étudiants supplémentaires sur dix étaient des femmes (*tableau 9*). Seuls les IUT, les STS, les écoles d'ingénieurs et les écoles normales supérieures ont vu leurs effectifs croître plus du fait des hommes que des femmes. Par contre, elles ont été relativement beaucoup plus nombreuses à s'inscrire en formations paramédicales et sociales, en écoles de journalisme, de vétérinaires, de commerce et en facultés privées (*tableau 9*). A l'Université, les deux tiers de la hausse des effectifs (+ 25%) est due aux femmes, qui ne représentent que 55 % des étudiants en 1990, et elles expliquent 98 % de la progression des effectifs en troisième cycle.

Entre 1995 et 1998, la baisse du nombre d'étudiants observée surtout à l'Université, en IUFM et en écoles paramédicales touche des formations où les femmes sont plus nombreuses ; elles expliquent donc majoritairement (64 %) cette évolution (*tableau 10*). Toutefois, leur effectif continue de croître en troisième cycle. De plus, pendant cette période, elles contribuent pour 78 % à la hausse du nombre d'étudiants en STS, filière où hommes et femmes sont à parts égales, et leur effectif augmente de 6,2 % en CPGE alors que le nombre d'hommes diminue de 1,1 % dans cette filière.

Enfin, la légère remontée des effectifs étudiants depuis 1998 est pour plus de 85 % le fait des femmes (*tableau 11*). Naturellement, les fortes augmentations du nombre d'étudiants en écoles paramédicales et sociales s'expliquent à plus de 85 % par les femmes. Mais la croissance des effectifs en IUT, il est vrai surtout tertiaires, est due pour 87 % aux femmes. Alors que le nombre d'hommes inscrits en IUFM diminuait sensiblement (- 4,1 %), les étudiantes ont profité de la croissance des places offertes dans cette formation (+ 2,9 % dans l'ensemble et + 6,2 % de femmes). Même les classes préparatoires aux grandes écoles, dont les effectifs sont en légère baisse ces trois dernières années (- 0,9 %), voient leur nombre d'étudiantes progresser (+ 5 %).

Le comportement des femmes durant cette dernière période ne vient pas d'une meilleure poursuite d'études globale des filles depuis trois ans dans les principales filières du supérieur¹. Le taux d'accueil des bachelières générales et technologiques dans les principales filières du supérieur s'établit à 83,7 % en 2001 contre 91,2 % pour les bacheliers de ces séries (*tableau 12*). Il a fléchi de 3,6 points contre 2,6 pour les garçons. Mais cette évolution se retrouve uniquement à l'université (- 4,9 points contre - 4 points). Leur taux de poursuite d'études a plus progressé que celui des hommes en CPGE (+ 0,4 point contre - 0,1 pour les hommes) et en IUT (+ 0,7 contre + 0,6).

Par contre, filles et garçons ne sont pas titulaires du même type de baccalauréat : les bacheliers généraux sont presque six fois sur dix des filles, les bachelières technologiques sont un peu plus nombreuses que les bacheliers de ces séries alors que les hommes représentent 57 % des lauréats de séries professionnelles (*tableau 13*). Or, ce sont les bacheliers généraux, puis technologiques qui poursuivent le plus souvent leurs études dans l'enseignement supérieur. De plus, cette structure a évolué ces dernières années en faveur des filles : à l'exception de la série STT, la part des filles a augmenté, entre 1998 et 2001 dans toutes les séries générales et technologiques. Ainsi, mis à part en L, où fortement majoritaires elles contribuent pour 78 % à la baisse des bacheliers, elles

n'expliquent que 8 % de la baisse des S ; elles progressent en ES et en STI alors que le nombre de garçons diplômés de ces séries diminue (respectivement + 4,6 % et + 11,2 % pour les femmes, - 5,2 % et - 1,6 % pour les hommes) ; enfin elles sont à l'origine de 85 % de la hausse des lauréats en séries technologiques. Aussi, si on observe durant cette période une baisse du nombre de bacheliers généraux et technologiques, ce fléchissement est expliqué pour 60 % par l'évolution des hommes.

Ces évolutions en termes de vivier d'étudiants, associées à celle des taux de poursuite, conduisent à une diminution du nombre d'étudiants entrant dans les principales filières du supérieur depuis 1998. La moindre baisse du nombre de bacheliers compense le fléchissement plus important de leur taux de poursuite et la diminution du flux d'entrée est autant due aux femmes qu'aux hommes. Cependant, alors que le nombre de garçons entrant en CPGE baisse (- 5,6 %), les filles sont plus nombreuses à poursuivre dans cette filière sélective (+ 4,3 %) particulièrement dans les disciplines économiques et scientifiques. En IUT, la hausse des nouvelles inscriptions est uniquement le fait des femmes. Par contre, la baisse d'entrants en STS ne s'explique que par celle des filles. A l'Université, si elles contribuent légèrement plus à la diminution du flux d'entrée (53 %), elles expliquent moins de la moitié du fléchissement du nombre d'entrants en santé (38 %), en droit (42 %) et en sciences et Staps (48 %).

Les principales filières du supérieur, que sont les universités, IUT, STS et CPGE, scolarisent 80 % des effectifs étudiants. Les autres formations accueillent 6 % des bacheliers et 7,2 % des bacheliers généraux et technologiques.

La circulation des étudiants entre la France et les pays étrangers

A la rentrée 2001, 196 000 étudiants de nationalité étrangère ont pris une inscription dans un établissement d'enseignement supérieur de France métropolitaine ou des DOM. Les universités (y compris IUT) et

assimilés en accueillent près de 160 000, soit plus de huit sur dix. Les données présentées dans cette note portent uniquement sur la population universitaire, les systèmes d'information couvrant les autres établissements d'enseignement supérieur⁹ (1), ne permettant pas d'effectuer des analyses détaillées sur la population étrangère les fréquentant.

A l'Université, la reprise de la croissance des effectifs d'étudiants étrangers, amorcée à la rentrée 1999, se poursuit à un rythme de plus en plus soutenu alors que les inscriptions d'étudiants français ne cessent de se réduire (+ 30,6 % pour les étrangers contre - 4,4 % pour les Français, entre 1998 et 2001 ce qui limite la baisse totale à - 1,4 %). En conséquence, la part de la population étrangère, qui avait perdu 5 points entre 1985 et 1997, retrouve à la rentrée 2001, avec 11,4 %, le niveau observé à la rentrée 1990 (*tableaux 14 et 15*).

Une croissance qui ne concerne pas les étudiants de l'Union européenne

La forte hausse des effectifs d'étudiants non européens observée depuis 1999 (+ 46 % pour les Asiatiques, + 38 % pour les Africains et + 28 % pour les Américains) fait suite à la diminution survenue entre 1991 et 1997 (- 24 % pour les Asiatiques, - 21 % pour les Africains et - 16 % pour les Américains). Ces dernières années, on assiste à une véritable explosion des effectifs d'étudiants chinois, qui ont été multipliés par quatre entre 1998 et 2001. Certains Etats africains comme le Maroc et le Sénégal ont également connu un essor important de leurs ressortissants étudiants en France alors que la baisse des inscriptions d'étudiants algériens s'est poursuivie jusqu'à la rentrée 2000.

L'évolution de la population étrangère européenne au cours des dix dernières années a

⁹ A l'exception du système d'information Scolarité qui couvre, depuis 1993, l'ensemble des sections de techniciens supérieurs (STS) et des classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) des établissements publics relevant du Ministère en charge de l'Education nationale. Ce système s'étend progressivement aux établissements privés. La population étrangère inscrite en STS et CPGE est assez réduite : 11 900 étudiants en 2001-2002, soit moins de 4 % des effectifs totaux de ces filières.

été radicalement différente. Si la présence des étudiants originaires d'un Etat non-membre de l'Union européenne, et notamment des pays de l'Est, n'a cessé de s'affirmer (leur nombre a été multiplié par trois entre 1990 et 2001), les inscriptions de ressortissants de l'Union européenne sont, en revanche, en léger repli depuis 1995 (*graphique 19*). Ce repli concerne essentiellement la Grande-Bretagne, le Portugal et la Grèce, la population étudiante en provenance des autres Etats membres demeurant stable, ou progressant légèrement. Ces variations d'effectifs différentes selon le continent d'origine ont quelque peu modifié la répartition géographique de la population étrangère au cours de ces dernières années. La prépondérance des étudiants africains, qui s'était affaiblie entre 1985 (57,5 %) et 1999 (48,5 %), se renforce de nouveau (51,5 %). L'Asie, dont sont maintenant originaires 15 % des étudiants étrangers, rattrape pratiquement l'Union européenne. En 1997, l'écart entre les deux communautés atteignait 9 points (13 % pour l'Asie contre 22 % pour l'Union européenne).

La mise en place, à partir de 1987, de programmes d'échanges communautaires tend à favoriser la mobilité étudiante et la venue, en France, d'étudiants européens. La communauté européenne finance ainsi les programmes Socrates et Leonardo da Vinci, lequel propose des stages en entreprise de 3 à 12 mois.

Dans le cadre de Socrates, les séjours d'étude Erasmus permettent de suivre des cours dans un établissement d'enseignement supérieur partenaire, également pour une durée de 3 à 12 mois. En 2000, 17 000 étudiants français ont effectué, dans le cadre d'Erasmus, une partie de leur scolarité à l'étranger, principalement au Royaume-Uni, qui est le pays accueillant le plus d'étudiants "Erasmus" étrangers : un peu plus de 20 000 contre environ 18 000 pour la France.

En termes d'accueil d'étudiants en provenance de l'Union européenne, la France apparaît ainsi relativement déficitaire par rapport à ses grands voisins, sauf l'Italie, chez lesquels davantage de nos propres étudiants vont poursuivre leurs études que l'inverse (*voir tableau A*).

La présence des étudiants étrangers en DEA et doctorat se renforce

En 2001, les étudiants de nationalité étrangère se répartissent de façon assez équilibrée entre les trois cycles, avec un léger avantage pour le premier¹⁰ (2), alors que la moitié des étudiants français sont inscrits en premier cycle, 35 % en deuxième cycle et 16 % en troisième cycle (*tableau 15*).

Aussi, la part des étudiants étrangers s'accroît-elle sensiblement avec le cycle. A la rentrée 2001, les étudiants étrangers représentaient 8,5 % des effectifs en premier cycle, 11 % en deuxième cycle et 22 % en troisième cycle. A la fin des années 1980, les étudiants étrangers étaient, en proportion, encore plus nombreux à suivre une formation de troisième cycle. Cette proportion, qui s'établissait alors aux alentours de 28 %, a décliné fortement entre 1990 et 1998 où elle dépassait à peine 19 % (*graphique 20*). Au sein du troisième cycle, la présence des étudiants étrangers se renforce nettement en DEA (29 % en 2001 contre 23 % en 1998) et un peu moins en doctorat (28,5 % en 2001 contre 26,5 % en 1998). En revanche, les étudiants étrangers sont moins attirés par les DESS que les étudiants français puisque ces diplômes ne regroupent que 15 % des inscriptions prises en troisième cycle par des étudiants étrangers contre 26 % pour les Français.

Ces dernières années, les populations étudiantes française et étrangère ont connu des évolutions contrastées selon le cycle. En effet, depuis la rentrée 1999, le nombre d'inscrits de nationalité étrangère augmente davantage en premier cycle qu'en troisième cycle. A l'opposé, pour les Français, le premier cycle subit une baisse relativement importante alors que le troisième cycle progresse légèrement.

La progression est encore plus soutenue pour les nouveaux inscrits

¹⁰ La capacité en droit, le diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU), le diplôme d'études de la langue française (DEL), le diplôme d'apprentissage de la langue française (DALF) et les diplômes d'université de niveau IV ont été inclus en premier cycle.

La différence de structure par cycles observée pour les effectifs totaux se retrouve amplifiée au niveau des nouveaux inscrits (*tableau 15*). Si plus de neuf étudiants français sur dix entrent à l'Université en début de cursus, c'est-à-dire en première année de premier cycle, moins d'un étudiant étranger sur deux est dans ce cas ; les autres ont pris leur première inscription dans le système universitaire français directement en deuxième ou en troisième cycle (respectivement 31 % et 22 %). La croissance des effectifs d'étudiants étrangers observée depuis la rentrée 1999 est surtout imputable au flux d'entrée, celui-ci enregistrant une progression supérieure à celle des effectifs (+ 53 % contre + 31 %). De 1998 à 2001, les nouvelles inscriptions d'étudiants étrangers se sont accrues de 22 000, mais, contrairement aux effectifs, la montée en charge du flux d'entrée est relativement plus importante en troisième cycle qu'en premier cycle. Aujourd'hui, parmi les nouveaux entrants en troisième cycle, il y a deux fois plus d'étudiants étrangers que de français.

Depuis ces dernières années, on observe une forte hausse du flux d'étudiants africains qui est passé de 15 000 en 1998 à près de 30 000 en 2001. Leurs nouvelles inscriptions ont presque quadruplé en deuxième cycle et doublé en troisième cycle. La poussée spectaculaire des nouveaux étudiants originaires d'Asie (8 800 en 2001 contre 4 800 en 1998) a été plus équilibrée entre les cycles. A l'opposé, le flux d'entrée d'étudiants en provenance de l'Union européenne stagne et régresse même légèrement depuis deux ans.

Cependant, pour les étudiants étrangers, l'entrée dans le système universitaire français ne coïncide pas nécessairement avec l'entrée sur le territoire national. Ainsi, parmi les 63 300 étudiants étrangers qui se sont inscrits pour la première fois dans une université de France métropolitaine ou des DOM à la rentrée 2001, seuls 65 % d'entre eux ont déclaré avoir suivi des études à l'étranger l'année précédente. Cette proportion est beaucoup plus élevée pour les étudiants européens (75 %) que pour les Africains et les Asiatiques (60 %). Si ces arrivées en provenance de l'étranger concernent trois entrants en deuxième cycle sur quatre et les deux tiers des entrants en troisième cycle, elles sont nettement moins fréquentes pour les nouveaux inscrits en

premier cycle (58 %). Pour ces derniers, les études universitaires s'inscrivent plus souvent dans le prolongement d'une scolarisation dans l'enseignement secondaire (ou supérieur) français.

De plus en plus d'étudiants étrangers en sciences économiques

A la rentrée 2001, c'est en sciences économiques que la proportion d'étudiants étrangers est la plus élevée (près de 17 %). En revanche, les étudiants étrangers sont, quelle que soit leur nationalité, très peu présents dans les IUT¹¹ (3) puisqu'ils ne représentent que 5 % des effectifs totaux de cette filière (*tableau 16*).

Cependant, le choix de la discipline varie selon l'origine géographique des étudiants. Ainsi, six étudiants américains sur dix sont inscrits en lettres et sciences humaines. Cette discipline est également privilégiée par les Européens et les Asiatiques : 48 % des premiers et 40 % des seconds suivent des études littéraires à l'université. Les ressortissants de certains Etats, comme le Liban ou la Syrie, s'orientent davantage vers des études médicales ou scientifiques. Enfin, les Africains se dirigent, de manière équivalente, vers les disciplines littéraires, scientifiques et économiques.

Toutes les disciplines universitaires, et, notamment, les sciences économiques et les sciences, ont bénéficié de la croissance récente des effectifs d'étudiants étrangers. Toutefois, les formations de santé ont progressé à un rythme nettement plus modéré. Cependant, le classement des disciplines en terme d'accueil d'étudiants étrangers n'a pas été modifié depuis 1998 (*graphique 21*). Les sciences économiques, au premier rang depuis cette date, creusent l'écart avec les formations de santé, qui, sur la période 1989-1997, détenaient la première place. Avec une proportion d'étudiants étrangers supérieure à 16 %, la prédominance de cette filière était particulièrement nette dans les années 1990-1993. En 1985, avec 17 % d'inscrits de nationalité étrangère, les sciences se situaient

¹¹ La « discipline IUT » regroupe les diplômes universitaires de technologie (DUT), les formations post-DUT et les diplômes nationaux de technologie spécialisée (DNTS).

en tête, mais cette discipline se retrouve, depuis la rentrée 1994, en dernière position.

Les étrangères poursuivent leur progression, sauf les Africaines

Entre 1985 et 1999, la féminisation de la population universitaire étrangère a fortement progressé. En effet, la proportion de femmes parmi les étudiants étrangers approche 51 % en 1999 contre 34,5 % en 1985, soit un gain de plus de 16 points. Ces deux dernières années, la progression de la part des étudiantes étrangères semble marquer le pas. Ce constat résulte d'un recul de 3 points du poids des étudiantes originaires d'un pays africain. A la rentrée 2001, les femmes demeurent nettement minoritaires parmi les ressortissants de ces pays (38 %) alors qu'elles représentent plus de 60 % des effectifs étrangers originaires d'Europe ou d'Amérique et plus de la moitié des asiatiques.

Au cours de cette même période, la proportion de femmes parmi les étudiants français n'a quasiment pas évolué. Après une légère hausse de deux points entre 1985 et 1995, où elle atteignait 57 %, cette proportion a ensuite régressé en dessous de 56 % en 2000 pour retrouver, en 2001, le niveau de 1995.

La réduction du taux de féminisation de la population étrangère observée ces deux dernières rentrées se produit principalement en premier et deuxième cycles. En troisième cycle, où la parité est encore loin d'être atteinte (41,5 % en 2001), les étudiantes étrangères maintiennent leur progression. Pour les Français, une forte augmentation du taux de féminisation a été également constatée en troisième cycle, notamment au début des années 1990 : en 2001, les femmes représentent 53 % des effectifs de ce cycle contre 45 % en 1985.

L'attraction de la capitale s'amenuise

A la rentrée 2001, la part de la population étrangère est supérieure à 15 % dans pratiquement toutes les universités des académies de Paris et Créteil (tableau 17), à l'exception de Paris II (13 %) et Marne-la-Vallée (11 %). C'est à Paris VIII et Paris III qu'elle est la plus élevée (respectivement 30 %

et 23,5 %). Mais certaines universités de province concurrencent les universités parisiennes en ce qui concerne l'accueil des étudiants étrangers. Ainsi, l'université de Perpignan, avec 23 % d'étudiants étrangers, occupe le troisième rang. Viennent ensuite les universités strasbourgeoises (19 % à Strasbourg II, 18 % à Strasbourg I et à Strasbourg III) et les INP (18 % à l'INP de Grenoble, 17 % à l'INP de Lorraine et 15,5 % à l'INP de Toulouse). Toutefois, dans tous ces établissements, l'augmentation récente des effectifs d'étudiants étrangers est généralement inférieure à la moyenne nationale, sauf à Perpignan, à l'IEP de Paris et à Paris XII.

L'attraction des universités de Paris centre est encore plus nette pour la population étrangère en provenance d'Amérique : 31 % des étudiants américains suivent, en 2001, des études dans une université de Paris centre. En revanche, Paris intra-muros ne regroupe que 16 % des inscriptions d'étudiants africains contre 13 % pour l'académie de Créteil. Quant aux étudiants originaires de l'Union européenne, ils optent d'abord pour l'académie de Paris, puis pour celle de Strasbourg (respectivement 22 % et 9 %).

Annexe

Source : Les données relatives aux inscriptions d'étudiants étrangers proviennent de l'exploitation des résultats de la remontée du 15 janvier du système d'information sur le suivi de l'étudiant (SISE), qui a remplacé, depuis 1994, le système « effectifs universitaires (EFU) ».

L'enquête recense l'ensemble des inscriptions prises pour des formations d'une durée d'au moins un an dispensées au sein d'une université ou d'un établissement assimilé. Ces formations peuvent être sanctionnées par un diplôme (national, d'établissement reconnu par l'Etat, d'université) ou être non diplômantes (préparation à une formation sélective ou à un concours de la fonction publique). Toutes les formes d'enseignement sont prises en compte (enseignement à distance, formation continue, formation par alternance ou par apprentissage). Entrent dans le champ de l'enquête les universités, les instituts nationaux polytechniques (INP), les universités de technologie de Compiègne, Troyes et Belfort-Montbéliard, l'institut d'études politiques de Paris (IEP), l'institut national des langues et civilisations orientales (INALCO), l'observatoire de Paris, l'institut de physique du globe de Paris et l'école nationale de la nature et du paysage de Blois.

Toutes les composantes des universités sont considérées (IUT, écoles d'ingénieurs internes et rattachées, etc.) :

La mobilité étudiante entre pays de l'OCDE :

Les informations statistiques transmises chaque année à l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) par une trentaine de pays renseignent plus largement sur le phénomène de mobilité étudiante : elles permettent de comparer dans quelle proportion chaque système d'enseignement supérieur attire des étudiants d'autres pays, mais de repérer aussi combien d'étudiants nationaux partent à l'étranger. Sur l'ensemble des inscrits en université, classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) et sections de techniciens supérieurs (STS), la France comptait, en 1999-2000, 8 % d'étudiants étrangers, soit une proportion moindre qu'en Belgique ou au

Royaume-Uni, mais très supérieure à celles de l'Italie ou des pays d'Amérique du Nord (*tableau A*). Par rapport aux autres pays membres, la France a accueilli nettement moins d'étudiants originaires de l'Union européenne (21 % contre 39 %), mais davantage d'étudiants africains (49 % contre 10 %). A la rentrée 1999, parmi les 51 200 étudiants français suivant des études à l'étranger, 37 200 ont choisi un pays de l'Union européenne, principalement le Royaume-Uni (12 500), la Belgique (9 800), l'Allemagne (6 400) et l'Espagne (4 600). Inversement, la France a reçu 24 600 étudiants en provenance d'un autre état de l'Union, soit un déficit global de 12 700 étudiants, concernant essentiellement le Royaume-Uni et la Belgique. En revanche, elle affiche un solde migratoire positif dans ses échanges avec l'Italie et le Portugal.

Définitions

Bacheliers scientifiques : on a ici regroupé sous cet intitulé les bacheliers de la série générale S (scientifique) et de la série technologique STI (sciences et technologies industrielles).

Effet démographique, effet de scolarisation :

la variation des effectifs due à la démographie est celle qu'aurait entraînée seule l'évolution de la taille d'une génération. La variation des effectifs due à la scolarisation est celle que l'on aurait observée à démographie constante.

Enseignement court et enseignement long :

les bacheliers qui entrent dans l'enseignement supérieur peuvent théoriquement choisir entre un enseignement supérieur long assuré par l'université et les grandes écoles, et des formations courtes à orientation plus pratique et professionnelle. L'enseignement supérieur long « ouvert » est organisé, dans les disciplines générales de l'université, en trois cycles d'études successifs, sanctionnés chacun par des diplômes nationaux. Pour les études de santé (médecine, chirurgie dentaire et pharmacie), un *numerus clausus* intervient en fin de première année. L'accès aux grandes écoles se fait soit sur concours dont la préparation est assurée principalement dans les CPGE, en premier cycle universitaire (DEUG,

DUT) ou dans les grandes écoles elles-mêmes, soit sur dossier pour les diplômés de l'université. L'enseignement supérieur court regroupe essentiellement les STS, les IUT et les formations paramédicales et sociales. Chacune de ces filières soumet les entrants potentiels à une sélection.

Filières scientifiques : elles sont définies comme les disciplines scientifiques de l'université (y compris IUT), les classes préparatoires scientifiques, le secteur production des STS et les formations d'ingénieurs (y compris les cycles préparatoires). Par convention, on a distingué au sein des disciplines générales scientifiques de l'université les "sciences fondamentales" (sciences et structure de la matière et sciences de la nature et de la vie) et les "sciences appliquées" (sciences et technologie, sciences pour l'ingénieur).

Poids des études longues : rapport des effectifs du troisième cycle universitaire et des grandes écoles après à bac + 5 ou plus à l'ensemble des effectifs du supérieur.

Population scolarisée : ensemble de la population inscrite dans l'enseignement scolaire (premier degré, second degré) ou dans l'enseignement supérieur

Taux d'accès à l'enseignement supérieur : rapport du nombre de bacheliers inscrits dans l'enseignement supérieur dans l'année d'obtention du baccalauréat à l'effectif de la promotion de bacheliers correspondante. Un bachelier peut s'inscrire en même temps dans plusieurs formations (par exemple à l'université et en CPGE), ce qui explique les taux supérieurs à 100 % obtenus pour les bacheliers généraux en sommant les taux d'accès par filière.

Taux d'accès à une filière : rapport du nombre de bacheliers inscrits dans la filière dans l'année d'obtention du baccalauréat à l'effectif de la promotion de bacheliers correspondante.

Tableaux et graphiques

Tableau 5. Effectifs de l'enseignement supérieur France métropolitaine + DOM

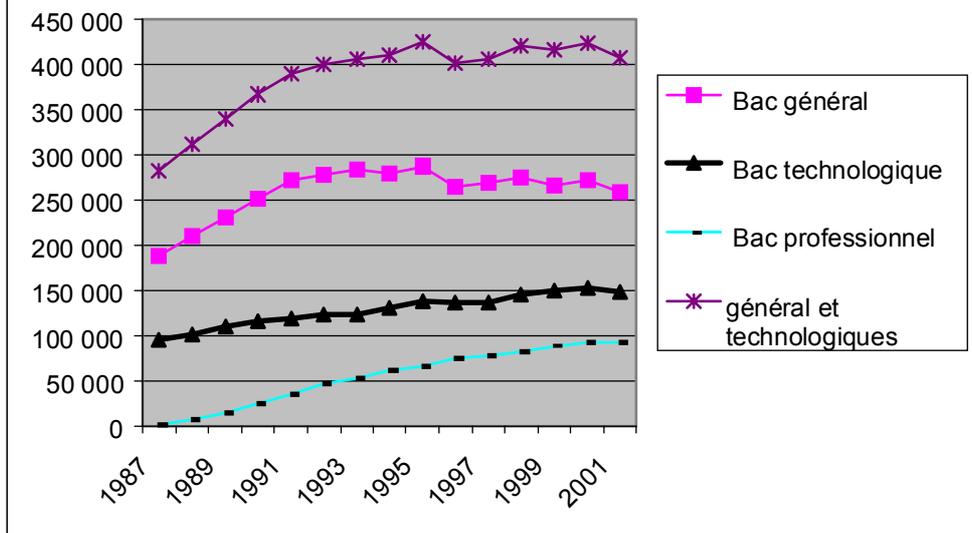
Type d'établissement	1990-1991	1995-1996	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002
Universités et assimilés (y compris IUT et ingénieurs)	1 182 784	1 485 583	1 424 395	1 419 635	1 426 939	1 404 014
- dont disciplines générales et de santé	1 091 131	1 356 247	1 280 035	1 270 160	1 274 094	1 251 225
Ecoles normales d'instituteurs (post-bac), CREPS	16 500	-	-	-	-	-
IUFM	-	86 068	81 602	81 981	80 184	84 009
IUT	74 328	103 092	114 587	117 407	119 246	118 060
STS et assimilés	204 920	236 382	246 550	248 832	248 849	246 870
Ecoles paramédicales et sociales hors université (a)	74 435	90 658	83 716	86 795	93 386	97 706
Formations d'ingénieurs (b)	57 653	79 780	87 795	91 182	95 208	98 196
- universitaires	17 325	26 244	29 773	32 068	33 599	34 729
- non universitaires	40 328	53 536	58 022	59 114	61 609	63 467
Ecoles de commerce reconnues à diplôme visé	19 472	28 342	34 598	38 798	42 030	45 237
CPGE et préparations intégrées	68 392	72 497	74 012	73 781	73 834	74 162
Ecoles normales supérieures	2 675	3 051	3 246	3 209	3 159	2 968
Ecoles vétérinaires	2 073	1 985	2 206	2 320	2 634	2 569
Autres écoles ou formations	105 481	121 288	118 454	122 105	128 440	138 554
Ensemble (c)	1 717 060	2 179 390	2 126 801	2 136 570	2 161 064	2 159 556
- dont secteur public	1 492 997	1 939 530	1 874 326	1 872 990	1 882 860	1 870 742
- dont secteur privé	224 063	239 860	252 475	263 580	278 204	288 814

(a) En 2001-2002, effectifs de l'année 2000-2001 sauf pour les effectifs d'infirmiers, qui ont été estimés jusqu'en 1998, double compte avec certaines formations paramédicales universitaires ou en lycées (environ 3 000 étudiants en 1998).

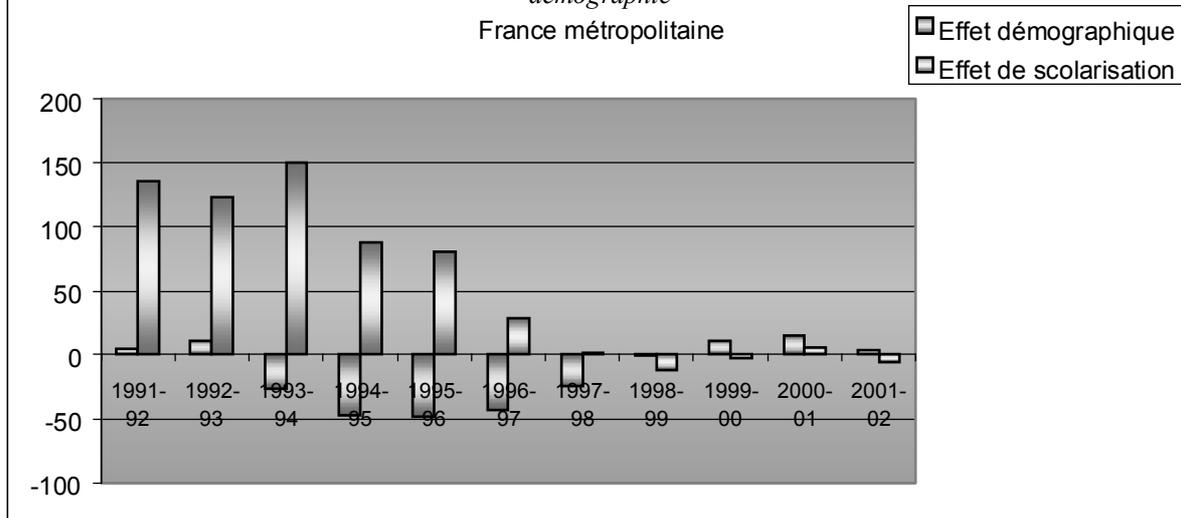
(b) Y compris les formations d'ingénieurs en partenariat (ou "NFI" = nouvelles formations d'ingénieurs)

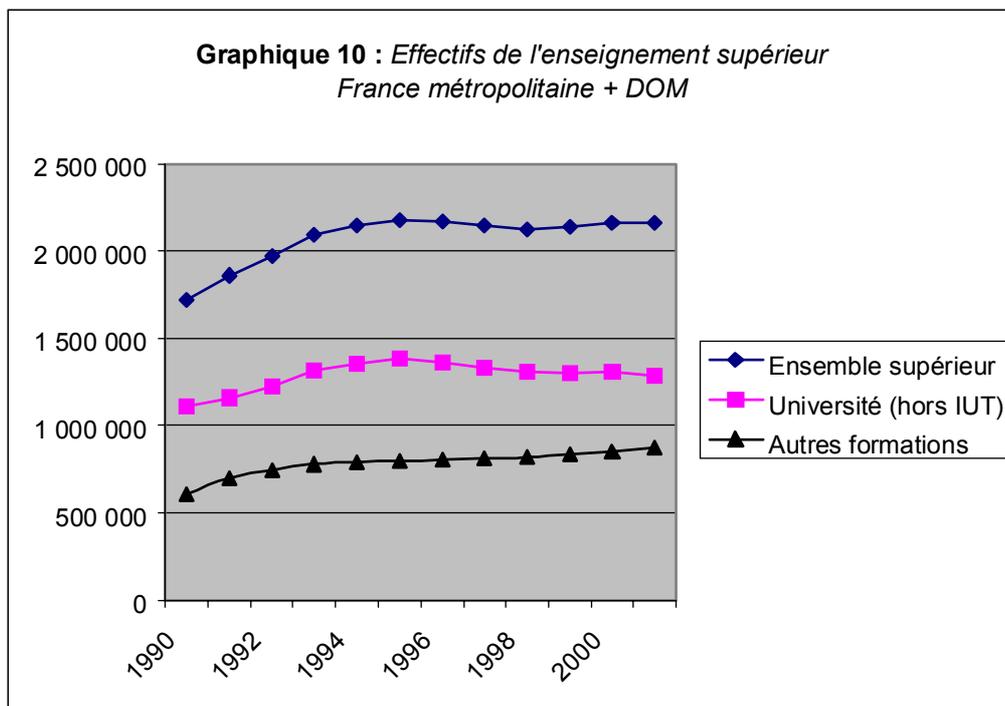
(c) Sans double compte des IUT et des formations d'ingénieurs dépendantes des universités

Graphique 8 : Effectifs de bacheliers
France métropolitaine + DOM



Graphique 9 : Evolution des effectifs du supérieur due à la scolarisation et à la démographie
France métropolitaine





**Tableau 6. Poids des différentes filières du supérieur en 2001-2002
France métropolitaine + DOM**

	Université (hors IUT et ingénieurs)	(Principales filières courtes)				Filière		Ensemble
		STS	IUT	Ecoles paramédicales et sociales	Ensemble	grandes écoles (a)	Autres formations (b)	
Effectifs	1 251 225	246 870	118 060	97 706	462 636	223 132	222 563	2 159 556
%	58%	11%	5%	5%	21%	10%	10%	100%
Nouveaux bacheliers	193 034	100 490	44 120	6 032	150 642	46 213	12 019	401 908
%	48%	25%	11%	2%	37%	11%	3%	100%

- (a) Filières grandes écoles : classes préparatoires intégrées, CPGE, écoles d'ingénieurs (y compris les écoles dépendantes des universités), écoles vétérinaires, écoles de commerce reconnues à diplôme visé et écoles normales supérieures.
- (b) Ecoles d'arts, d'architecture, établissements universitaire privé, Ecoles de commerce à diplôme non visé, autres établissements ou formations de spécialités diverses. Les IUFM sont inclus dans cette rubrique.

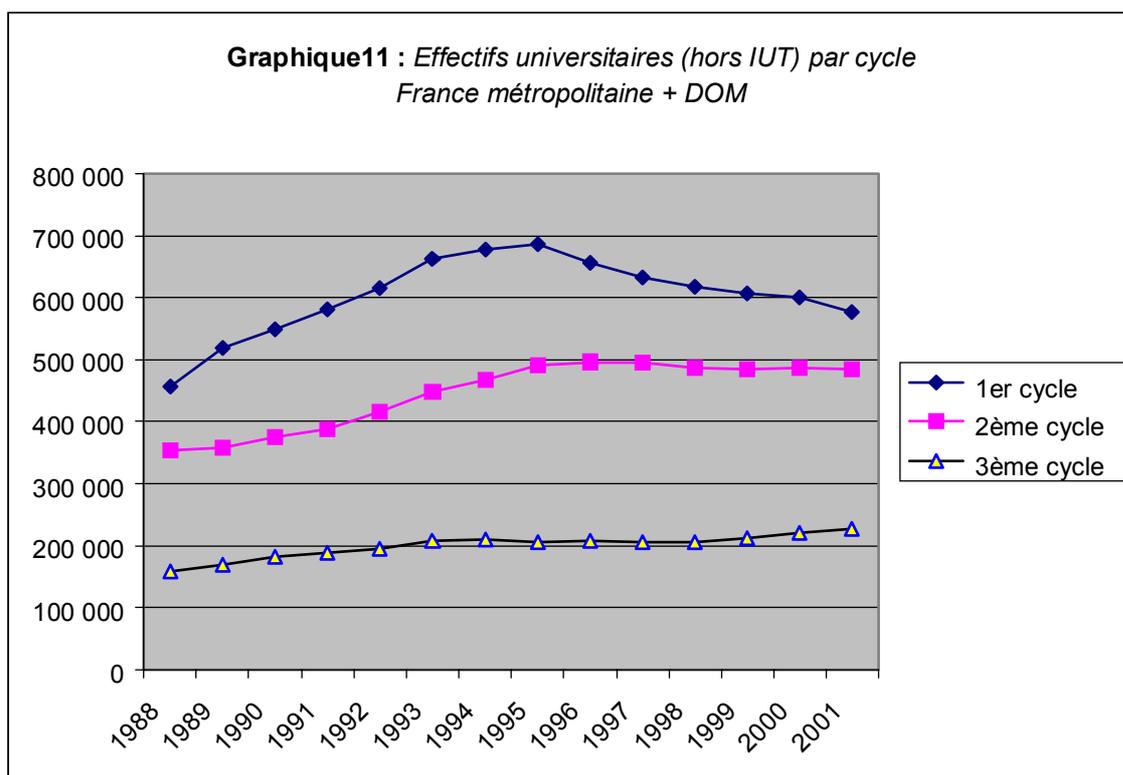
Tableau 7. Taux d'inscription des bacheliers dans l'enseignement supérieur (en %)
France métropolitaine + DOM

	1980	1985	1990	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Bacheliers généraux (1)	94,6	99,4	100,2	106,5	106,8	107,0	107,9	107,7	106,2	105	104,8	103,5	104,9
Université	64,6	64,1	66,6	66,3	68,9	70,1	71,6	68,5	67,2	65,9	64,1	62,4	62,1
IUT	8,0	8,9	8,3	8,9	9,1	9,1	8,4	9,7	9,8	10,3	10,9	11,2	11,5
STS	9,6	12,6	12,1	10,8	9,7	9,1	8,0	8,8	9,2	9,2	9,5	9,3	9,1
CPGE	12,4	13,8	13,3	12,1	11,6	11,5	12,8	13,2	13,0	12,5	12,7	12,6	13,1
Autres établissements (2)	nd	nd	nd	8,3	7,6	7,2	7,1	7,6	7,0	7,1	7,7	8	9,1
Bacheliers technologiques (3)	55,2	69,4	77,3	82,2	85,4	82,3	83,2	83,1	82,3	79,8	79	76,7	77
Université	19,2	28,1	23,3	21,4	23,1	22,6	23,4	21,3	22,0	21,6	21,1	19,1	18,2
IUT	12,9	9,5	7,6	7,7	8,6	9,3	10,1	10,5	10,2	9,7	9,3	9,1	9,3
STS	22,1	30,8	45,5	47,1	47,6	46,2	45,7	47,1	46,7	45,5	45,3	44,9	45,1
CPGE	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	0,9	0,9	1,0	0,9	1	1	1	1
Autres établissements (2)	nd	nd	nd	5,0	5,1	3,3	3,1	3,2	2,5	2	2,2	2,5	3,3

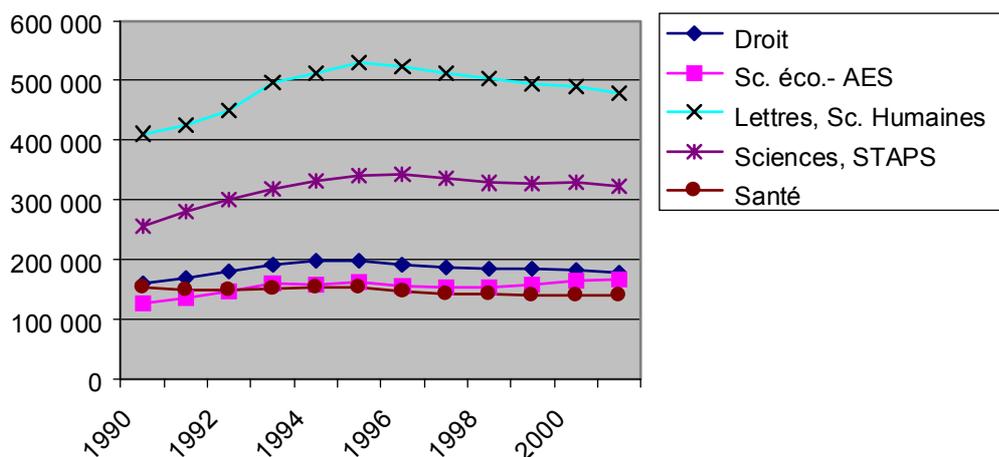
(1) En raison de doubles comptes, le taux peut dépasser 100 %

(2) Estimations. nd = non disponible

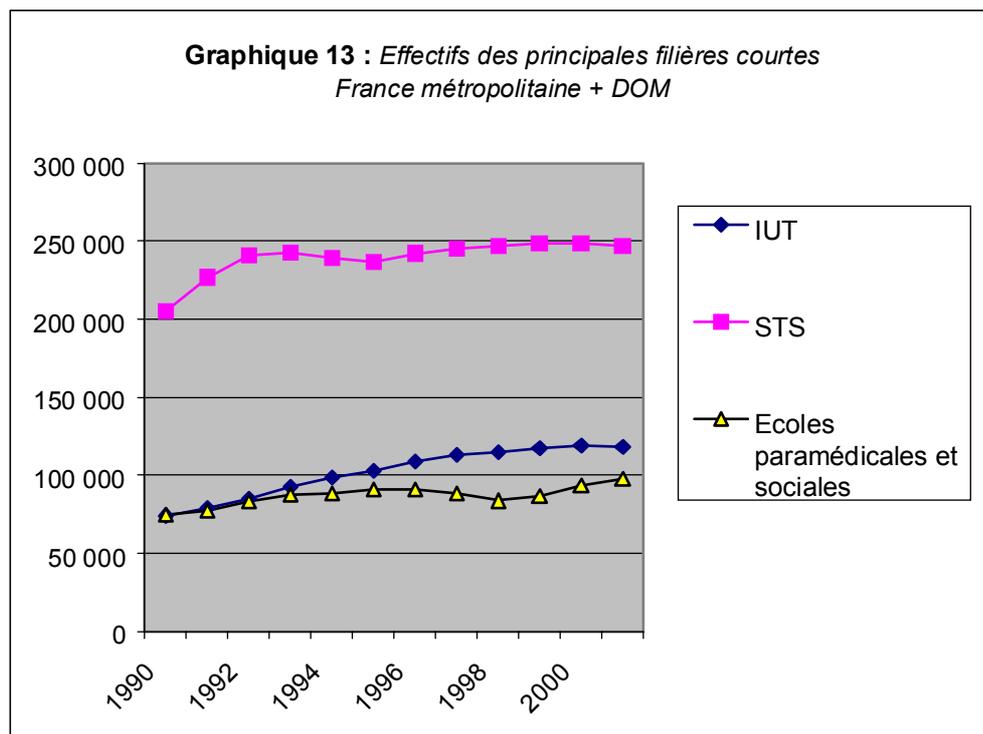
(3) Y compris série hôtellerie à partir de 1994, STPA et STAE (séries agricoles) à partir de 1995



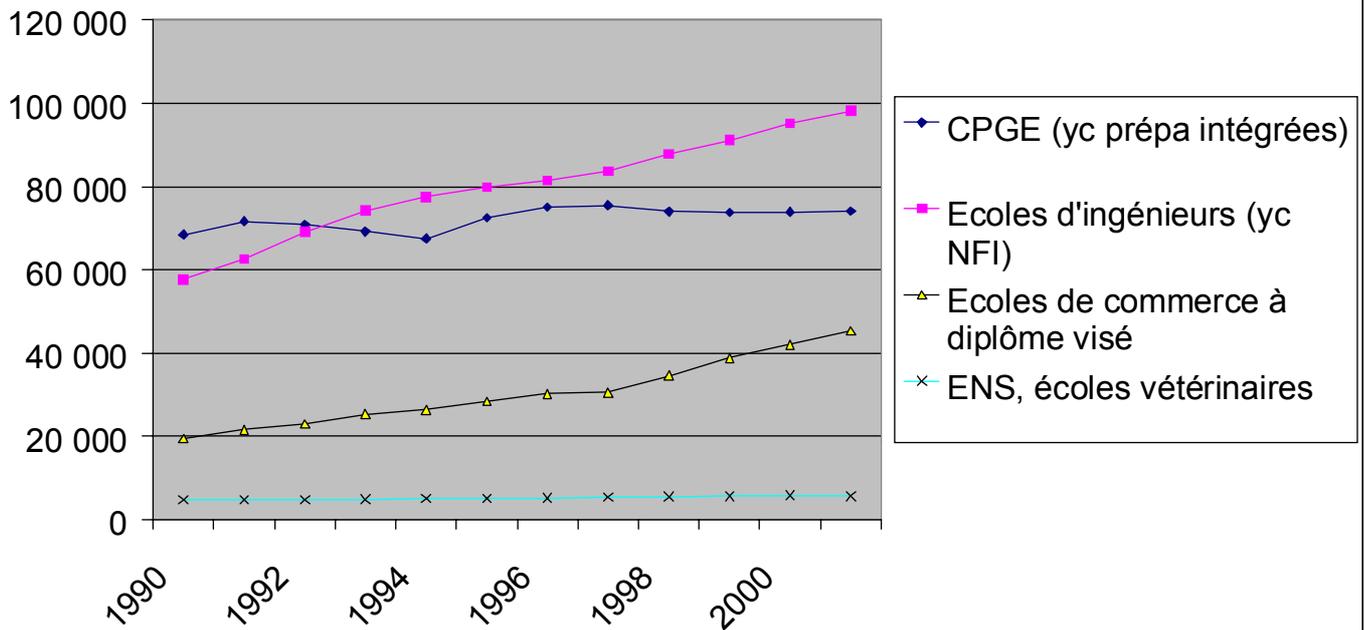
Graphique 12 : Effectifs universitaires (hors IUT) par discipline
France métropolitaine + DOM



Graphique 13 : Effectifs des principales filières courtes
France métropolitaine + DOM

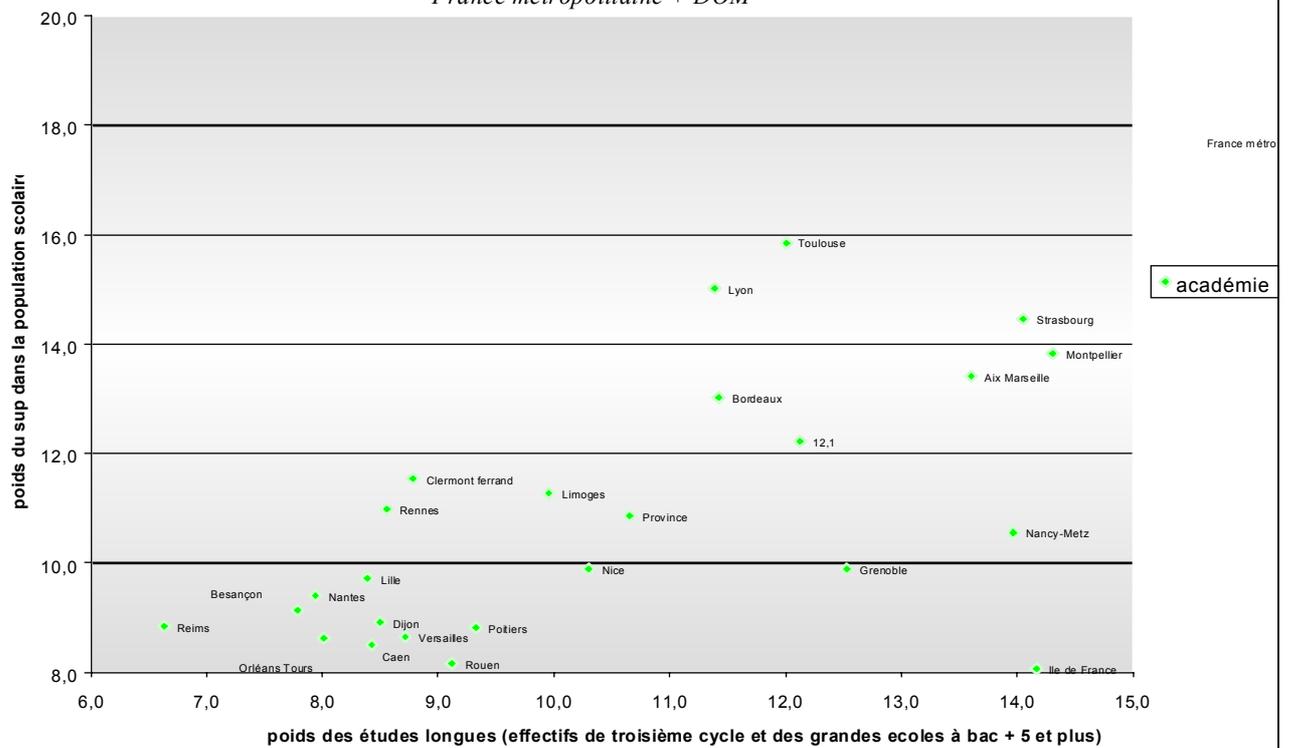


Graphique 14 : Effectifs de la filière des grandes écoles
France métropolitaine + DOM



Graphique 15 : Poids des études longues et part du supérieur dans les effectifs scolarisés en 1990 - 1991

France métropolitaine + DOM



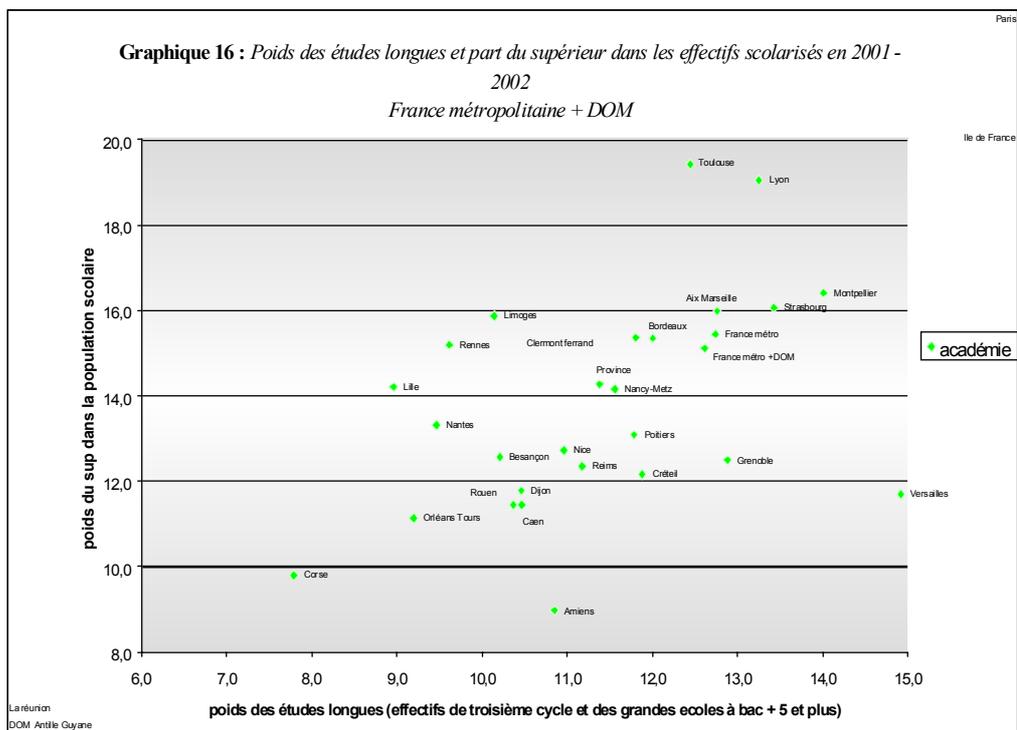


Tableau 8. Répartition par académie des principales filières de l'enseignement supérieur : effectifs en 2001-2002 et évolution depuis 1990-1991
France métropolitaine + DOM

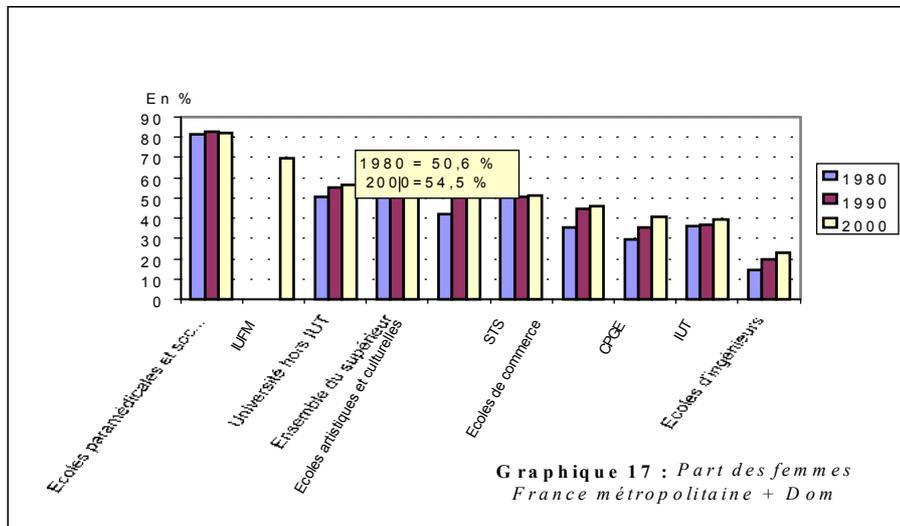
Académies	Universités hors IUT		Principales	Filières courtes	Ecoles	Total	Filières	Autres	Total (3)	Part dans la population scolarisée (%) (5)	2001-2002	1990-1991
	et ingénieurs		IUT	STS	Paramédicales		grandes écoles (1)	formations (2)				
	effectifs	dont 3 ^{ème} cycle	effectifs	effectifs	effectifs		effectifs	effectifs				
Aix-Marseille	68 036	11 587	3 912	10 267	3 978	18 157	7 578	7 679	101 450	26	16	13
Amiens	17 849	3 085	2 876	7 112	3 195	13 183	4 872	2 752	38 656	31	9	6
Besançon	17 572	2 766	2 671	4 853	1 719	9 243	2 410	2 604	31 829	27	13	9
Bordeaux	58 780	10 179	5 131	11 238	4 191	20 560	7 420	8 475	95 235	18	15	13
Caen	21 127	3 507	2 827	5 026	2 312	10 165	2 499	2 643	36 434	24	11	9
Clermont-Ferrand	22 467	3 988	2 680	5 369	2 302	10 351	3 798	4 446	41 062	22	15	12
Corse	3 291	398	296	682	161	1 139	73	606	5 109	52	10	7
Dijon	21 099	3 471	2 546	6 070	2 542	11 158	3 688	3 291	39 236	21	12	9
Grenoble	46 680	8 148	7 405	11 236	2 834	21 475	9 259	5 529	82 943	31	12	10
Lille	80 453	10 432	8 711	20 235	8 529	37 475	15 822	16 007	149 757	36	14	10
Limoges	11 292	1 906	1 704	3 563	1 681	6 948	1 353	1 559	21 152	29	16	11
Lyon	76 741	14 248	7 098	12 561	5 619	25 278	18 739	16 551	137 309	28	19	15
Montpellier	57 094	10 753	4 029	9 956	4 038	18 023	5 804	6 632	87 553	31	16	14
Nancy-Metz	43 106	7 152	5 944	8 679	4 933	19 556	7 725	5 120	75 507	23	14	11
Nantes	48 171	7 494	5 486	16 378	3 646	25 510	12 504	14 338	100 523	35	13	9
Nice	29 909	4 680	4 373	5 050	2 058	11 481	5 112	5 484	51 986	47	13	10
Orléans-Tours	31 025	4 619	4 711	9 079	3 766	17 556	5 027	4 194	57 802	23	11	9
Poitiers	26 178	4 553	3 136	6 079	2 161	11 376	3 756	2 892	44 202	41	13	9
Reims	18 652	2 838	3 022	5 493	2 064	10 579	5 515	2 913	37 659	25	12	9
Rennes	57 716	7 788	7 087	14 331	4 195	25 613	10 353	9 867	103 549	33	15	11
Rouen	25 528	3 645	3 935	5 817	3 059	12 811	5 978	4 092	48 409	34	11	8
Strasbourg	39 664	7 868	4 041	7 161	3 337	14 539	4 514	5 742	64 459	15	16	14
Toulouse	66 081	10 846	6 411	10 943	4 001	21 355	13 111	10 597	111 144	29	19	16
Total province	888 511	145 951	100 032	197 178	76 321	373 531	156 910	144 013	1 562 965	29	14	11
Paris	190 497	50 963	2 273	17 998	8 631	28 902	34 108	51 769	305 276	-3	48	47
Créteil	71 630	12 543	7 439	11 914	5 903	25 256	6 862	10 724	114 472	47	12	9
Versailles	79 176	15 207	7 929	13 635	5 565	27 129	24 431	13 113	143 849	50	12	8
Total Ile-de-France	341 303	78 713	17 641	43 547	20 099	81 287	65 401	75 606	563 597	16	20	18
France métropolitaine	1 229 814	224 664	117 673	240 725	96 420	454 818	222 311	219 619	2 126 562	25	15	12
Antilles, Guyane	11 143	794	170	3 465	525	4 160	490	1 385	17 178	110	6	3
La Réunion	10 268	605	217	2 680	761	3 658	331	1 559	15 816	131	7	3
Total DOM	21 411	1 399	387	6 145	1 286	7 818	821	2 944	32 994	120	6	3
France métro+DOM	1 251 225	226 063	118 060	246 870	97 706	462 636	223 132	222 563	2 159 556	26	15	12

(1) Filières grandes écoles : classes préparatoires intégrées, CPGE, écoles d'ingénieurs (y compris les écoles dépendantes des universités), écoles vétérinaires, écoles de commerce reconnues à diplôme visé et écoles normales supérieures)

(2) Ecoles d'art, d'architecture, établissements universitaires privés, écoles de commerce à diplôme non visé, autres établissements ou formations de spécialités diverses. Les IUFM sont inclus dans cette rubrique.

(3) Sans double compte des écoles d'ingénieurs dépendantes des universités

(4) Taux d'accroissement de 1990-1991 à 2001-2002 (%)



(5) Population scolarisée : ensemble de la population inscrite dans l'enseignement scolaire (premier degré, second degré) ou dans l'enseignement supérieur.

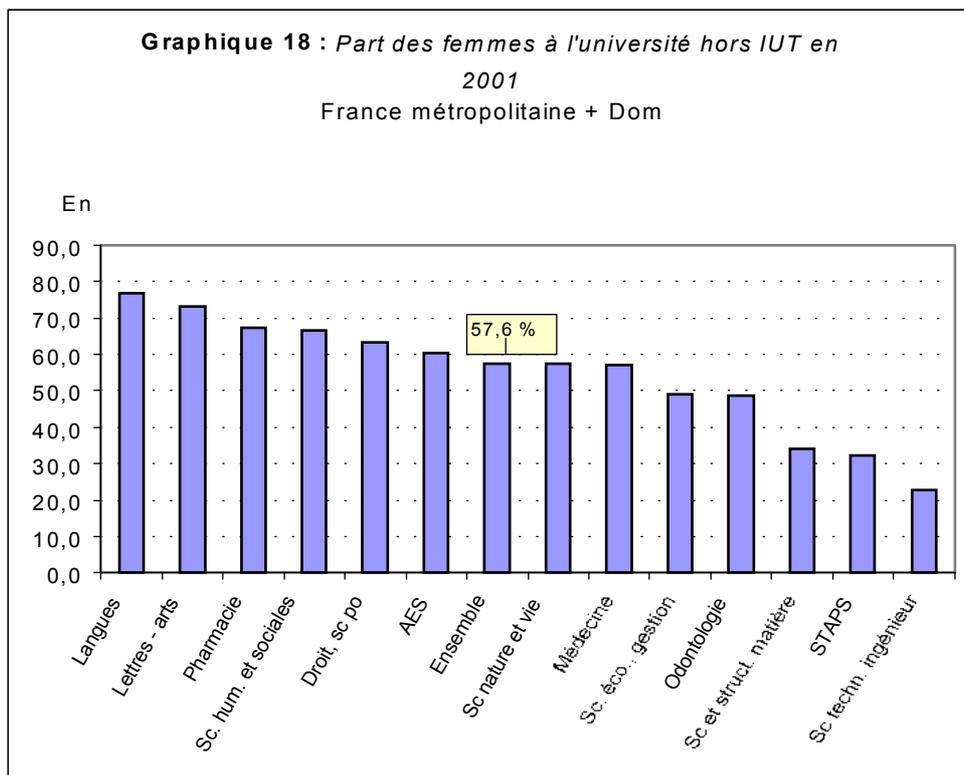


Tableau 9. Contribution hommes-femmes aux évolutions entre 1990 et 1995

Filières	Poids	Evolution 1990 -1995 (en %)				
	des femmes	Total	Femmes		Hommes	
	en 1990 (en %)		Evolution	Contribution	Evolution	Contribution
Université (y c. ingénieurs universitaires)	55,2	24,7	29,9	16,5	18,4	8,2
<i>premier cycle</i>	58,9	24,9	26,4	15,5	22,9	9,4
<i>deuxième cycle</i>	56,2	30,3	35,3	19,9	23,9	10,5
<i>troisième cycle</i>	42,0	12,5	29,4	12,3	0,3	0,2
IUT	36,9	38,7	39,9	14,7	38,0	24,0
STS et assimilés	50,5	15,4	13,8	7,0	16,9	8,4
CPGE	35,0	9,1	13,8	4,8	6,6	4,3
Ingénieurs et préparations intégrées	21,6	33,1	34,3	7,4	32,7	25,6
Ecoles paramédicales et sociales	81,4	21,8	20,2	16,4	29,0	5,4
Autres établissements	53,2	5,8	1,5	0,8	10,7	5,0
Ensemble	53,2	26,9	31,3	16,7	21,9	10,3
Nombre d'étudiants en 1995	1 717 060					

Champ : France métropolitaine + Dom

Lecture : pour préciser le poids respectif des étudiants et des étudiantes dans l'évolution des effectifs, on détermine la contribution de chacun d'entre eux à l'évolution totale. Cette contribution est le produit de deux termes : le premier est la part des étudiantes dans le total des effectifs considérés, le second l'évolution, pour les femmes, des effectifs considérés entre les deux rentrées prises en compte. Par exemple, les effectifs du troisième cycle universitaire augmentent de 12,5 % entre 1990 et 1995. Les étudiantes représentent 42 % de ces effectifs et leur nombre augmente de 29,4 % pendant cette période. Leur contribution à l'évolution totale est $0,42 * 29,4 = 12,3$ %, soit 98 % de la croissance totale.

Tableau 10. Contribution hommes-femmes aux évolutions entre 1995 et 1998

Filières	Poids	Evolution 1995 -1998 (en %)				
	des femmes	Total	Femmes		Hommes	
	en 1995 (en %)		Evolution	Contribution	Evolution	Contribution
Université (y c. ingénieurs universitaires)	57,5	-5,3	-5,2	-3,0	-5,3	-2,3
<i>premier cycle</i>	59,6	-10,2	-10,1	-6,0	-10,2	-4,1
<i>deuxième cycle</i>	58,4	-0,5	-1,1	-0,7	0,4	0,2
<i>troisième cycle</i>	48,3	-0,2	3,3	1,6	-3,4	-1,8
IUT	37,2	11,2	15,5	5,8	8,6	5,4
STS et assimilés	49,9	4,3	6,8	3,4	1,9	0,9
CPGE	36,5	1,5	6,2	2,3	-1,1	-0,7
IUFM	68,7	-5,2	-5,6	-3,9	-4,2	-1,3
Ingénieurs et préparations intégrées	21,8	10,3	8,8	1,9	10,7	8,4
Ecoles paramédicales et sociales	80,4	-7,7	-9,1	-7,3	-1,8	-0,4
Autres établissements	51,0	2,5	2,4	1,2	2,6	1,3
Ensemble	55,0	-2,4	-2,8	-1,5	-2,0	-0,9
Nombre d'étudiants en 1995	2 179 390					

Champ : France métropolitaine + Dom

Tableau 11. Contribution hommes-femmes aux évolutions entre 1998 et 2001

Filières	Poids	Poids	Evolution 1998 -2001 (en %)				
	des femmes	de la filière	Total	Femmes		Hommes	
	en 2001(en %)	en 2001 (en %)		Evolution	Contribution	Evolution	Contribution
				en %	en %	en %	en %
Université (y c. ingénieurs universitaires)	57,6	59,5	-1,8	-1,7	-1,0	-2,0	-0,8
<i>premier cycle</i>	60,5	26,7	-6,5	-5,2	-3,1	-8,6	-3,5
<i>deuxième cycle</i>	57,4	22,4	-0,8	-1,8	-1,1	0,6	0,3
<i>troisième cycle</i>	50,4	10,5	9,9	11,0	5,5	8,8	4,4
IUT	40,1	5,5	3,0	6,8	2,6	0,6	0,4
STS et assimilés	51,1	11,4	0,1	0,2	0,1	0,0	0,0
CPGE	40,5	3,3	-0,9	5,0	1,9	-4,6	-2,9
IUFM	70,5	3,9	2,9	6,2	4,2	-4,1	-1,3
Ingénieurs et préparations intégrées	22,9	4,7	12,4	19,5	4,2	10,5	8,2
Ecoles paramédicales et sociales	81,3	4,5	16,7	20,0	15,8	4,4	0,9
Autres établissements	51,9	8,8	19,4	21,7	11,1	17,1	8,4
Ensemble	55,3	100,0	1,5	2,4	1,3	0,5	0,2
Nombre d'étudiants en 2001	2 159 556						

Champ : France métropolitaine + Dom

Tableau 12. Poursuite d'études des bacheliers généraux et technologiques

Filières	2001			Evolution 1998 - 2001(en points)		
	Total	Femmes	Hommes	Total	Femmes	Hommes
Université	46,1	50,7	40,2	-4,5	-4,9	-4
IUT	10,7	7,5	14,9	0,6	0,7	0,6
CPGE	8,7	6,7	11,3	0,2	0,4	-0,1
STS	21,4	18,8	24,8	0,5	0,2	0,9
Ensemble	86,9	83,7	91,2	-3,2	-3,6	-2,6

Champ : France métropolitaine + Dom

Tableau 13. Evolution des bacheliers

Bacheliers	Poids des femmes en 2001(en %)	Evolution 1998 -2001 (en %)				
		Total	Femmes		Hommes	
			Evolution	Contribution	Evolution	Contribution
Bacheliers généraux	58,8	-5,9	-5	-2,9	-7,3	-3
dont séries : L	83	-17,9	-17,1	-14	-21,7	-3,9
ES	64,6	0,9	4,6	2,8	-5,2	-2
S	44,5	-3,5	-0,7	-0,3	-5,7	-3,2
Bacheliers technologiques	53,1	2,2	3,5	1,8	0,7	0,3
dont séries : STI	7,9	-0,7	11,2	0,8	-1,6	-1,5
STT	65,1	1,8	0,9	0,6	3,5	1,2
autres	73	6,3	8,3	6	1,1	0,3
Bach. généré. + techno.	56,7	-3,1	-2,2	-1,3	-4,3	-1,9
Bacheliers professionnels	43	13,4	11,2	4,9	15,1	8,5
Ensemble	54,2	-0,5	-0,5	-0,3	-0,4	-0,2

Champ : France métropolitaine + Dom

Tableau 14. Evolution des effectifs d'étudiants étrangers à l'Université de 1980 à 2001
France métropolitaine + DOM

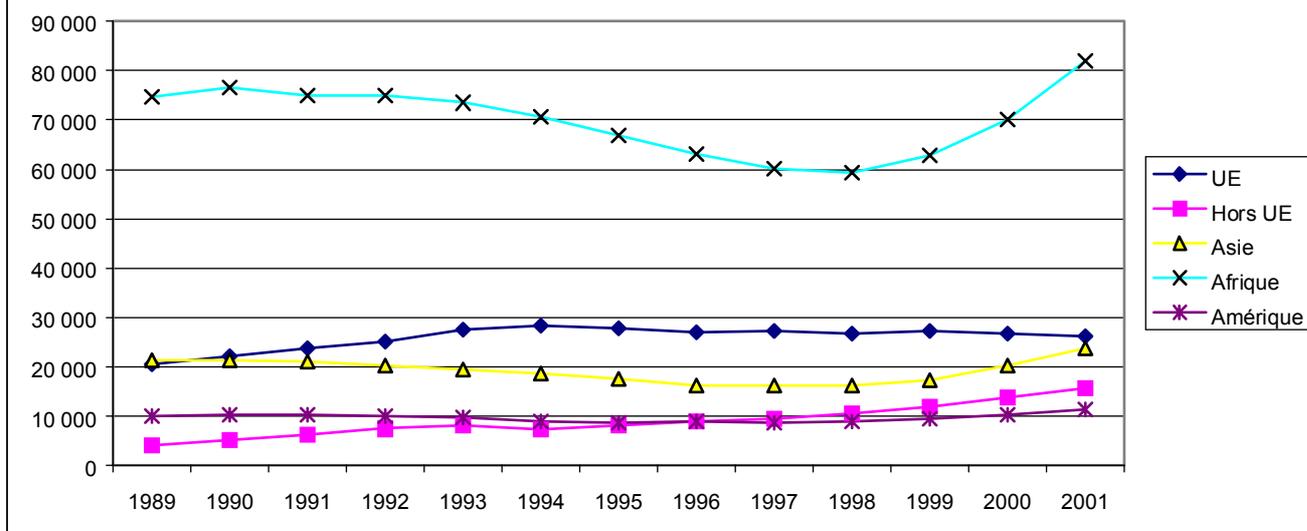
	1980-	1985-	1990-	1995-	1996-	1997-	1998-	1999-	2000-	2001-
--	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

	1981	1986	1991	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Effectifs	110 763	131 979	136 306	130 376	125 746	122 111	122 126	129 469	141 616	159 463
Variation annuelle (%)			3,5	-4,4	-3,6	-2,9	0,0	6,0	9,4	12,6
Proportion d'étudiants étrangers (%)	12,9	13,6	11,5	8,8	8,6	8,5	8,6	9,1	9,9	11,4

Tableau 15. Evolution par cycle et nationalité des effectifs universitaires et du flux d'entrée
France métropolitaine + DOM

			1996	1997	1998	1999	2000	2001	Evol 01/98
Etrangers	1e cycle	Effectifs	42 712	42 299	43 011	46 531	51 625	58 096	35,1
		Flux d'entrée	20 476	20 865	21 805	24 024	26 600	29 751	36,4
	2e cycle	Effectifs	38 949	39 376	39 411	41 103	45 926	52 071	32,1
		Flux d'entrée	9 875	10 683	11 493	13 877	17 181	19 529	69,9
	3e cycle	Effectifs	43 100	40 436	39 704	41 835	44 065	49 296	24,2
		Flux d'entrée	6 863	6 876	8 100	9 823	11 461	14 044	73,4
	Ensemble	Effectifs	124 761	122 111	122 126	129 469	141 616	159 463	30,6
		Flux d'entrée	37 214	38 424	41 398	47 724	55 242	63 324	53,0
Français	1e cycle	Effectifs	721 927	701 840	688 069	677 196	667 844	636 148	-7,5
		Flux d'entrée	298 600	295 917	298 583	292 070	292 443	274 177	-8,2
	2e cycle	Effectifs	457 080	455 046	448 210	443 140	441 663	431 636	-3,7
		Flux d'entrée	17 192	16 041	15 197	15 394	18 012	19 965	31,4
	3e cycle	Effectifs	165 655	165 041	165 990	169 830	175 816	176 767	6,5
		Flux d'entrée	7 113	6 644	5 837	6 000	6 591	6 340	8,6
	Ensemble	Effectifs	1 344 662	1 321 927	1 302 269	1 290 166	1 285 323	1 244 551	-4,4
		Flux d'entrée	322 905	318 602	319 617	313 464	317 046	300 482	-6,0

Graphique 19 : Evolution des effectifs d'étudiants étrangers par continent



Graphique 20 : Proportion d'étudiants étrangers par cycle

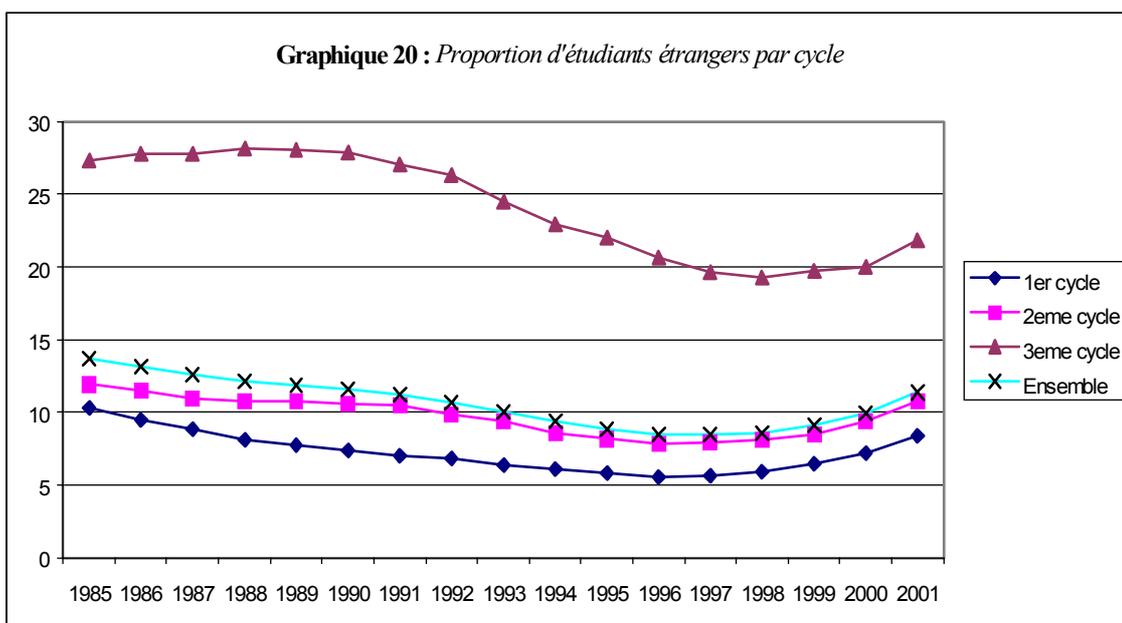


Tableau 16. Les étudiants étrangers à l'Université en 2001-2002, Répartition par discipline et nationalité : France métropolitaine + DOM

	Droit	Sciences éco., AES	Lettres, Sc. humaines	Sciences, STAPS	Santé	IUT	Total	% par nationalité	% femmes
Europe	6 507	5 749	20 065	5 415	3 230	941	41 907	26,3	66,5
- Union européenne	4 142	2 959	13 094	3 491	1 878	654	26 218	16,4	63,6
dont :									
Allemagne	915	620	2560	760	427	127	5409	3,4	64,5
Italie	505	325	2072	547	255	77	3781	2,4	61,7
Espagne	423	340	1708	573	270	68	3382	2,1	62,6
Royaume-Uni	501	287	1486	245	68	74	2661	1,7	65,2
Grèce	495	213	1306	208	96	11	2329	1,5	69,6
Portugal	296	282	993	322	129	121	2143	1,3	63,4
Belgique	326	265	840	290	310	84	2115	1,3	58,3
Luxembourg	216	257	602	267	208	5	1555	1,0	47,8
- hors Union européenne	2 365	2 790	6 971	1 924	1 352	287	15 689	9,8	71,4
dont :									
Roumanie	507	559	860	591	699	39	3255	2,0	67,5
Pologne	376	308	1277	224	83	58	2326	1,5	80,3
Bulgarie	406	640	855	248	104	17	2270	1,4	69,6
Russie	249	395	1047	195	76	25	1987	1,2	78,7
Asie	1 989	4 141	9 585	4 229	3 112	695	23 751	14,9	51,2
dont :									
Chine	185	1968	2179	975	93	135	5535	3,5	55,2
Liban	325	399	600	899	988	22	3233	2,0	37,6
Corée du Sud	123	102	1494	149	41	25	1934	1,2	66,1
Turquie	350	410	728	259	92	85	1924	1,2	54,0
Japon	109	70	1353	57	19	7	1615	1,0	71,9
Syrie	54	55	262	314	910	3	1598	1,0	24,8
Viet Nam	121	387	355	399	211	120	1593	1,0	53,5
Afrique	9 979	17 361	19 876	20 877	9 668	4 245	82 006	51,4	38,2
dont :									
Maroc	2 815	5 456	5 848	7 406	2 378	2 172	26 075	16,4	35,1
Algérie	1 055	1 502	3 522	4 036	3 173	313	13 601	8,5	42,2
Tunisie	726	1 428	1 826	2 125	992	153	7 250	4,5	38,7
Sénégal	849	1 587	1 775	1 355	195	405	6 166	3,9	34,1
Cameroun	663	694	689	934	524	160	3 664	2,3	47,9
Côte d'Ivoire	650	994	530	588	266	97	3 125	2,0	41,7
Madagascar	239	894	583	545	568	124	2 953	1,9	53,3
Congo	491	590	577	402	246	263	2 569	1,6	33,6
Gabon	340	479	686	600	116	45	2 266	1,4	45,2
Maurice	177	357	478	345	159	57	1 573	1,0	48,8
Amériques	1 362	946	6 684	1 596	655	129	11 372	7,1	61,5
dont :									
États-Unis d'Amérique (USA)	233	116	2 123	114	27	10	2 623	1,6	71,4
Brésil	187	110	804	296	115	14	1 526	1,0	60,7
Océanie	34	26	144	22	11	4	241	0,2	65,1
Apatrides ou non déclaré	23	18	83	34	15	13	186	0,1	53,2
Toutes nationalités	19 894	28 241	56 437	32 173	16 691	6 027	159 463	100,0	49,3
dont femmes (%)	52,0	46,9	64,6	29,0	42,2	35,4	49,3		
Proportion d'étrangers (%)	11,2	16,9	11,8	10,0	11,9	5,1	11,4		

Graphique 21 : Part de la population étrangère dans les effectifs universitaires (hors IUT) par discipline

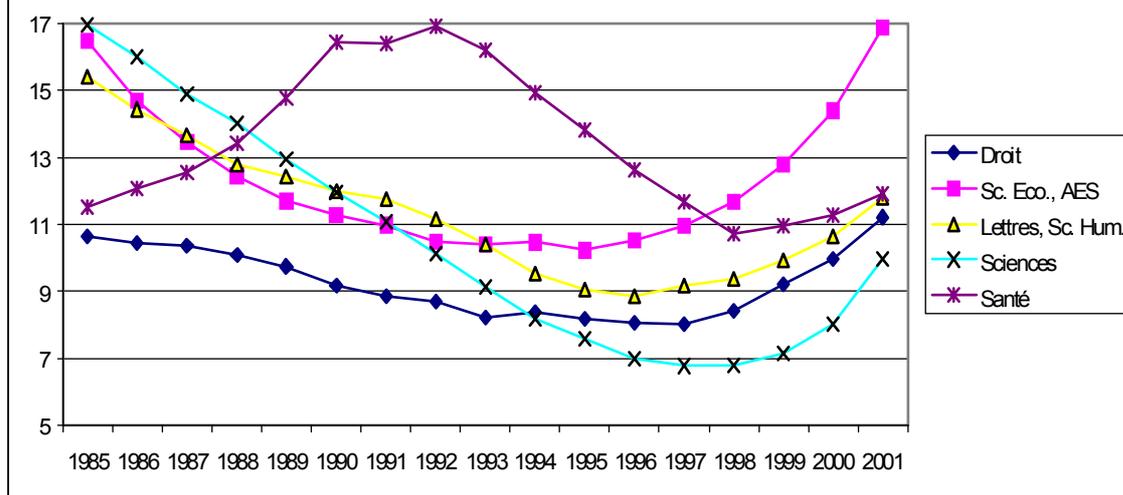


Tableau 17. Répartition par académie et nationalité des inscrits à l'Université en 2001-2002 France métropolitaine + DOM

	(Etrangers)			(Ensemble)		prop. Étrangers	
	2001		Evol 01/98	2001		Evol 01/98	
	Effectif	%		Effectif	%		
AIX-MARSEILLE	7 722	4,8	29,7	73 607	5,2	4,0	10,5
AMIENS	2 435	1,5	51,3	22 724	1,6	0,2	10,7
BESANCON	2 090	1,3	37,4	21 781	1,6	-1,7	9,6
BORDEAUX	5 826	3,7	28,2	65 438	4,7	-3,8	8,9
CAEN	1 828	1,1	29,5	24 677	1,8	-6,8	7,4
CLERMONT-FERRAND	2 545	1,6	58,6	26 239	1,9	-4,9	9,7
CORSE	164	0,1	7,9	3 587	0,3	9,6	4,6
DIJON	1 803	1,1	17,8	24 403	1,7	-8,8	7,4
GRENOBLE	6 597	4,1	29,8	58 643	4,2	-0,7	11,2
LILLE	6 692	4,2	30,7	91 962	6,5	-3,7	7,3
LIMOGES	958	0,6	28,1	13 406	1,0	-3,3	7,1
LYON	8 686	5,4	35,3	84 434	6,0	1,8	10,3
MONTPELLIER	8 224	5,2	46,8	62 308	4,4	6,5	13,2
NANCY-METZ	5 673	3,6	28,1	52 873	3,8	-1,1	10,7
NANTES	4 081	2,6	64,4	54 778	3,9	-5,8	7,5
NICE	3 932	2,5	38,1	35 246	2,5	1,0	11,2
ORLEANS-TOURS	3 789	2,4	37,2	37 310	2,7	-7,0	10,2
POITIERS	3 207	2,0	92,6	30 055	2,1	-1,0	10,7
REIMS	1 825	1,1	25,8	22 594	1,6	-8,8	8,1
RENNES	4 016	2,5	49,2	65 870	4,7	-2,8	6,1
ROUEN	2 205	1,4	13,8	29 689	2,1	-7,2	7,4
STRASBOURG	7 668	4,8	27,3	44 966	3,2	0,1	17,1
TOULOUSE	6 856	4,3	24,5	74 488	5,3	0,9	9,2
Province	98 822	62,0	35,2	1 021 078	72,7	-1,6	9,7
PARIS	32 703	20,5	14,9	193 563	13,8	-3,7	16,9
CRETEIL	16 659	10,4	37,0	79 716	5,7	5,1	20,9
VERSAILLES	10 350	6,5	32,0	87 859	6,3	-2,0	11,8
Ile-de-France	59 712	37,4	23,2	361 138	25,7	-1,5	16,5
France Métropolitaine	158 534	99,4	30,4	1 382 216	98,4	-1,6	11,5
GADELOUPE	557	0,3	92,7	11 313	0,8	3,6	4,9
REUNION	372	0,2	37,3	10 485	0,7	16,2	3,5
DOM	929	0,6	65,9	21 798	1,6	9,3	4,3
France Métro + DOM	159 463	100,0	30,6	1 404 014	100,0	-1,4	11,4

Tableau A. Les étudiants étrangers dans les pays de l'OCDE en 1999-2000

Source : Questionnaires 2001 UOE (Unesco, OCDE, Eurostat)

	Eudiants étrangers		Dont :						(Etudiants)	
	Effectifs	%	Europe	<i>Dont UE</i>	Afrique	Amérique	Asie et Océanie	Non spécifié	français à l'étranger	étrangers en France
Allemagne	187 033	9,1	49,8	24,8	9,8	5,0	34,4	1,0	6 449	5 436
Autriche	30 382	11,6	80,9	51,0	3,2	2,8	12,5	0,5	499	435
Belgique	38 799	12,9	58,1	54,3	30,5	2,9	6,5	2,1	9 837	1 938
Danemark	12 871	6,8	42,1	16,5	2,6	3,1	8,0	44,2	112	291
Espagne	40 689	2,2	57,9	52,1	11,7	26,9	3,5	0,0	4 582	3 761
Finlande	5 570	2,1	55,2	23,5	11,7	6,0	25,8	1,3	86	329
Irlande	7 413	7,5	52,2	48,6	4,1	23,7	18,0	1,9	555	594
Italie	24 929	1,4	64,9	39,4	7,3	4,4	8,7	14,8	360	3 950
Pays-Bas	14 012	2,9	51,8	43,1	17,2	9,5	21,3	0,3	274	586
Portugal	11 177	3,0	20,7	19,4	54,5	21,9	1,5	1,4	984	3 041
Royaume-Uni	222 936	11,0	50,3	45,1	7,5	9,4	32,5	0,3	12 514	3 147
Suède	25 548	7,4	61,1	41,5	2,7	7,1	9,9	19,2	922	952
UE sans France	621 359	6,2	53,0	38,7	10,4	8,4	25,2	2,9	37 174	24 460
<i>France</i>	<i>137 085</i>	<i>8,0</i>	<i>29,9</i>	<i>20,6</i>	<i>49,4</i>	<i>7,0</i>	<i>13,0</i>	<i>0,7</i>		
Total UE (1)	758 444	6,5	48,9	35,4	17,5	8,2	23,0	2,5	37 174	24 460
Canada	40 033	3,3	23,9	20,1	14,6	20,2	37,3	4,0	4 500	976
États-Unis	475 169	3,6	15,1	9,3	5,9	16,8	62,3	0,0	6 349	2 515
Islande	403	4,2	79,7	59,1	0,5	11,9	7,7	0,2	16	59
Japon	59 691	1,5	3,4	2,0	1,0	3,7	91,9	0,0	189	1 446
Norvège	8 699	4,6	55,1	35,6	7,2	6,1	12,0	19,6	113	346
Pologne	6 117	0,4	68,4	6,6	5,8	7,1	17,1	1,7	21	1 854
Slovaquie	1 570	1,2	68,2	17,5	10,3	1,7	19,8	0,0	1	202
Suisse	26 003	16,6	75,7	64,3	6,4	5,7	7,8	4,3	2 816	978
Turquie	17 654	1,7	29,3	9,2	2,5	0,3	67,8	0,1	14	2 140
Total hors UE	635 339	3,0	18,6	11,9	5,9	14,6	60,2	0,7	14 019	10 516
Total OCDE	1 393 783	4,2	35,1	24,7	12,2	11,1	39,9	1,7	51 193	34 976

(1) Pas de données pour la Grèce et le Luxembourg

L'insertion professionnelle des sortants du système éducatif

Pascale POULET *

Après un allongement important de la rentrée 1985 à celle de 1994, l'espérance de scolarisation s'est stabilisée à la rentrée 1996, puis diminue légèrement depuis. La durée de formation d'un enfant entrant en maternelle est aujourd'hui de près de 19 ans. Le nombre de sortants de formation initiale, d'environ 770 000 en 2001 progresse depuis 1994. Pourtant l'effectif des générations concernées diminue depuis 1990, en raison de la baisse des naissances du milieu des années soixante-dix. Sur cinq jeunes quittant l'école, les deux premiers possèdent un diplôme d'enseignement supérieur, le troisième est bachelier, le quatrième titulaire d'un CAP ou d'un BEP, et le cinquième possède au mieux le Brevet. L'emploi à la sortie de l'école dépend de l'importance des flux de nouveaux embauchés et des conditions prévalant sur le marché du travail. Leurs conditions d'emploi se sont ainsi améliorées de mars 1998 à mars 2001, soutenues par la reprise économique de 1997 et les aides publiques. Seuls les jeunes les plus diplômés peuvent actuellement espérer intégrer les professions les plus prestigieuses peu après la fin de leurs études. Dans l'ensemble, ils exercent, plus souvent en 2002 qu'en 1982, une profession supérieure ou intermédiaire et sont en moindres proportions ouvriers spécialisés ou manutentionnaires. Ce mouvement d'ensemble est dû à la forte élévation de leur niveau de diplôme. Celle-ci tend cependant aussi à accentuer la concurrence entre catégories, au détriment des plus faibles. Ainsi, en distinguant entre elles les différentes catégories de diplômes, on constate une tendance au report vers les postes de moindre responsabilité, et à l'éviction de l'emploi de ceux qui n'ont pas de diplôme ou seulement un brevet. Sur l'ensemble de la population qui ne poursuit plus d'étude, le rôle sélectif du diplôme sur l'exercice d'une

profession apparaît, néanmoins relativement stable, et beaucoup plus élevé que celui de la profession du père sur le diplôme obtenu durant la formation initiale. De ce fait, bien que les jeunes, hommes et femmes réunis, ont toujours une forte prédilection pour la catégorie de profession de leur père, les avantages dont disposaient au milieu des années quatre-vingt les plus favorisés ont diminué.

Stabilisation de la durée des études et expansion des flux de sortants de l'école

L'espérance de scolarisation diminue, après une hausse de près de 2 ans entre 1985 et 1995

L'effort consenti pour conduire davantage de jeunes au terme de l'enseignement secondaire (voir l'article de Paul Esquieu) a conduit à un allongement de presque deux ans de l'espérance de scolarisation* entre la rentrée 1985 et celle de 1995 (*tableau 18*). L'âge de fin d'études correspondant, de 19,9 ans en 1985, atteint 21,7 ans en 1995. Après une stabilisation progressive, l'espérance de scolarisation diminue légèrement depuis la rentrée 1997, l'âge de fin d'études associé demeurant cependant de 21,6 ans en 2000.

Les taux de scolarisation par âges montrent que plus de la moitié des jeunes (58 %) poursuivaient une formation scolaire ou étaient apprentis à 20 ans¹² à la rentrée 1995, quand

une fraction comparable des jeunes était scolarisée à 18 ans à celle de 1985 (*tableau 18*), et, pour mémoire, à 15 ans en 1965 [15]. A la rentrée 2000, cependant, le

* L'encadré 2 fournit les définitions précises des *termes en italique*. Les références entre crochets renvoient à la bibliographie.

¹² Les statistiques scolaires déduisent l'âge des élèves de leurs années de naissance. Ceux-ci ont 20 ans révolus le 31 décembre 1995, ce qui représente, en moyenne, de 20,2 ans début septembre et 21,0 ans à la fin de l'année scolaire (située schématiquement fin juin).

* Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche

taux de scolarisation à 20 ans n'est plus que de 52 %.

Tableau 18. Taux de scolarisation de 16 à 25 ans (1985-1986 à 2000-2001)
% des effectifs de jeunes

Rentrée scolaire : Age révolu début janvier (ou fin décembre):	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
15 ans (fictif)	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
16 ans	91	92	93	94	95	96	96	97	97	97	97	96	97	97	97	97
17 ans	82	84	85	87	89	90	92	92	93	93	93	92	92	92	92	92
18 ans	59	62	65	69	73	76	79	82	83	84	85	84	83	82	81	81
19 ans	40	44	48	52	56	61	65	69	69	72	72	72	71	69	68	67
20 ans	27	29	32	35	39	43	47	50	54	57	58	58	57	56	54	52
21 ans	19	21	22	25	27	30	34	36	41	43	45	45	45	44	43	42
22 ans	14	15	16	17	19	21	24	26	29	31	33	34	34	34	35	34
23 ans	10	10	11	11	13	15	16	16	19	21	23	23	24	25	25	26
24 ans	8	8	8	8	9	9	10	11	12	13	14	15	15	17	17	18
25 ans	6	6	6	6	6	7	7	8	9	9	10	10	11	11	11	12
Espérance de scolarisation de 14 à 25 ans	4,6	4,7	4,8	5,0	5,3	5,5	5,7	5,9	6,1	6,2	6,3	6,3	6,3	6,3	6,2	6,2
Age de fin d'études associé	19,6	19,7	19,8	20,0	20,3	20,5	20,7	20,9	21,1	21,2	21,3	21,3	21,3	21,3	21,2	21,2
Age de fin d'études associé (avec les plus de 25 ans)	19,9	20,0	20,1	20,3	20,6	20,8	21,0	21,2	21,4	21,6	21,7	21,7	21,6	21,6	21,6	21,6

Champ : France métropolitaine

Sources : synthèse des statistiques scolaires du MENJR, estimations des effectifs de population totale de l'INSEE

Lire ainsi : A la rentrée 2000 (l'année scolaire 2000-2001), 26 % des jeunes âgés de 23 ans début janvier poursuivent une formation, à peu près tous dans l'enseignement supérieur. Les taux de scolarisation à la rentrée 2000 correspondent à 6,2 années dans le système éducatif à partir de 15 ans, soit à une *fin d'études* à l'âge de 21,2 ans (21,6 ans avec plus de 300 000 étudiants de plus de 25 ans). (Les taux de scolarisation figurant **en gras** sont ceux de la génération 1977)

L'évolution, de la rentrée 1985 à celle de 2000, des taux de scolarisation par âges, illustre aussi les modalités de l'allongement des études, de sa décélération, puis de son érosion récente. La scolarisation a progressé presque simultanément à tous les âges de 1985 à 1995. Par contre, la baisse s'est propagée principalement longitudinalement, c'est-à-dire « sur la diagonale », parmi les jeunes nés après 1977 : à 18 ans à dater de la rentrée 1996, puis 19 ans à partir de la rentrée suivante, et ainsi de suite.

La génération 1977, qui a ainsi étudié plus longtemps que ses aînées, mais aussi que ses cadettes, est celle qui a eu le baccalauréat « à l'heure » en 1995, l'année de ses 18 ans. Cette session de 1995 du baccalauréat se caractérise par l'importance, inégalée depuis, de ses séries générales (le plus grand nombre de bacheliers généraux et, conjointement, leur proportion la plus élevée parmi les jeunes). Or un baccalauréat général est suivi d'études nettement plus longues qu'un baccalauréat technologique et, a fortiori, qu'un baccalauréat professionnel : 83 % des bacheliers généraux poursuivaient une formation dix ans après leur

entrée au collège, pour l'essentiel dans l'enseignement supérieur, contre 44 % des bacheliers technologiques et 12 % des professionnels, selon le panel d'élèves. De fait, plus d'un quart des jeunes de cette génération 1977 est scolarisé à la rentrée 2000, ce qui est le taux de scolarisation le plus élevé de la période à 23 ans, supérieur de 1 point à celui de la rentrée précédente et de 15 points à celui constaté quinze ans avant.

Par la suite, la génération 1979, de deux ans sa cadette, se distingue aussi des autres, puisque c'est la première bénéficiant de la réforme du service national. Les garçons nés depuis 1979 n'effectuent plus de service national bénévole ; la suppression de l'incorporation pourrait avoir concouru à moins les inciter à prolonger leurs études.

La forte hausse de l'âge des sortants était due à celle de leur niveau de formation, la légère baisse vient d'un rajeunissement « interne » aux niveaux d'études médians

L'enquête Emploi de l'INSEE permet de mieux connaître les cohortes de *sortants de formation initiale*, définies comme les populations terminant leurs études la même année – première interruption d'un parcours de formation intégrant l'apprentissage. Les sortants, via les enquêtes Emploi, avaient quasiment les mêmes âges en 1995 (21,6 ans) et 1990 (20,8 ans) que ceux attendus des statistiques scolaires (*tableau 1*), mais ils sont un peu plus jeunes depuis (21,3 ans en 2000 et 2001).

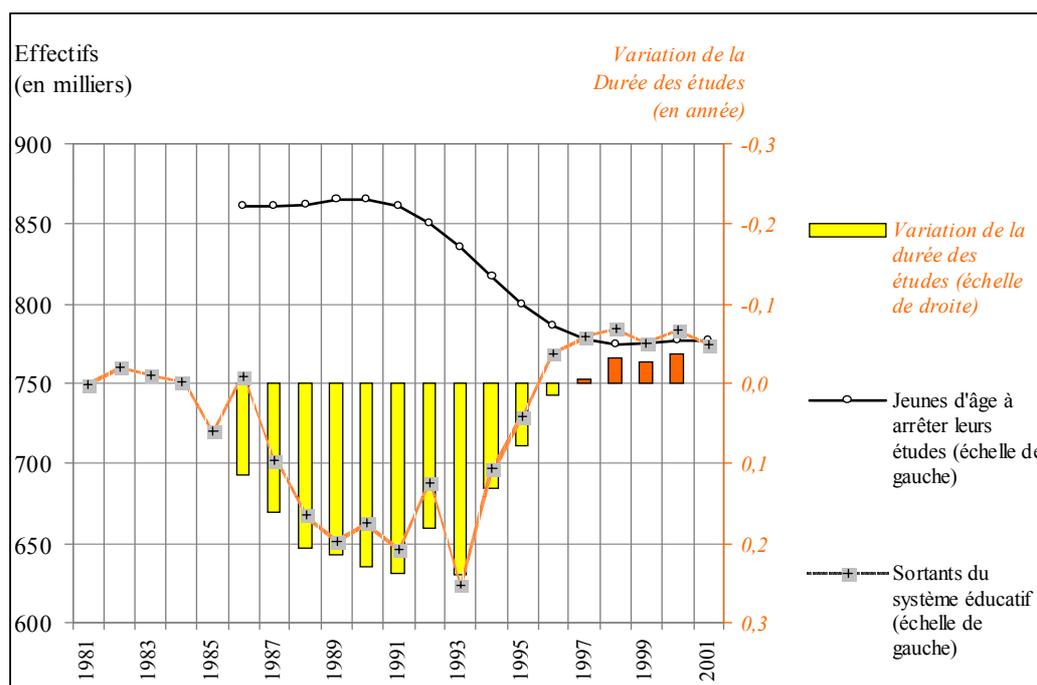
L'âge des sortants dépend de leur niveau d'études. Un diplômé des cursus longs du supérieur finit ses études en moyenne à 25-26 ans, ce qui représente huit ans de plus qu'un *sortant sans qualification*, qui les termine à 17-

18 ans. Pour leur part, les jeunes quittant leur lycée ou centre de formation d'apprentis au *niveau du CAP (V)* sortent à un peu plus de 19 ans, ceux terminant leurs études au *niveau du baccalauréat (IV)* à 21 ans (quatre sur dix ayant suivi des études supérieures), et les diplômés des cursus supérieurs courts entre 22 et 23 ans.

Entre 1990 et 1996, l'élévation de l'âge des sortants est due, pour quatre cinquièmes à la hausse de leur *niveau de formation*, et de façon résiduelle à un léger vieillissement des sous-populations sortant à chacun d'entre eux. Au contraire, le fait que les sortants actuels soient un peu plus jeunes résulte principalement d'une diminution des âges de sortie aux niveaux d'études médians (-0,2 an selon l'enquête emploi), en particulier de ceux de quittant l'école au niveau du baccalauréat. Cette évolution particulière tient à la baisse des redoublements dans le secondaire, ainsi, vraisemblablement, qu'aux moindres poursuites d'études vers l'enseignement supérieur.

Depuis 1985, l'évolution du nombre total de sortants a été principalement déterminée par celle de la durée des études

Graphique 22. Effectifs des sortants du système éducatif, des jeunes d'âge à arrêter leurs études, et variation de la durée des études (1980 à 2001)



Source : estimations à partir des statistiques scolaires, MJENR

Lecture : Les sources scolaires permettent d'estimer que 784 milliers de jeunes (échelle de gauche) sortent du système éducatif courant 2000 en France métropolitaine, en misant sur un relatif équilibre des déplacements entre territoires. C'est un peu plus que les 777 milliers de jeunes (échelle de gauche) vivant sur le territoire au même âge (Voir Encadrés 1 et 2 pour plus de précisions). Ce surcroît des sortants sur les jeunes du même âge est dû à la légère diminution de l'espérance de scolarisation (-0,04 année à la rentrée 2000, échelle de droite).

Les cohortes qui arrêtent l'école depuis 1997 sont principalement issues des générations peu nombreuses nées après 1974 (*jeunes d'âge à arrêter leurs études dans le graphique 22*). Assez paradoxalement, ces cohortes récentes de sortants du système éducatif sont plus importantes de plus de cent mille que celles de 1989, 1990 ou 1991, qui appartenaient aux générations massives nées durant le « baby boom ».

Lorsque les études s'allongeaient, le nombre annuel de sortants était inférieur à l'effectif des jeunes en âge de sortir du système éducatif (*graphique 22*). De la rentrée 1988 à celle de 1993, l'espérance de scolarisation a augmenté au rythme de plus de 0,2 année par an, ce qui a « retenu » les jeunes dans le système éducatif, et a restreint la dimension des flux annuels de sortants. Ainsi, à l'époque, les jeunes achevant leurs études représentaient moins de 80 % des effectifs des générations importantes dont ils étaient issus. Depuis 1997, on assiste à un mouvement contraire. La légère érosion de la durée des études « précipite » les départs de l'école, et les sortants tendent à être au moins aussi nombreux que les jeunes de leur âge. L'estimation de *taux de sorties* d'école par âges (*Encadré 1*) permet de mieux concevoir la relation entre l'évolution des flux de départs du système éducatif, et celle du temps passé à l'école – mécanisme passible de jouer sur d'autres étapes de la vie.

Au cours des prochaines années, la faible natalité des deux dernières décennies limitera le volume des effectifs de jeunes, qui pourraient être, à l'horizon de 2015, d'environ 740 000 à l'âge actuel du départ de l'école. Ceux-ci pourraient être davantage par la suite, si la hausse récente de la natalité perdure. Les sortants de formation initiale pourraient être un peu moins nombreux, les projections de population scolaire misant sur un léger allongement des parcours étudiants, pour rendre la durée des études supérieures cohérente avec le schéma européen [13].

Forte hausse des sorties diplômées de l'enseignement supérieur jusqu'en 1996

Sur un total de près de 770 000 jeunes *sortis de formation initiale* en 2001 et présents sur le territoire de la France métropolitaine¹³ début 2002, la *classification des niveaux de formation* montre que près de 370 000 ont abordé l'enseignement supérieur, 122 000 n'ont été que jusqu'à la classe terminale du secondaire (*niveau IV*), 213 000 ont fini leurs études au « niveau du CAP » (*V*), et environ 60 000 ont interrompu leur formation « sans qualification », à un niveau inférieur (*VI-Vbis*).

¹³ Plus de 10 000 d'entre eux vivaient dans un autre pays l'année d'avant. Il s'agit pour partie de retours sur le territoire après un séjour à l'étranger et pour partie d'immigrants. A l'inverse, les jeunes Français absents du territoire un an après la fin de leurs études ne sont pas pris en compte – à moins que leurs parents n'aient répondu à leur place aux enquêtes.

Tableau 19. Distribution des sortants de formation initiale en fonction du diplôme le plus élevé et du « niveau de formation » qu'ils déclarent (1977/1978 à 2001)
En milliers

Année(s) de sortie de formation initiale (1)		1977	1982	1987	1992	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Diplôme ou Classe atteinte : NF :		1978	1983	1988	1993						
Cite :			(2)	(2)							
Diplômés de l'enseignement supérieur :											
Licence au Doctorat, diplômes de grande école	I-II 6/5A	54	51	72	101	154	156	146	162	151	148
Diplôme d'études universitaires générales (DEUG)	III 5A?	13	15	13	13	16	17	20	16	15	17
Diplômes paramédicaux et sociaux	III 5B	26	21	14	17	17	15	23	20	17	17
DUT/BTS	III 5B	24	37	57	75	89	94	95	89	91	102
Total diplômés de l'enseignement supérieur	I-III	116	124	156	206	276	282	284	287	274	284
Diplôme le plus élevé (pour les jeunes sans diplôme d'enseignement supérieur) :											
Baccalauréats	3	106	102	93	143	170	184	179	177	177	167
dont : Baccalauréat général	3	70	62	52	61	78	81	86	74	89	75
CAP/BEP et équivalents	3	221			142	130	137	130	146	148	160
sous-total diplômés des seconds cycles secondaires		327			285	300	321	309	323	325	327
Brevet seul	2	87			60	56	42	54	55	67	58
Aucun diplôme	0-1	207			112	96	107	102	103	94	94
sous-total Brevet ou aucun diplôme	0-2	294			172	152	149	156	158	161	152
Total Bac, CAP/BEP, Brevet, aucun diplôme		621			457	452	470	465	481	486	479
Classe la plus élevée (pour les jeunes sans diplôme d'enseignement supérieur) :											
Premier cycle d'enseignement supérieur	IV				78	104	97	91	97	86	84
Terminale générale, technologique ou professionnelle	IV				113	112	128	129	118	137	122
Fin de CAP/BEP, Fin de seconde de détermination ou de première	V				198	179	188	187	206	207	213
Début d'un CAP ou BEP, classe du premier cycle ou sans étude	VI-Vbis				68	57	57	58	60	56	60
dont troisième et quatrième (3)											30
dont début du CAP ou du BEP											20
autre (les parents ne savent pas bien, sans étude)											10
Total niveaux VI à IV					457	452	470	465	481	486	479
Ensemble des Sortants de formation initiale		738			663	728	752	749	768	760	763
<i>Estimation sur sources scolaires (4)</i>			758	685	656	769	780	785	776	784	775

BEP: Brevet d'études professionnelles - BTS: Brevet de technicien supérieur - CAP: Certificat d'aptitude professionnelle - DUT: Diplôme universitaire de technologie - NF : « niveau de formation »

1) Les variations de moins de 10 000 ne sont pas significatives. D'ailleurs, pour plus de représentativité statistique, certaines données sont des moyennes observées sur deux cohortes consécutives. 2) Les données sur les sortants de formation initiale sont alors mauvaises en deçà du baccalauréat. 3) Certains ont vraisemblablement été inscrits en lycée professionnel à pour la rentrée. 4) L'estimation sur sources scolaires, indépendante de celles effectuées à partir des enquêtes emploi, montre que celles ci sous-estiment un peu la quantité totale de sortants du système éducatif.

Source : DPD, ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, à partir des enquêtes Emploi de l'Insee (1975-2002).

Plus de 280 000 jeunes sortis de formation initiale en 2001 et présents en France métropolitaine début 2002 détiennent un diplôme de l'enseignement supérieur. Ils représentent 37 % de la cohorte, sans changement réellement significatif depuis 1996. La stabilité des dernières années contraste avec la très forte progression qui a précédé, puisqu'ils ne représentaient que 16 % des cohortes à la fin des années soixante-dix et moins de 20 % d'entre elles jusqu'en 1985 ou 1986.

Parmi eux, 120 000 ont un diplôme de l'enseignement supérieur court à vocation professionnelle, brevet de technicien supérieur (BTS), diplôme universitaire de technologie (DUT) ou diplôme paramédical ou social (infirmier, assistante sociale, etc). Et de 15 000 à 20 000 ont un diplôme sanctionnant la

réussite du premier cycle des études universitaires générales (DEUG).

Les diplômés de ces cursus courts étaient moins de 100 000 en 1990 et environ 70 000 en 1985. Ils représentent ainsi environ 18 % des effectifs des jeunes d'une classe d'âge, contre 10 % en 1989.

Par ailleurs, un jeune sur cinq termine actuellement ses études initiales avec un diplôme des cursus longs de l'enseignement supérieur.

La progression a été rapide entre 1980 et 1996, l'effectif des cohortes étant multiplié par près de trois. Cette progression était due, au départ à des gains d'efficacité, c'est-à-dire à l'amélioration des chances de réussite, et ensuite à l'arrivée des fortes promotions de bacheliers généraux, qui poursuivent beaucoup

plus souvent des études longues que ceux des autres filières (+ 95 000 en France métropolitaine entre 1987 et 1995).

Depuis, cette période d'expansion a pris fin. En amont, en effet, les bacheliers généraux sont 20 000 de moins qu'entre 1992 et 1995 et ils représentent 3 % des jeunes en moins qu'en 1994 et 1995 (*voir plus haut*). De surcroît, leur propension à entreprendre des études longues a diminué. Ces dernières tendances tendraient ainsi à amoindrir les flux de sorties des cycles longs du supérieur.

L'évolution très favorable du marché de l'emploi semble également avoir contribué au moindre engouement pour les études longues. Les évolutions, d'année en année, des anticipations d'études des jeunes commençant un premier cycle universitaire montrent en effet qu'ils en ont prévu de plus brèves, lorsqu'ils ont estimé que le dynamisme du marché du travail était suffisamment porteur pour leur garantir une situation professionnelle convenable [8]. Les bacheliers généraux ont effectivement moins investi les cursus longs et davantage les études courtes. Le changement de tendance semble cependant s'amorcer dès la rentrée 1996, dans un climat économique peu euphorique¹⁴.

Sur quatre jeunes ayant abordé l'enseignement supérieur, un seul le finit sans diplôme, depuis la fin des années quatre-vingt. Cette proportion assez faible d'échecs est rendue possible par les réorientations. Des étudiants qui entreprennent des études générales obtiennent parfois une seconde chance en section de technicien supérieur, voire en institut universitaire de technologie. A l'inverse, des jeunes qui commencent leurs études par un cursus court les prolongent parfois dans les cycles longs, notamment en maîtrise de

sciences et technique¹⁵, et actuellement en licence professionnelle.

Les comparaisons entre pays montrent que les cursus courts technologiques de l'enseignement supérieur sont sensiblement plus développés en France que dans la moyenne des pays développés, alors que les cursus longs nous situent en position médiane (*tableau 20*). Parmi la population âgée de 25 à 34 ans, 16 % déclarent détenir un diplôme des cursus courts et 15 % un diplôme des cursus longs, soit respectivement 7 points de mieux et 1 point de moins que la moyenne des pays développés fournissant des statistiques. Le classement est comparable lors de la remise des diplômes de 1999, auprès d'une population qui a davantage vécu les dernières tendances, mais au prix, cependant, de risques plus importants d'erreurs d'appréciation¹⁶ : l'équivalent de 18 % d'une classe d'âge obtient en 1999 un diplôme des cursus courts (la moyenne est à 12 %) et de 25 % un diplôme des cursus longs (la moyenne est à 24 %), soit peu plus que de sortants de 2001. Cette importance relative des cursus courts d'enseignement supérieur est une particularité partagée avec les pays scandinaves. Cependant la diffusion des cursus longs nous situe loin derrière les Etats-Unis, le Canada, la Corée et le Japon. Une évolution des cursus vers les paliers de sortie européens, notamment le renforcement des plus courts constitue de ce point de vue un réel enjeu.

¹⁴ L'explication démographique pourrait être plus pertinente aux rentrées 1996 et 1997, les promotions de bacheliers généraux étant alors moins fournies, ce qui a pu posséder des conséquences sur leur « confort » relatif, notamment leur liberté de différer le début de leurs études (pour partir un moment à l'étranger, notamment), sinon leur meilleure capacité d'intégrer des filières contingentes.

¹⁵ Les enseignements de ces maîtrises s'échelonnaient sur deux ans (les élèves postulaient pour y être admis après avoir terminé leur DEUG ou leur DUT).

¹⁶ L'indicateur sur les diplômes délivrés (comme celui sur les flux d'entrée) nécessite de compter une fois au plus une même personne pour être représentatif, ce qui n'est peut être pas si simple dans certains pays.

Tableau 20. Diffusion des diplômes d'enseignement supérieur dans différents pays (1999)
En %

	Obtention d'un premier diplôme d'enseignement supérieur (1)		Part des 25-34 ans déclarant détenir un diplôme d'enseignement supérieur (2)	
	Cursus Courts (B)	Cursus longs (A)	Cursus Courts (B)	Cursus longs (A)
Norvège	6	32	2	31
Etats-Unis	9	33	9	29
Canada	13	29	24	23
Corée	31	26	12	23
Japon	30	29	22	23
Pays-Bas	1	32	2	23
Espagne	5	30	11	22
Islande	8	29	5	22
Australie		27	9	20
Royaume Uni	11	37	8	19
Grèce			9	17
Suisse	19	21	9	17
Belgique	25	17	18	16
Finlande	22	34	22	16
Moyenne (3)	12	24	9	16
France	18	25	16	15
Mexique		11	2	14
Allemagne	12	16	9	13
Suède	3	27	21	11
Danemark	23	6	19	10
Italie		16	10	
Portugal			3	9
Autriche		12	6	7

1) Cet indicateur rapporte le nombre de personnes obtenant un premier diplôme d'enseignement supérieur à l'effectif des habitants du même âge. 2) Statistique obtenue auprès des ménages, à l'occasion de recensements, d'enquêtes sur les forces de travail, etc 3) La moyenne comprend des pays qui ne sont pas cités dans ce tableau.

Source : Edition 2001 de « Regards sur l'éducation », OCDE

Progression récente des sorties de niveau CAP, au détriment de celles de niveau bac

Après un mouvement de baisse lié aux poursuites d'études croissantes vers le baccalauréat, les sorties de fin de CAP ou de BEP progressent depuis 1996, au détriment de celles des classes terminales de « niveau IV » (tableau 2). De même, les statistiques scolaires montrent que les sorties sont plus fréquentes à 18 et 19 ans (tableau 7), âges auxquels 2 sortants sur 3 terminent actuellement leurs études au niveau du CAP.

Cette progression est liée principalement au redéploiement, à partir de 1993, des seconds cycles professionnels, au détriment des cycles généraux et technologiques [5]. En effet, les chances de parvenir au niveau du baccalauréat sont nettement inférieures lorsqu'un jeune commence un CAP ou un BEP (38 %) que lorsqu'il entre en seconde de détermination,

qui destine aux baccalauréats généraux et technologiques (93 %). A la différence de leurs aînés du début des années quatre-vingt, toutefois, les jeunes qui achèvent actuellement leur CAP ou leur BEP ont à peu près tous effectué un premier cycle complet – 97 % d'une classe d'âge parvenait en troisième en 2001-2002 –. Ils sont aussi plus souvent apprentis, puisque ces derniers représentent 23 % des diplômes de CAP et BEP délivrés à la session 2001, contre 19 % à celle de 1996 et 12 % au plus à celles de 1985 à 1993.

Par ailleurs, les conditions d'insertion, relativement bonnes en 2000, ont pu inciter des diplômés de BEP à ne pas achever leur baccalauréat professionnel (et ainsi finir leurs études au niveau V). Ainsi, selon les synthèses d'inscrits du secondaire, la fréquence de sortie de ces élèves est en hausse de + 1,5 point. De plus, les poursuites vers le baccalauréat à la fin d'un CAP ou d'un BEP ont baissé d'1 point à la rentrée 2000. La cause est cependant plus

difficile à démêler : leur propension à entreprendre un baccalauréat professionnel est stable, après de menues progressions les années précédentes ; l'érosion vient ainsi des admissions en premières d'adaptation, passerelles entre le lycée professionnel et le second cycle technologique, déjà en retrait depuis plusieurs années.

Ce regain des sorties des seconds cycles courts du secondaire ainsi que les évolutions en cours à l'entrée du supérieur concourent à ce que la proportion de sortants ayant suivi des études supérieures, qui était passée de 4 sur 10 en 1990 à plus de la moitié de 1995 à 1999, soit un peu plus faible dernièrement.

La prospective d'emploi du ministère suggère, cependant, pour une meilleure adéquation de l'éducation à l'évolution structurelle des professions, un renforcement des sorties diplômées au moins du baccalauréat. Elle espère, en fonction du scénario, de 12 % à 14 % de diplômés des CAP et BEP (ils représentent 21 % des sortants de 2001) et de 41 % à 52 % de diplômés de l'enseignement supérieur des sortants (actuellement 37 % des sortants) [12].

Stagnation, depuis 1994, des sorties « faiblement diplômées » et « sans qualification »

La population retenue pour les comparaisons entre pays est plus importante que celle des « sortants sans qualification » anciennement ciblée par les institutions françaises (*tableau 19*).

Un jeune sur cinq interrompt son parcours de formation sans avoir obtenu de diplôme du second cycle du secondaire, autrement dit sans posséder ni un baccalauréat, ni un CAP, ni un BEP. Cette population est celle retenue dans

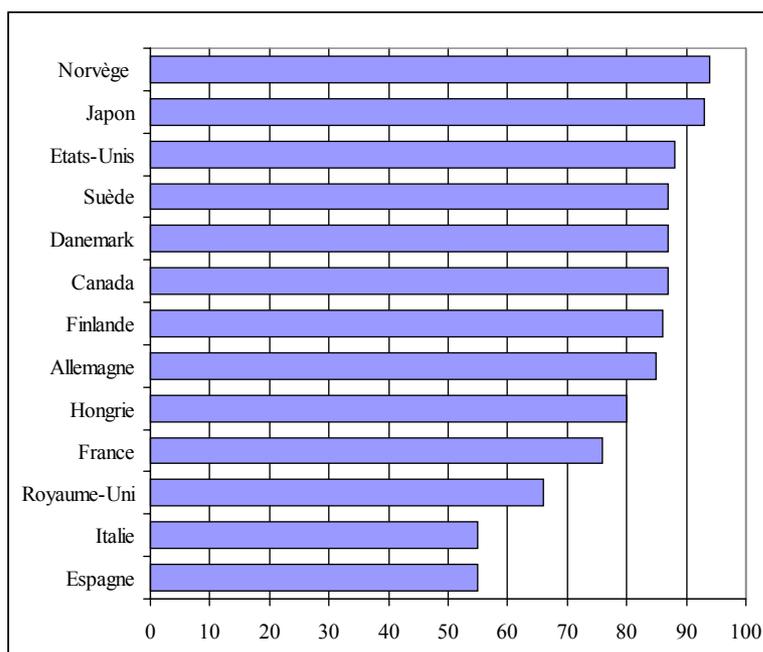
les comparaisons internationales pour désigner les jeunes les moins formés (postes 2 et moins de la *classification CITE*). Elle est près de deux fois moins nombreuse qu'à la fin des années soixante-dix, ces cohortes comptant à l'époque autour de 300 000 jeunes.

Parmi les 160 000 jeunes par an concernés actuellement, 40 % (soient environ 60 000 et de 7 % à 8 % d'une classe d'âge) ont achevé leur formation initiale *sans qualification*, avant la dernière année d'un CAP ou BEP, ou encore en fin de troisième (rarement en deçà ces dernières années). Cette nouvelle définition, plus restrictive, est celle de la classification nationale des *niveaux de formation* initiée par le commissariat au Plan dans les années soixante. Après de fortes baisses, les flux de sortants sans qualification, comme ceux des jeunes n'ayant aucun diplôme ou seulement un Brevet, se sont stabilisés depuis 1994.

La différence entre la définition internationale et l'ancienne est due, pour l'essentiel, aux candidats qui ont suivi la totalité des enseignements préparant au CAP au BEP, parfois au baccalauréat, et ont échoué aux examens. Ces candidats malheureux sont plus nombreux que les sortants sans qualification. Malgré une progression depuis 1996, les taux de succès au BEP (75 % en 2001) restent inférieurs de plusieurs points à ceux du baccalauréat (79 % aux mêmes sessions).

En cohérence avec l'évolution des flux de sortants, la part de la population détenant un diplôme du second cycle du secondaire a beaucoup progressé depuis le début des années quatre-vingt, en particulier pour les femmes [5]. La population française atteignant 25 à 34 ans et déclarant détenir un diplôme du second cycle du secondaire reste cependant en retrait sur celle des pays scandinaves et d'Amérique du nord (*graphique 23*).

Graphique 23. Part de la population diplômée d'un second cycle du secondaire (1999)
En %



Source : OCDE à partir d'enquêtes auprès des ménages
Champ : personnes âgées de 25 à 34 ans en 1999

Très peu de jeunes arrêtent leurs études avant 16 ans. 97 % des jeunes étaient inscrits dans un établissement scolaire à 16 ans à la rentrée 2000 et près de 99 % à 15 ans. Cela signifie, a contrario, que 3 % d'une classe d'âge termine actuellement sa scolarité avant 16,5 ans¹⁷, contre, au demeurant, 8 % des jeunes en 1986 (tableau 24). Les indications fournies aux enquêtes sur l'emploi, souvent par les parents, confirment ce chiffre et permettent de le préciser grâce au mois de naissance : de l'ordre de 10 000 jeunes ont de 15,0 ans à 15,9 ans au milieu de l'année où ils arrêtent leurs études, un peu plus de 1 000 moins que cet âge, et de 20 000 à 25 000 jeunes ont entre 16,0 et 16,9 ans. A ce compte, 1,5 % des jeunes ont moins de 16 ans à la fin de leurs études et 3 % sont alors âgés de 16 ans.

¹⁷ Selon les conventions d'âge, les élèves « de 16 ans » ont fêté leur anniversaire à la fin du mois de décembre de l'année scolaire. De fait, ceux qui ont arrêté leurs études avant cet âge ont entre 15,5 et 16,5 ans au milieu de l'année (tableau 7), ce qui manque de précision. Les enquêtes sur l'emploi permettent de préciser en tenant compte de leur mois de naissance : ceux qui terminent leurs études « à seize ans » ont entre 16,0 et 16,9 ans au milieu de l'année où ils arrêtent. Ces derniers sont un peu plus âgés et, de ce fait, un peu plus nombreux.

La loi d'orientation de 1989 et la loi quinquennale sur l'emploi de 1993 projetaient de tarir ces « sorties sans qualification », grâce, notamment, au développement de la formation professionnelle et à son meilleur ancrage dans la réalité locale. Plus récemment, en 1999, le programme « nouvelles chances » préconisait notamment une prise en charge particulière pour chaque élève en difficulté, en partenariat avec les entreprises et les éducateurs. Sur le plan institutionnel, ce programme prévoyait le développement d'évaluations localisées, permettant de suivre la question avec les responsables académiques.

Des jeunes démotivés par les difficultés professionnelles de leur entourage ? Leur environnement familial, appréhendé à partir des caractéristiques socio-démographiques de leurs parents et de leur fratrie, a été comparé à celui de leurs « voisins » qui finissent leurs études au niveau du CAP. L'absence d'emploi des parents et leurs bas salaires apparaît alors, toutes choses égales par ailleurs, comme un trait caractéristique des cohortes sorties sans qualification de 1990 à 1998. Si l'effet (probable) des caractéristiques du quartier n'a

pas pu être testé, le risque s'est avéré plus élevé lorsque la famille vivait en habitation à loyer modéré (HLM), à emploi et salaire comparables. Aussi, nombre d'entre eux ont vraisemblablement connu depuis l'enfance la même cité, le même quartier « sensible », où le chômage a beaucoup augmenté au cours de la dernière décennie [9], au risque de susciter un fatalisme peu propice aux efforts nécessaires à l'étude.

Des études qualitatives évoquent les conséquences d'accidents, de maladies, de « ruptures », habituellement surmontées dans un environnement familial à l'abri du besoin, mais qui peuvent être dévastatrices dans un milieu précarisé [1].

Ces jeunes, aux difficultés scolaires en général récurrentes, sont pénalisés par la fréquentation d'une filière spécialisée du collège. Le panel d'élèves entrés en sixièmes en 1989 avait décrit des jeunes aux difficultés scolaires anciennes, six sur dix se situant dans le quartile inférieur à l'évaluation nationale de français et de mathématiques. En faisant abstraction de ce niveau scolaire initial, la sortie sans qualification était plus fréquente lorsque l'élève avait été amené à fréquenter une « filière de relégation », qu'il s'agisse des classes pré professionnelles de niveau, héritière des classes de fin d'études et aujourd'hui disparues, ou de classes préparatoires à l'apprentissage, ou encore des classes de quatrième et troisième autres que générales, c'est à dire technologiques ou adaptées. Le risque était au contraire plus faible lorsque l'élève avait pu commencer un BEP ou CAP en 2 ans en lycée, professionnel ou agricole, et plus bas également lorsqu'il était devenu apprenti [2]. Depuis ce constat, les classes réputées particulièrement difficiles par les enseignants qu'étaient les « pré professionnelles de niveau » ont complètement disparu, et la proportion de jeunes admis en troisième générale (85 % aux rentrées 2000 et 2001) a continué d'augmenter.

La concomitance d'abandons et de places vacantes interroge sur l'appétence pour les formations proposées après la troisième. Les équipements semblent dans l'ensemble suffisants. C'est du moins ce que suggèrent les places restées vacantes en lycées professionnels et les premières synthèses

académiques d'inscriptions, mises en œuvre pour procéder aux évaluations localisées de sorties sans qualification. Celles-ci témoignent d'un relatif équilibre entre les effectifs d'inscrits à l'entrée du second cycle et les flux de sortants du premier cycle, à l'exception toutefois de la Guyane, où le déficit est important, sinon de plusieurs académies d'outre mer – la situation relative de celles du nord et de l'est demeure à confirmer¹⁸. Ce relatif équilibre ne peut cependant rendre compte des difficultés posées par l'éloignement géographique d'établissements pour certains très spécialisés.

Au vu des enquêtes qualitatives conduites auprès de jeunes décrochant au début d'un CAP ou d'un BEP en lycée, le problème viendrait plutôt des difficultés d'intéresser les élèves aux formations qui leur ont été proposées [3]. Les jeunes dotés d'un mauvais dossier scolaire et désireux d'un mode d'enseignement plus pratique éprouvent parfois aussi des difficultés pour obtenir un contrat d'apprenti au sein d'une entreprise, selon la *mission générale d'insertion* de l'éducation nationale, qui a la tâche difficile de vérifier que chaque jeune trop faiblement formé continue à la rentrée.

¹⁸ Ces synthèses nécessitent une très bonne connaissance des mouvements migratoires d'élèves, améliorée aux rentrées de 2000 et 2001. Les synthèses actuellement en cours d'élaboration avec les statisticiens académiques seront ainsi plus précises que les premières dont il est fait état ici.

La professionnalisation des études

Contrairement à une idée répandue, l'élévation du niveau d'études n'a pas réduit l'importance relative des diplômes professionnels.

Sur le moyen terme, c'est ce qu'indique la proportion de sortants déclarant détenir l'un des diplômes professionnels suivants : brevet de technicien supérieur (BTS), diplôme universitaire de technologie (DUT), diplôme paramédical ou social, baccalauréat technologique ou professionnel, brevet d'études professionnelles (BEP) ou certificat d'aptitude professionnelle (CAP). Plus de

45 % des membres des cohortes sorties depuis 1990 et près d'un sur deux dans la cohorte 2001 possèdent l'un de ces diplômes, alors que leur part était un peu plus faible à la fin des années soixante-dix, fluctuant autour de 42 % de l'effectif des cohortes. La grande différence entre les deux périodes vient de l'importance respective de ces différents diplômes. Il s'agissait de CAP et BEP dans sept cas sur dix à la fin des années soixante-dix. Alors que ces diplômes ne représentent aujourd'hui que 43 % du total, un sur quatre étant un baccalauréat et près d'un sur trois un diplôme d'enseignement supérieur.

Tableau 21. *Sortants de 1992 et 1998 en fonction de la dernière formation suivie et de sa spécialité*
En %

<i>Année de sortie de formation :</i>	1992	1998
Sous-total des Formations générales	32	29
<i>Parmi lesquelles :</i>		
3ème ou avant	8	4
2nde, 1ère ou Terminale (sans Bac)	5	2
Bac général ou 1er cycle universitaire sans DEUG	6	9
DEUG	2	2
Licence maîtrise Lettres Sc. Humaines Gestion	5	6
Licence maîtrise Maths Sc. et techniques	1	2
DEA DESS Doctorats Lettres Sc. Humaines Gestion	3	2
DEA DESS Doctorats Maths Sc. et techniques	2	2
Sous-total des Formations préparant aux métiers de l'Industrie	32	36
<i>Parmi lesquelles :</i>		
Début d'un CAP ou BEP	3	2
Année terminale d'un CAP ou BEP (*)	16	16
Terminales technologiques et professionnelles (*)	6	8
Fin de BTS ou DUT sans le diplôme	1	1
Diplômés des BTS ou DUT	4	6
Ingénieurs diplômés	2	3
Sous-total des Formations préparant aux métiers des services et du commerce	36	35
<i>Parmi lesquelles :</i>		
Début d'un CAP ou BEP	3	2
Année terminale d'un CAP ou BEP (*)	13	12
Terminales technologiques et professionnelles (*)	10	9
Fin de BTS ou DUT sans le diplôme	1	1
Diplômés des BTS ou DUT	7	9
Diplômés d'Ecoles de commerce	2	2
Total général	100	100

(*) Avec ou sans le diplôme correspondant

BEP : Brevet d'études professionnelles – BTS : Brevet de technicien supérieur - CAP: Certificat d'aptitude professionnelle - DEA : Diplôme d'études approfondies (début du 3ème cycle) - DESS : Diplôme d'études supérieures spécialisées (début du 3ème cycle) - DEUG : Diplôme des études universitaires générales - DUT : Diplôme universitaire de technologie

Champ : jeunes sortis de formation initiale en 1992 et 1998, sans formations de la santé ni de l'action sociale, formations supérieures de ventes, ni instituts universitaires de formation des maîtres

Source : Céreq, enquêtes Génération 1992 et Génération 1998

Cette perspective est cependant réductrice, puisqu'elle ne tient compte ni des diplômés d'ingénieurs, ni de ceux des écoles de commerce, et privilégie le diplôme obtenu sur les études suivies, ce qui annule le bénéfice, retiré de la préparation d'un CAP, d'un BEP ou d'un baccalauréat, par un élève ayant échoué à l'examen. De ce point de vue, comparer la cohorte sortie de formation initiale en 1998 à son aînée de 1992 confirme la progression des formations à vocation professionnelle, et permet de préciser davantage l'évolution récente. Le pourcentage de jeunes sortis après une formation générale a en effet diminué entre ces deux cohortes. Le

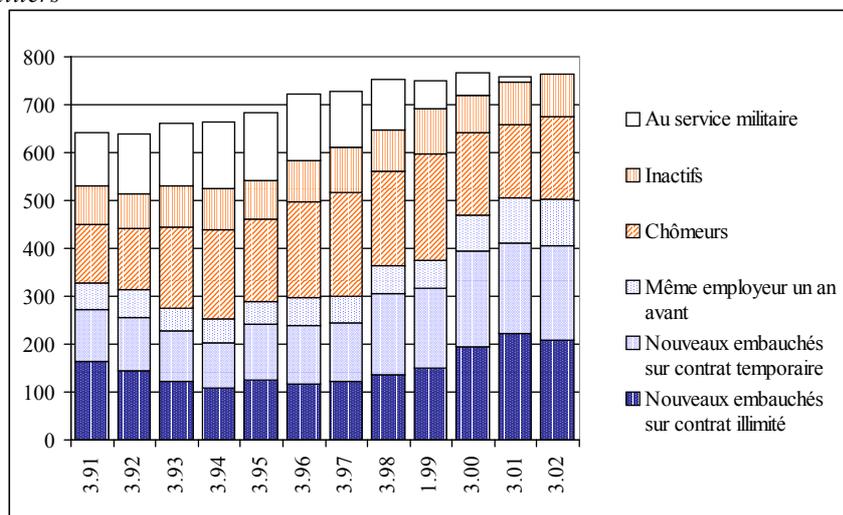
poids des sortants des classes de collège et de lycée a davantage chuté (- 7 points), que ne progressaient celui des diplômés des second et troisième cycles d'une part, et celui des interruptions d'études après un baccalauréat général ou un échec en premier cycle universitaire d'autre part (*tableau 21*). Ce sont les enseignements préparant aux métiers de l'industrie qui ont touché entre temps de plus fortes proportions de jeunes (+ 4 points), en particulier les DUT, BTS et les formations de niveau baccalauréat, alors que ceux destinant aux métiers des services étaient, par contre, en léger repli (-1 point).

L'emploi après l'école

La dimension conjoncturelle des conditions d'emploi après l'école

Graphique 24. Situation professionnelle des sortants de formation initiale, en mars de l'année suivante (1991 à 2002)

Effectifs en milliers



Champ : cohortes sorties de formation initiale l'année d'avant

Sources : enquêtes Emploi de 1991 à 2002, INSEE

Lecture : En mars 2002, sur 763 000 jeunes sortis de formation initiale en 2001, plus de 400 000 travaillent depuis moins d'un an dans l'entreprise qui les a recrutés (et parfois qu'ils ont créés) et sont « nouveaux embauchés », près de 100 000 travaillaient déjà pour la même entreprise l'année d'avant (ils travaillaient donc en parallèle de leurs études). Par ailleurs, plus de 170 000 sont alors au chômage et plus de 80 000 ne recherchent pas d'activité économique (« inactifs »).

L'ampleur des créations d'emploi et des embauches est décisive, lors de l'entrée des jeunes dans la vie active. Les sortants de 2001 occupent en mars 2002 environ 250 000 emplois de plus que les sortants de 1993 en mars 1994. Des recrutements récents sont à l'origine de quatre de ces emplois supplémentaires sur cinq. Cette amélioration vient d'une part de la croissance générale des embauches, et d'autre part du poids croissant en leur sein des sortants de l'école (*graphique 25*).

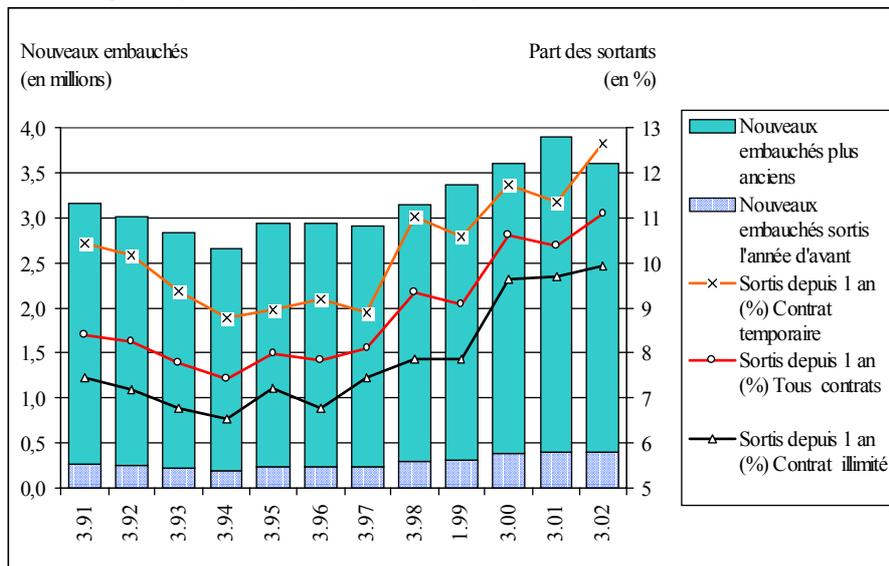
Les effectifs importants de *nouveaux embauchés*, c'est à dire de personnes recrutées depuis moins d'un an par leur entreprise – ou en ayant alors créé une – témoignent de l'importance des créations d'emplois. Près de deux millions d'emplois supplémentaires ont en effet été créés en quatre ans, avec des

progressions annuelles « historiques » d'environ six cent mille en 1999 et 2000, quand les plus fortes observées depuis cinquante ans dépassaient de peu quatre cent mille (1969) [7].

De surcroît, les sortants d'école ont représenté en mars 2002 11 % de l'ensemble des nouveaux embauchés (*graphique 25*) pour 7 % au minimum en mars 1994. Leur poids dans le total a plutôt diminué avec la dégradation économique de 1993, et s'est au contraire accru avec l'embellie, en 1998 puis 2000 et 2001. La part accordée aux jeunes sortants du système éducatif apparaît ainsi d'autant plus forte que le marché du travail est dynamique, et à l'inverse, d'autant plus faible qu'il est peu porteur, ce qui amplifie la réactivité, à l'évolution de l'économie, de la situation professionnelle des jeunes.

Graphique 25. Nouveaux embauchés et part relative des jeunes sortis de formation initiale l'année d'avant (1991 à 2002)

En millions (échelle de gauche) et en % (échelle de droite)



Source : enquêtes Emploi 1991 à 2002, INSEE

Champ : personnes recrutées depuis moins d'un an par l'entreprise où elles sont salariées ou travaillant depuis moins d'un an dans l'entreprise qu'elles ont créée ou « nouveaux embauchés »

Lire ainsi : en mars 2002, les « nouveaux embauchés » sont plus de 3,6 millions ; parmi eux, plus de 0,4 million ont quitté l'école l'année d'avant (histogrammes - échelle de gauche). Ces sortants de formation initiale représentent 11 % de l'ensemble des nouveaux embauchés, plus de 12 % de ceux détenant un contrat temporaire et près de 10 % des autres (courbes - échelle de droite).

La relation étroite entre la situation de l'embauche et la situation professionnelle à la sortie de l'école semble tenir au fait que les jeunes français travaillent moins souvent en parallèle de leurs études que chez nos voisins du Nord et qu'ils ont ainsi moins pied dans l'entreprise. La transition entre l'école et l'emploi y est ainsi logiquement brutale. Cependant l'évolution de la situation en Finlande, où le taux chômage entre 15 et 24 ans dépasse les 28 % en 2000 malgré la forte diffusion de l'alternance, montre les limites du raisonnement.

Cet aspect de l'insertion professionnelle des jeunes français n'est pas sans conséquence sur la promotion de l'apprentissage, et, de façon plus générale, sur celle de l'activité professionnelle en parallèle d'études. Les emplois occupés en parallèle des études se sont d'ailleurs nettement développés : le nombre de jeunes sortants travaillant pour leur entreprise

depuis plus d'un an a augmenté de 50 000 entre mars 1994 et mars 2002¹⁹.

Les conditions relatives d'entrée dans la vie active sont donc nettement plus favorables aux jeunes sortis d'école de 1999 à 2001, qu'à leurs aînés qui terminaient leurs études en 1992, 1993 ou 1994.

En mars 2002, deux tiers des sortants de formation initiale de 2001 occupaient un emploi (66 %), tandis que 23 % d'entre eux étaient chômeurs et 11 % demeuraient en dehors du « marché du travail », sans exercer ni rechercher d'activité professionnelle (le *taux de chômage* des « actifs » présents sur le marché du travail s'élevait alors à 26 %). Par contre, seule une petite minorité des sortants de 1993 travaillait en mars 1994 (38 %), 21 % d'entre eux effectuant alors leur service

¹⁹ Ces emplois sont le fait d'étudiants salariés ou d'apprentis qui n'ont pas changé d'employeur à la fin de leur formation (sans quoi ils sont comptabilisés parmi les nouveaux embauchés).

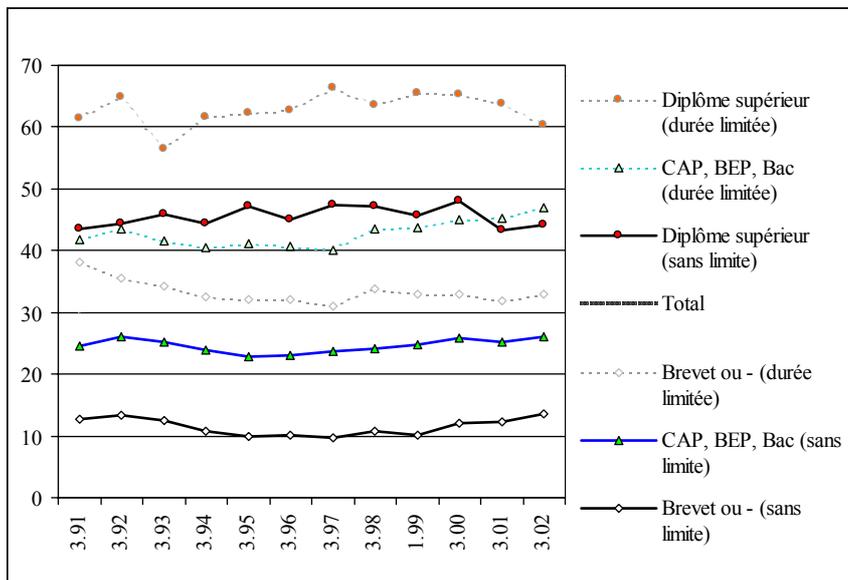
militaire, 28 % recherchant un emploi (32 % des actifs) et 13 % étant économiquement
Après l'école, les jeunes sortants représentent une part plus conséquente des embauches sur contrat temporaire que de celles sans limite de durée (*graphique 25*). Le différentiel avec leurs aînés s'est plutôt resserré, surtout en mars 2001, principalement parce que ces contrats temporaires se sont davantage diffusés auprès des plus anciens²⁰, confirmant l'idée selon laquelle l'emploi des jeunes témoigne de l'évolution plus globale des modes de gestion de la main d'œuvre.

Des différences croissantes en fonction du niveau de diplôme

En réunissant les jeunes sortis de formation depuis un à quatre ans et ceux poursuivant en parallèle une formation initiale, les jeunes totalisent 37 % des flux de nouveaux embauchés en mars 2000 et près de 36 % en mars 2002, pour un minimum de 30 % en mars 1991 (« total » dans le *graphique 26*) inactifs.

²⁰ L'année suivant la sortie de formation initiale, la part des nouveaux embauchés signalant un contrat temporaire passe de 40 % en 1991 à 49 % en 2002 (après 55 % au maximum en 1998). Parmi les nouveaux embauchés qui ont fini leurs études depuis cinq ans et davantage, celle-ci passe de 26 % en 1991 à 36,5 % en 2002 (après 40 % au maximum en 1998). Le surcroît de risques qu'ont les jeunes sortants d'avoir un emploi temporaire, relativement aux personnes sorties depuis plus de cinq ans, est de 1,3 de 2000 à 2002, contre 1,5 en 1991 et 1992 (rapports logistiques).

Graphique 26. Part relative des jeunes poursuivant une formation ou sortis depuis moins de cinq ans parmi les nouveaux embauchés, en fonction de leur niveau de diplôme et de la durée de leur contrat de travail (1991 à 2002)
En %

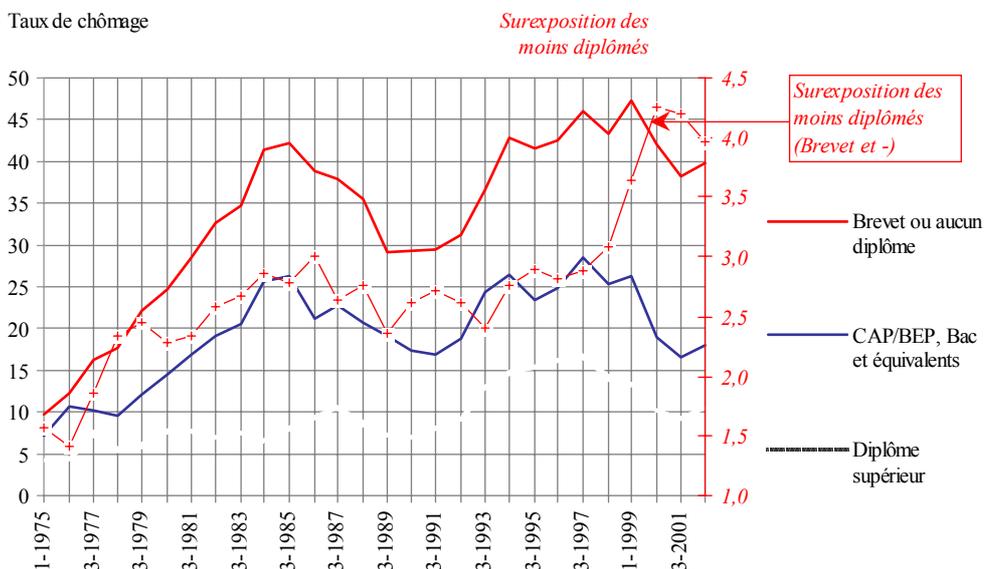


Source : enquêtes Emploi 1991 à 2002, INSEE

Champ : « nouveaux embauchés »

Lire ainsi : en mars 2002, sur 100 « nouveaux embauchés » ayant un contrat sans limite de durée et déclarant un diplôme d'enseignement supérieur, 44 sont en cours de formation initiale ou en sont sortis depuis moins de cinq ans ; à la même date, sur 100 « nouveaux embauchés » ayant un contrat illimité dans le temps et au mieux un brevet, près de 14 poursuivent leur formation initiale ou ont récemment terminé leurs études

Graphique 27. Taux de chômage de un à quatre ans après la fin des études, en fonction du diplôme le plus élevé déclaré (1975 à 2002)



En % (échelle de gauche) et Rapport logistique (échelle de droite)

Source : enquêtes emploi 1975 à 2002, INSEE

Champ : jeunes sortis de formation initiale depuis un à quatre ans

Lecture : En mars 2002, le taux de chômage des jeunes qui ont achevé leur formation initiale depuis un à quatre ans et sont diplômés de l'enseignement supérieur atteint 11 %, contre 18 % pour les titulaires d'un baccalauréat (16 %) ou d'un CAP ou BEP (21 %) et 40 % pour ceux qui ne possèdent aucun diplôme ou seulement un Brevet.

Surexposition au chômage : Cet indicateur est un rapport logistique (en anglais « odd ratio ») : plus il s'éloigne de 1, plus la différence est importante, indépendamment des valeurs des fréquences prises en compte (*voir Encadré 2*).

L'importance relative, parmi ces nouveaux embauchés, des jeunes détenant au mieux un brevet est nettement inférieure à celle des diplômés de l'enseignement supérieur. La disproportion est surtout importante parmi les contrats sans limite de durée. La concurrence est alors trois fois plus favorable aux plus diplômés.

De fait, la *surexposition au chômage* des plus faiblement diplômés a augmenté depuis vingt-cinq ans, en particulier depuis 1998 (*graphique 27*). Le *risque relatif* d'être chômeur d'un jeune ne détenant ni CAP, ni BEP, ni baccalauréat, est actuellement 4 fois supérieur à celui d'un jeune possédant au moins l'un de ces diplômes, alors que ce différentiel fluctuait entre 2,4 et 3,0 de 1982 à 1997.

Leur *surexposition au chômage* a été d'ailleurs accentuée durant la phase intermédiaire d'application de la réforme du service national, entre 1997 et 2001. En effet, seules les générations nées à partir de 1979 ont alors bénéficié de la journée unique d'appel et de préparation à la défense au lieu de dix mois d'incorporation ; et ainsi, ceux qui avaient fini leurs études les plus jeunes étaient plus nombreux que les autres à rechercher un emploi. A contrario, la légère baisse de leur *surexposition au chômage* en 2002 est due à la suppression définitive du service militaire bénévole (fin 2001), ses conséquences étant dès lors identiques à tous âges de fin d'étude, donc quel que soit le niveau de diplôme [10].

Par ailleurs, la *surexposition* au chômage d'ensemble des jeunes récemment sortis de formation a nettement diminué, relativement à leurs aînés. Celle-ci est presque deux fois moindre début 2002 (2,5) qu'en 1983 ou 1984 (4,5). La reprise économique, combinée à la moindre dimension des jeunes générations et à leurs diplômes plus élevés apparaissent ainsi bénéfiques, comme, en d'autres temps, avait pu l'être la faible dimension des cohortes de sortants inhérente à l'allongement des études [14]. Cette évolution de la situation française nous rapproche de la moyenne des pays de

l'Union européenne, où la *surexposition* au chômage des jeunes âgés de 15 à 24 ans, relativement à leurs aînés d'au moins 25 ans, s'élève à 2,4 en 2000 ; le niveau de chômage demeurait alors cependant plus élevé en France, tant pour les jeunes à ces âges (+ 4,5 points) que leurs aînés (+ 1,8 points).

Un diplôme, condition indispensable pour intégrer une profession prestigieuse

La nature de la profession dépend étroitement du niveau du diplôme. Seuls les diplômés des formations les plus longues parviennent à occuper un poste de cadre, d'enseignant ou de chef d'entreprise peu après la fin de leurs études. Les diplômés des cycles courts du supérieur exercent plus souvent une profession intermédiaire, c'est à dire un poste de responsable sans statut de cadre, par exemple de technicien, d'infirmière, de représentant de commerce (*tableau 30*). Les bacheliers et titulaires des CAP et BEP sont, pour leur part, majoritairement ouvriers qualifiés et employés, au sens des classifications professionnelles.

Ces différences de profession engendrent des disparités de salaire. De un à quatre ans après la fin de leurs études, le salaire médian des diplômés des cursus longs s'élève à 1 647 euros début 2002, celui des jeunes détenant au mieux le brevet à 945 (salaires déclarés à temps plein) [10]. La différence de salaire après un cursus long plutôt qu'un cursus court de l'enseignement supérieur, est plus forte que celle existant entre ce dernier et un jeune qui n'a pas de diplôme du second cycle du secondaire. En situant à 100 le salaire médian des moins diplômés, ceux des diplômés des CAP et BEP et des bacheliers sont respectivement de 105 et 109, et ceux des diplômés de l'enseignement supérieur de 131 pour les cursus courts et 174 pour les cursus longs. Par la suite, au fil de l'âge et du déroulement de la carrière, ces différences de rémunération entre catégories de diplômés tendent à s'amplifier [18].

Tableau 22. Situation professionnelle en mars 2002, de un à neuf ans après la sortie de formation initiale

En %

	11-22 (*)	23.31-38	41-48	52-55	62-66	56.67-69	Ensemble des emplois	Chômeurs	Ensemble des actifs
	Agriculteurs artisans, commerçants	Chefs entr. Prof. intel-lectuelles supérieures	Prof. intermédiaires	Employés (hors Services aux particuliers)	Ouvriers qualifiés	Ouvriers non qual. Employés Serv. part.			
Grande école	1,5	77,6	11,1	4,0	0,2	0,1	94,5	5,5	100,0
Licence au doctorat	0,9	45,0	30,7	12,6	1,2	0,9	91,2	8,8	100,0
Diplôme supérieur court	2,1	6,7	47,9	27,9	4,3	3,4	92,2	7,8	100,0
Baccalauréat général	1,8	3,6	23,7	39,4	8,1	10,1	86,8	13,2	100,0
Baccalauréat techno pro	4,4	1,3	17,9	31,1	20,9	14,2	89,7	10,3	100,0
CAP/BEP	2,4	0,2	5,6	21,7	30,2	23,1	83,3	16,7	100,0
Brevet ou rien	1,8	0,4	5,1	19,9	13,0	26,8	67,6	32,4	100,0
Ensemble	2,2	13,9	22,1	23,0	12,5	12,2	86,0	14,0	100,0

(*) Ces chiffres sont ceux de la classification des professions et catégories socioprofessionnelles (voir Encadré 2 pour plus de précision sur leur contenu).

Source : enquête sur l'emploi 2002, INSEE

Champ : cohortes sorties de formation initiale de 1993 à 2001²¹

Comment interpréter l'évolution de la relation entre profession et niveau de diplôme ?

Tableau 23. Situation professionnelle en mars 1982, de un à neuf ans après la sortie de formation initiale En %

	11-22	23.31-38	41-48	52-55	62-66	56.67-69	Ensemble des emplois	Chômeurs	Ensemble des actifs (sans contingent)
	Agriculteurs artisans, commerçants	Chefs entr. Prof. Intel-lectuelles (1)	Prof. intermédiaires	Employés (hors Services aux particuliers)	Ouvriers qualifiés	Ouvriers non qual. Employés Serv. part.			
Grande école	2,1	68,2	18,7	4,8	0,3	0,0	94,1	5,9	100,0
Licence au doctorat	1,7	56,2	28,1	6,9	0,7	0,6	94,2	5,8	100,0
Diplôme supérieur court	2,1	8,8	68,8	12,7	1,7	1,1	95,2	4,8	100,0
Baccalauréat général	3,4	6,5	30,4	40,1	3,5	3,4	87,3	12,7	100,0
Baccalauréat techno pro	8,0	2,6	26,7	40,6	6,5	5,8	90,3	9,7	100,0
CAP/BEP	4,7	0,4	7,0	28,7	26,2	18,1	85,0	15,0	100,0
Brevet ou rien	4,0	0,5	4,4	23,1	14,5	30,4	76,9	23,1	100,0
Ensemble	4,0	7,0	16,5	24,8	14,4	17,6	84,3	15,7	100,0

Champ : cohortes sorties de formation initiale de 1973 à 1981

²¹ Dans la série d'enquêtes Emploi de 1982-1989, le diplôme n'est pas renseigné lorsque la personne poursuit une formation de type scolaire (lycée, université) ou un apprentissage. Pour comparer avec homogénéité ces données à celles de la série 1990-2002, les jeunes poursuivant une formation de ce type ne sont pas pris en compte. En outre, un regroupement des cohortes sorties de formation depuis moins de dix ans, plutôt que depuis moins de cinq ans, semble également préférable en exploitant ces enquêtes 1982-1989, pour disposer d'échantillons substantiels par niveaux de diplômes, et limiter les conséquences de la mauvaise identification des anciens apprentis peu après la sortie.

(1) L'année 1982 est atypique en ce qui concerne la proportion, parmi les diplômés des grandes écoles, de professions intellectuelles et chefs d'entreprise. Celle-ci a été en effet sensiblement plus forte de 1983 à 1987 (75,3 % à 77,7 %), comme, semble-t-il, auparavant. Source : enquête sur l'emploi 1982, INSEE.

Dans l'ensemble, les jeunes sortis de formation initiale depuis un à neuf ans exercent, plus souvent en 2002 qu'en 1982, une *profession intellectuelle supérieure* ou une profession intermédiaire (+ 7 et + 6 points) ; ils occupent, par contre, moins souvent un emploi d'*ouvrier non qualifié* (- 6 points), et quasiment autant un poste, en général peu qualifié, d'*employé* fournissant des *services directs aux particuliers* (tableau 30 et tableau 31).

Ces transformations structurelles sont plus importantes que l'évolution générale. Les effectifs d'ensemble des professions intellectuelles et intermédiaires se sont accrus respectivement de 1,7 et 1,1 millions en vingt ans, soit de 5,7 et de 2,5 points en proportion des personnes occupant ou recherchant un emploi. Les ouvriers agricoles et non qualifiés sont près de 0,9 million de moins (- 4,7 points), les employés des services aux particuliers étant 0,5 million de plus (+ 1,7 points) (voir encadré 2 pour plus de précision). Enfin la proportion de chômeurs augmente, de date à date, sur l'ensemble de la population, alors qu'elle diminue parmi les jeunes sortis de formation depuis un à neuf ans²².

Cependant, les différentes catégories intermédiaires de diplômés, concurrencées par des flux plus massifs de rang supérieur, ont actuellement plus de difficulté à intégrer les professions salariées les plus prestigieuses, et tendent à se reporter vers des postes de moindre responsabilité. Ainsi les diplômés des second et troisième cycles des universités exercent moins souvent en 2002 qu'en 1982 une profession intellectuelle supérieure (- 11 points) et davantage une profession

intermédiaire (+ 3 points), tandis que ces dernières sont moins accessibles aux diplômés des cursus courts du supérieur (- 21 points), qui sont aujourd'hui plus souvent employés (+ 15 points). Selon le même mouvement, les bacheliers généraux sont moins souvent cadres ou techniciens (-10 points), et en plus fortes proportions ouvriers, qualifiés (+ 5 points) ou non²³ (+ 4 points). La proportion d'ouvriers qualifiés progresse nettement parmi les bacheliers des séries technologiques et professionnelles (+ 14 points), celle des ouvriers non qualifiés plus modérément (+ 5 points). Les titulaires des CAP et BEP sont en plus faibles proportions employés, et plus souvent ouvriers, qualifiés (+ 4 points) ou non (+ 2 points). Enfin, les jeunes les moins diplômés qui se présentent sur le marché du travail ont plus de difficulté à obtenir un emploi et sont davantage au chômage.

La notion de « déclassement conjoncturel » explique ce processus en cascade et la position difficile des moins diplômés. En période de pénurie relative d'emploi, c'est-à-dire d'excédent important de la population active sur l'emploi effectif, les entreprises choisissent, dans les différentes « files d'attente » propres aux catégories de profession, les plus diplômés pour pourvoir les postes proposés. « Ces phénomènes cycliques de « déclassement » pourraient permettre aux jeunes les plus diplômés de maintenir leurs chances d'accès à l'emploi quelle que soit la conjoncture, tandis que les moins diplômés, victimes d'un « effet d'éviction », se verraient sur-sensibilisés à l'évolution de l'activité économique. » [6]

²² En incluant au dénominateur des taux les jeunes du contingent, le taux de chômage d'ensemble a augmenté de plus d'un point entre mars 1982 (7,8 %) et mars 2002 (8,9 %), alors que celui des jeunes sortis de formation depuis un à neuf ans a baissé entre temps d'un point (15,0 % en mars 1982, et 14,0 % en mars 2002).

²³ Les ouvriers « non qualifiés » (ouvriers spécialisés, manutentionnaires) sont distingués, dans le commentaire, des employés offrant des services directs aux particuliers. Précisons que la proportion de ces employés de services aux particuliers augmente de 3 points, parmi les bacheliers généraux, comme parmi les bacheliers technologiques et professionnels ainsi que les titulaires de CAP et BEP. (Ainsi, à ces niveaux de diplôme, la progression la plus forte est donc bien celle des ouvriers).

La conjoncture économique est également à l'origine de mouvements contraires, entre 1982 et 2002. Ainsi, la proportion de responsables d'entreprise et de professions intellectuelles supérieures, parmi les mêmes jeunes hommes diplômés des cursus longs de l'enseignement supérieur²⁴, a été plus forte en 1990 et 1991 qu'au cours des années quatre-vingt, et a progressé de 2 points entre 1997/1998 et 2001, tandis qu'elle avait fléchi de près de 12 points entre 1991 et 1997. A l'inverse, l'évolution, d'année en année, de la fréquence d'embauche des diplômés des BTS, DUT et DEUG sur les postes les moins qualifiés d'ouvriers et d'employés a été quasiment parallèle à leur taux de chômage un an avant [6].

Par ailleurs, la plus grande diffusion des diplômes peut posséder en elle-même des conséquences sur le choix de leurs employés par les entreprises de service, allant dans le sens d'une « banalisation » des titres. Une entreprise, privée comme publique, tendrait à choisir, pour ses relations directes avec ses clients, un personnel possédant une culture générale comparable à celle de la clientèle. Ce mouvement tendrait à élever le niveau de diplôme d'une profession à mesure de l'élévation générale, et donc à distendre la relation entre profession exercée et niveau de diplôme. Ceci peut contribuer à expliquer la proportion croissante des diplômés de l'enseignement supérieur sur des postes d'employés. Les bacheliers technologiques et professionnels, sinon les diplômés des CAP et BEP le sont, pour leur part, moins souvent, alors qu'ils sont davantage ouvriers en 2002 qu'en 1982.

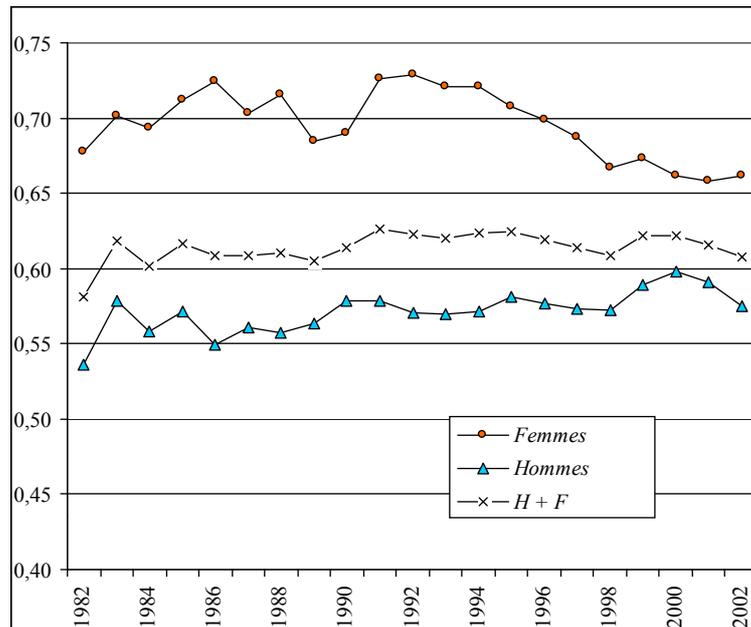
Enfin, conduite à une échelle très globale, cette comparaison ne peut rendre compte des conséquences de l'hétérogénéité des catégories de diplômes, c'est à dire des différences de poids, à vingt ans d'intervalle, entre filières, disciplines et spécialités. On sait, par exemple, que de fortes différences de répartition par disciplines et spécialités amplifient les différences d'insertion et de rémunération

entre hommes et femmes. Le poids plus important des ouvriers parmi les titulaires des CAP et BEP et baccalauréats technologique et professionnel n'est probablement pas étranger à la progression des formations orientées vers les métiers de l'industrie (*tableau 21*). Les enquêtes du Céreq et celles organisées auprès des anciens lycéens et apprentis fournissent, à dessein, des informations beaucoup plus précises, vers lesquelles on se reportera.

Question de répartition entre les jeunes et leurs aînés ? De façon générale, sur l'ensemble des emplois, en dehors de ceux occupés en poursuivant une formation (cf champ *tableau 22*), la corrélation entre le niveau du diplôme et la catégorie socioprofessionnelle semble particulièrement stable, selon la *statistique de dépendance de Cramer* (*graphique 28*). Celle-ci semble s'être accrue durant les années quatre-vingt parmi les femmes, avant de fléchir jusqu'en 1998, alors qu'elle aurait atteint sa valeur la plus élevée récemment (en 2000), parmi les hommes. Cette relation générale ne préjuge pas, cependant, de la position particulière des jeunes récemment sortis du système éducatif, puisqu'ils ont été nettement pénalisés les années difficiles pour l'emploi [11].

²⁴ Il s'agit cette fois de l'ensemble des hommes diplômés des grandes écoles et second et troisième cycle des universités, la proportion portant (exactement comme dans le tableau 6) sur ceux, sortis de formation depuis un à neuf ans, qui occupent un emploi ou bien sont au chômage (actifs sans contingent).

Graphique 28. *Ecart à l'équirépartition entre niveau de diplôme et catégorie de profession, en fonction du sexe (1982 à 2002)*



V de Cramer

Source : enquêtes emploi 1982 à 2002, INSEE

Champ : ensemble des hommes et des femmes ne poursuivant plus de formation

V de Cramer : Celui-ci mesure le degré de dépendance entre les deux variables que sont le niveau de diplôme déclaré et la catégorie socioprofessionnelle (voir Encadré 2 pour plus de précision sur son mode de calcul). Les catégories de diplôme et de profession (à l'exception des chômeurs) sont celles des tableaux 5 et 6.

Le renouvellement social est-il plus équitable ?

La société française accorde une considération particulière à son école, depuis le siècle des Lumières. Par son entremise, elle espère que les connaissances transmises aux jeunes générations contribuent au progrès général des sciences et de la démocratie, et que ces jeunes générations disposent des mêmes possibilités (sinon des mêmes chances) de mettre en valeur leur talent pour s'y établir.

L'évolution sur moyen terme de « l'équité » suscite donc un réel intérêt [4]. Il n'est pas anodin, à ce titre, que la dépendance statistique existant entre la catégorie socioprofessionnelle du père et le diplôme détenu un an après la sortie de formation initiale, autrement dit entre la profession du père et le diplôme le plus élevé obtenu pendant la formation initiale, apparaisse trois fois plus faible que celles

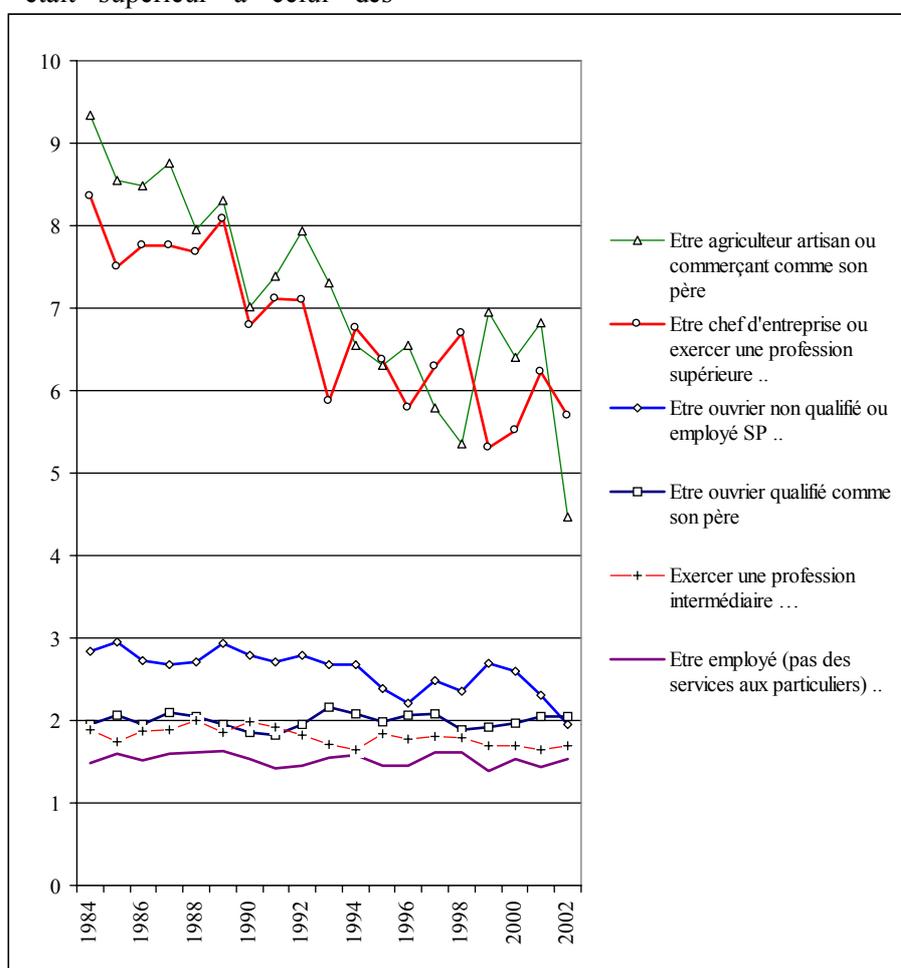
constatées actuellement, sur le marché de l'emploi, entre le niveau de diplôme et la catégorie socioprofessionnelle (*graphique 28*). La différence entre la réalité et une équirépartition des diplômes selon le milieu d'origine n'est en effet que de 0,18, parmi les cohortes sorties de formation initiale de 1990 à 2001²⁵. En d'autres termes, la profession du père est moins discriminante dans le système éducatif, que le diplôme n'est discriminant sur le marché du travail.

²⁵ Cette comparaison porte sur l'ensemble des cohortes sorties de formation initiale de 1990 à 2001, sur lesquelles les indications socio-économiques sont à chaque fois recueillies un an après la sortie (données recueillies dans les enquêtes emploi de mars 1991 à mars 2002). Les sept classes de diplômes comme les six catégories socioprofessionnelles d'origine distinguées sont celles des tableaux 5 et 6. La prise en compte des jeunes dont la catégorie socioprofessionnelle du père est inconnue ne modifie pas ce résultat.

En cohérence avec ce résultat, la dépendance statistique entre les catégories de profession des jeunes qui ont fini leurs études depuis moins de dix ans (voir) et celles de leur père, fluctue autour de 0,20 ces dernières années. Celle-ci a diminué, puisqu'elle dépassait 0,25 à la fin des années quatre-vingt.

enfants dont c'était la profession du père.

Les jeunes ont presque toujours, cependant, de plus fortes chances d'occuper la même catégorie de profession que leur père [16]. La seule exception à ce principe était, seulement pendant la seconde moitié des années quatre-vingt, celle des enfants des professions intellectuelles supérieures et chefs d'entreprise, dont le tropisme pour les professions intermédiaires était supérieur à celui des



Graphique 29. Surcroît de chances, pour un homme ou une femme peu après la fin des ses études, d'occuper la même catégorie professionnelle que son père (1984 à 2002) Source : enquêtes sur l'emploi 1984 à 2002, INSEE

Champ : jeunes sortis de formation initiale depuis un à neuf ans et occupant un emploi

Surcroît de chances : c'est un rapport logistique. Cet indicateur permet de faire abstraction de l'évolution du poids des professions. Plus il s'éloigne de 1, plus la différence de « chances » est importante (*Voir Encadré 2 pour en savoir plus*).

Force est de constater cependant que les enfants d'agriculteurs, artisans et commerçants d'une part, et des professions intellectuelles supérieures et chefs d'entreprise d'autre part, ont un rapport nettement plus exclusif à la profession de leur père que les autres²⁶ (*graphique 29*). A contrario, les enfants d'employés (1,5 en 2002), des professions intermédiaires (1,7), voire d'ouvriers qualifiés (2,0) se distribuent plus équitablement entre ces six catégories socioprofessionnelles, ces sur-représentations étant les plus élevés de leur milieu d'origine.

Ce sont les avantages relatifs des enfants des professions intellectuelles supérieures et chefs d'entreprise, et ceux des agriculteurs, artisans et commerçants, qui ont le plus fortement reculé. L'évolution économique générale et la réduction de leurs effectifs semblent principalement en cause dans le cas des indépendants ; ce n'est cependant pas la seule explication, la part des « enfants du milieu » parmi les jeunes agriculteurs, artisans et commerçants ayant fortement décru, passant de 68 % en 1984 à 43 % en 2002.

Le tropisme pour les professions intellectuelles supérieures et la direction d'entreprise a diminué dans un contexte inverse d'expansion. Si la part des enfants de ce milieu devenus à leur tour chefs d'entreprise ou exerçant une profession intellectuelle supérieure a augmenté entre 1984 et 2002, la progression a été plus forte dans les autres milieux, grâce à la démocratisation des études supérieures universitaires [18], et 38 % des jeunes exerçant actuellement l'une de ces professions sont issus de ce milieu, contre 44 % en 1991 et 42 % en 1984. Ainsi, les enfants d'ouvriers non qualifiés (manœuvres, ouvriers spécialisés) et des personnels de service aux particuliers exercent actuellement pour 26 %

des professions intellectuelles supérieures ou intermédiaires de « cadres ou techniciens », ceux d'ouvriers qualifiés pour 28 % et ceux d'employés pour 39 %, ce qui représente des progressions depuis 1984 de 10 points pour les premiers et de 7 points pour les enfants d'employés, plus fortes donc, toute chose égale par ailleurs, pour les moins qualifiés.

La diffusion des diplômes et l'évolution économique semblent ainsi rendre le renouvellement des professions « moins inéquitable », sinon un peu plus équitable, les marges de progrès étant cependant loin d'être épuisées.

²⁶ Regrouper les ouvriers qualifiés et les employés, prendre en compte ou éliminer les non-réponses, considérer ou non les chômeurs, ne change pas ou très peu ces résultats.

Encadré 1. *Variation du temps passé en formation et dimension des flux de sorties du système éducatif*

En négligeant l'équilibre des mouvements migratoires et la mortalité, des « taux » de jeunes sortant du système éducatif à chaque âge sont estimés par différence entre les taux de scolarisation d'une même génération deux années consécutives. Par exemple, sachant que 92 % des jeunes de la génération 1970 sont scolaires à 16 ans (rentrée 1986) et 85 % à 17 ans (rentrée 1987) (*tableau 18*) qu'environ 7 % (92 % moins 85 %) des jeunes de cette génération arrêtent leurs études en 1987, à la fin du mois de juin ; ils ont alors entre 16,5 ans et 17,4 ans.

Tableau 24. *Taux de sortie du système éducatif par années d'âges (approximations), et somme selon l'année de sortie (1986 à 2000)*
% des effectifs de jeunes

Année de sortie:	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Age en milieu d'année :							(2)	(2)			(3)				
15,5 à 16,4 ans	8	7	6	5	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3
16,5 à 17,4 ans	8	7	6	5	4	4	4	5	4	4	4	4	5	5	5
17,5 à 18,4 ans	21	19	16	14	12	11	9	9	9	8	9	10	10	11	12
18,5 à 19,4 ans	15	14	13	13	12	11	10	13	11	12	13	13	13	14	15
19,5 à 20,4 ans	11	12	12	14	14	14	15	15	12	14	14	14	15	15	15
20,5 à 21,4 ans	6	7	7	9	9	9	11	9	11	12	13	13	14	12	13
21,5 à 22,4 ans	5	5	6	6	6	6	8	6	10	10	11	10	10	9	9
22,5 à 23,4 ans	4	4	4	4	5	5	7	7	8	9	10	10	10	9	9
23,5 à 24,4 ans	2	2	3	2	4	5	5	4	6	7	8	8	8	8	7
24,5 à 25,4 ans	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	4	4	5	5	5
25,5 à 26,4 ans (1)	6	6	6	6	6	7	7	8	9	9	10	10	11	11	11
Somme	88	85	80	80	79	78	82	80	85	92	99	100	103	102	105

1) Des jeunes arrêtent leurs études plus âgés. Ce raccourci sur les suites est effectué pour les besoins de la démonstration. 2) Un recensement plus rigoureux des collèges et lycées l'année du test du nouveau recueil individualisé semble à l'origine du léger surcroît de sortants. Grâce à celui-ci, la scolarisation à 20 ans est mieux distinguée de celle des 19 ans à la rentrée 1993. 3) Pour plus d'homogénéité, ces taux de sorties par âges sont estimés en prélevant une même fraction de doubles inscriptions d'étudiants qu'à la rentrée 1995, celles-ci étant mieux prises en compte à partir de la rentrée 1996.

Champ : France métropolitaine

A ce compte, environ 37 % des jeunes arrêtaient leurs études avant 18,5 ans en 1986, alors que c'est le cas de moins d'un jeune sur cinq depuis 1991. L'allongement des études était particulièrement intense vers 1990. Au lieu de quitter l'école, les jeunes poursuivaient leurs études en plus forte proportion à chaque âge. De ce fait, ils quittaient l'école, en proportions plus faibles que la normale, une même année. A l'inverse, la baisse récente des taux de scolarisation de 18 à 22 ans entraîne un surcroît de sortants. C'est ce dont témoigne la totalisation selon l'année de ces taux de sortie par âges, celle-ci variant entre 78 % en 1991 et 105 % en 2000 (*tableau 24*).

La totalisation « en diagonale », selon la génération, de ces mêmes taux de sortie par

âges, montre que, logiquement, 100 % d'entre elles ont terminé leurs études (*tableau 25*). L'âge moyen de sortie progresse de 0,2 année par an entre la génération 1970 et la génération 1974 – abstraction faite des années de scolarité après 25 ans. La génération 1977 compte la plus faible proportion de sorties avant 18,5 ans (15 %).

On pouvait imaginer une sorte de report temporaire des départs qui, décalant les âges, aurait eu par un jeu de compensation peu d'effet sur les flux annuels de sortie. Ces calculs montrent que cette conception est erronée. Au contraire, comme le montre le *tableau 7*, la totalisation une même année des taux de sorties par âges était au plus de 80 % de 1988 à 1991. Autrement dit, les sortants de

formation représentaient alors moins de 80 % des effectifs des générations dont ils étaient issus. Ces cohortes conserveront ensuite leur faible dimension initiale, que l'on repère encore sur celle de 1967²⁷, notamment.

²⁷ Le décret de 1959 sur la prolongation à seize ans de l'obligation scolaire s'applique à la génération 1953 qui fête alors son quatorzième anniversaire.

Tableau 25. Taux de sortie du système éducatif par années d'âges (approximations), et somme selon leur génération (générations 1970 à 1974)
% des effectifs de jeunes

Année de sortie:		1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Génération:		1970	1971	1972	1973	1974			1977		1979					
Age en milieu d'année :																
15,5 à 16,4 ans		8	7	6	5	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3
16,5 à 17,4 ans			7	6	5	4	4	4	5	4	4	4	4	5	5	5
17,5 à 18,4 ans				16	14	12	11	9	9	9	8	9	10	10	11	12
18,5 à 19,4 ans					13	12	11	10	13	11	12	13	13	13	14	15
19,5 à 20,4 ans						14	14	15	15	12	14	14	14	15	15	15
20,5 à 21,4 ans							9	11	9	11	12	13	13	14	12	13
21,5 à 22,4 ans								8	6	10	10	11	10	10	9	9
22,5 à 23,4 ans									7	8	9	10	10	10	9	9
23,5 à 24,4 ans										6	7	8	8	8	8	7
24,5 à 25,4 ans											3	4	4	5	5	5
25,5 à 26,4 ans												10	10	11	11	11
Total												00	100	100	100	100
Age moyen à la sortie												20,5	20,7	20,9	21,1	21,3

Champ : France métropolitaine

Lecture : La lecture se fait « en diagonale », en suivant les séries de taux grisés ou encadrés. Ainsi, 7 % des jeunes de la génération 1970 arrêtent leurs études en 1987, puis 16 % en 1988, 13 % en 1989, ... , 3 % en 1995, enfin 10 % à 25,5 ans et davantage (les suites sont négligées pour les besoins du modèle), soit 100 % au total, et à l'âge de 20,5 ans en moyenne.

Encadré 2 : Définitions et modes de calcul

Cet encadré précise les définitions et modes d'estimation des notions mobilisées, en premier lieu, sur la scolarisation et la sortie de formation initiale, puis sur l'emploi et le chômage, enfin sur la profession et « l'origine sociale ». (Des précisions sur les indicateurs différentiels figurent à la fin de l'encadré.)

Scolarisation :

Taux de scolarisation : Rapport, pour une même génération (c'est à dire pour les jeunes nés une même année), entre le nombre d'élèves, d'étudiants et d'apprentis dénombrés à la rentrée par les sources scolaires (enquêtes auprès des établissements), et le nombre total de jeunes présents sur le territoire début janvier (rétropollations intercensitaires diffusées par l'INSEE, puis estimations post-censitaires publiées dans le Bulletin mensuel de statistiques).

Particularités à prendre en compte : la scolarisation à 20 ans est mieux estimée à dater de la rentrée 1993 (auparavant, certains élèves du secondaire figuraient parmi ceux de 19 ans) ; nonobstant la baisse objective de la scolarisation à 18 ans à la rentrée 1996, les doubles comptes entre étudiants (notamment entre universités et classes supérieures des lycées) sont alors mieux pris en compte.

Espérance de scolarisation : C'est la somme, une année donnée, des taux de scolarisation par années d'âges. C'est un estimateur « du moment » (ou conjoncturel) de la durée des études, celle d'un jeune qui serait scolarisé les années suivantes comme le sont les jeunes à la rentrée considérée. En partant d'un âge où l'ensemble des jeunes sont scolaires, celle-ci permet d'estimer un **âge de fin d'études**. En négligeant les années de scolarité au delà de 25 ans, celui-ci s'élève à 21,2 ans en 2000, soit 6,2 années dans le système éducatif à partir de 15 ans augmentées de 15,0 ans.

Classification des « niveaux de formation » : Regroupement des formations mis en œuvre par le Commissariat général au Plan dans les années soixante, et appliqué, par extension, aux sortants du système éducatif. Les sortants des niveaux I, II et III sont répartis en fonction

du niveau de leur *diplôme* d'enseignement supérieur : licence au minimum pour les I-II, diplôme « bac + 2 » ou diplômes paramédicaux et sociaux post-baccalauréat pour le III. En revanche, les sortants des niveaux IV et V sont regroupés en fonction de la *classe atteinte* : au moins la terminale pour le IV, au moins une terminale de CAP/BEP ou une seconde pour le V.

Les sortants sans qualification des niveaux VI et Vbis sont sortis du système éducatif en deçà, principalement après une classe du premier cycle (surtout après une troisième actuellement) ou avant l'année terminale d'un CAP ou BEP (en général après une inscription en seconde professionnelle ou première année de CAP).

Classification internationale « CITE » :

Regroupement des programmes d'enseignement développé par l'UNESCO et l'OCDE. Cette classification distingue le premier cycle du secondaire (CITE 2), ses seconds cycles (CITE 3), les enseignements « post-secondaires », charnières, en quelque sorte, entre le secondaire et le supérieur (peu développés en France), les cursus courts techniques ou professionnels de l'enseignement supérieur (CITE 5B), les cursus longs plus théoriques (CITE 5A), enfin les enseignements conduisant à un doctorat de recherche (CITE6). Selon l'usage, l'obtention d'un diplôme garantit que l'élève a suivi l'ensemble du programme.

Sortie de formation initiale : La sortie de formation initiale est la première interruption d'au moins un an du parcours de formation (pour un apprenti, c'est en général la fin de son apprentissage). Cette définition et ses modes d'estimation prévalent depuis le bilan formation emploi de 1996 [17].

Les sources statistiques sur les sortants de formation initiale sont les enquêtes auprès des ménages, telles que celles sur l'emploi de l'INSEE, les enquêtes du Céreq et les statistiques scolaires. Les marges d'incertitude ne sont pas négligeables. Les enquêtes sur l'emploi fournissent des indications annuelles sur les sortants du système éducatif, grâce aux questions posées aux membres du ménage sur le moment où ils ont fini leurs études. Compte

tenu de la taille des échantillons, le nombre total de sortants est estimé à +/- 20 000 près, et les variations catégorielles de moins de 10 000 sont peu significatives.

Les statistiques scolaires permettent d'estimer des flux de sortie de formation initiale, en supposant que ces dernières sont responsables, avec les premières entrées et les décès, du renouvellement des effectifs des enseignements secondaire et supérieur (apprentis inclus). Après simplification de l'équation, les 785 000 sortants de 2000 sont obtenus par différence entre les 766 000 entrées, à la rentrée 2000, dans le secondaire en provenance du primaire, puis la variation, de la rentrée 1999 à celle de 2000, des effectifs d'ensemble des formations secondaires et supérieures (- 24 000), enfin les 5 000 (environ) disparitions par décès. Les sources d'imprécision tiennent notamment à la comparabilité des recensements consécutifs d'élèves (en 1992, par exemple) et aux mouvements migratoires entre pays (supposés se compenser).

Génération en âge de sortir de formation initiale : Les effectifs de jeunes en âge de sortir de formation initiale sont estimés en sommant, une même année, les effectifs par âges de jeunes vivant en France métropolitaine (scénario central de projection de l'INSEE pour les prochaines années), pondérés par les taux de sorties par âges (tableau 24). Ces taux de sorties par âges sont cependant ajustés de façon à ce que leur somme donne 100 % la même année.

Mission générale d'insertion : Réseau de chefs d'établissements, d'enseignants, de conseillers d'orientation, psychologues et personnels éducatifs, visant à empêcher les sorties du système éducatif de jeunes trop faiblement qualifiés. Contribue, avec ses coordonnateurs locaux, selon la situation de l'élève, à sa réinsertion dans un cursus scolaire habituel, à l'élaboration de formations et actions de motivation adaptées, à faciliter le contact avec un employeur et les divers partenaires (missions locales, espaces jeunes, etc). Le réseau est amené à contacter directement, peu après la rentrée, les élèves qui ont abandonné prématurément une formation dans leur collège ou leur lycée.

Emploi, chômage, nouveaux embauchés :

Enquête Emploi : Enquête réalisée en mars de chaque année par l'INSEE auprès d'un échantillon de logements. Lorsque l'intéressé est absent au moment de l'enquête (militaire du contingent, etc), un tiers fournit les informations. Le taux de sondage est d'environ 1/300 : les effectifs et pourcentages estimés sur de petites populations doivent ainsi être interprétés avec prudence.

Emploi, Chômage : Est considérée occuper un emploi, en vertu des recommandations du Bureau International du Travail, une personne rémunérée pour un travail, ne serait-ce que d'une heure, durant une période donnée en référence. Selon les mêmes recommandations, un « chômeur » est une personne qui n'occupe pas d'emploi, en recherche un activement, et est immédiatement disponible pour travailler. Le **taux de chômage** est, conventionnellement, le nombre de chômeurs rapporté à la **population active** que sont les personnes occupant un emploi, les jeunes du contingent, ainsi que les chômeurs.

Nouveaux embauchés : Individus occupant un emploi et travaillant dans l'entreprise depuis moins de un an, d'après la date et le mois d'entrée dans l'entreprise mentionnés par l'intéressé (enquêtes Emploi). Ce sont des embauches « persistantes », contrairement aux mouvements de main d'œuvre déclarés par les entreprises.

Contrats temporaires : Ce sont les missions d'intérim, les contrats saisonniers ou à durée déterminée, les emplois de vacataire ou d'auxiliaire de la fonction publique, les stages rémunérés, enfin les contrats soutenus par des aides de l'Etat limitées dans le temps (contrats d'apprentissage, contrats de qualification, contrats emploi-solidarité, contrats emploi-jeunes, etc), selon les précisions fournies par les intéressés (enquêtes Emploi).

Catégories de profession et « profession du père » :

Classification des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) : Classification visant à distinguer la profession et le statut social de la personne qui l'exerce, mise en œuvre par l'INSEE depuis 1982. Les

regroupements effectués (voir ci dessous pour plus de précision sur leur contenu) sont ceux couramment retenus pour décrire l'emploi des jeunes et leur milieu social au moyen des enquêtes sur l'emploi.

Les agriculteurs exploitants, artisans et commerçants, grossistes ou détaillants, sont indépendants et emploient au plus neuf salariés (PCS 11 à 22) ; ils sont 1,9 millions début 2002 (8 % de l'emploi total) contre 3,2 début 1982 (15 % de l'emploi).

Les professions intellectuelles supérieures regroupent les ingénieurs, cadres commerciaux, cadres A de la fonction publique et professions libérales, soit 3,6 millions d'emplois en mars 2002 (15 % du total), en y intégrant les 120 000 à 130 000 chefs d'entreprise employant un minimum de dix salariés (PCS 23 à 38). Ces professions comptaient 1,9 millions de personnes début 1982 (9 % de l'emploi).

Les professions intermédiaires sont celles exercées par les 5,15 millions (22 % du total) de responsables qui ne détiennent pas de statut de cadre : représentants de commerce, techniciens, agents de maîtrise, contremaîtres, et cadres B de la fonction publique (infirmiers, etc) (PCS 41 à 48). Ils étaient 4,0 millions début 1982 (19 % du total).

Les employés (hors services directs aux particuliers) sont vendeurs, caissiers de magasins, secrétaires, opérateurs de saisie informatique, standardistes, agents de bureau de la fonction publique, agents de service hospitaliers, agents de police, sergents (cadres C) – PCS 52 à 55 ; ils sont 5,5 millions début 2002 (23 % du total), pour 4,7 début 1982 (21 % du total).

Les ouvriers qualifiés sont ouvriers professionnels, mécaniciens, dépanneurs en électroménager, peintres, plombiers, dockers, mais aussi bouchers ou boulangers salariés, auxiliaires de spectacle, conducteurs de taxi salariés, coursiers, chauffeurs routiers – PCS 62 à 65 ; ils sont 4,0 millions début 2002 (17 % du total), pour 3,9 vingt ans avant (18 % du total).

Les personnels des services directs aux particuliers sont employés de maison, concierges, aides à domicile, mais aussi

employés de l'hôtellerie et salariés des salons de coiffure (1,5 million début 2002, soit 6 % du total, contre 0,9 million début 1982 et 4 % des emplois – PCS 56). Les **ouvriers non qualifiés et agricoles** (PCS 67-69) sont ouvriers spécialisés, manutentionnaires, ouvriers agricoles ou d'élevage, marins pêcheurs ainsi qu'apprentis (2,2 millions début 2002, soit 9 % du total, contre 3,0 millions début 1982 et 14 % du total).

Catégorie socioprofessionnelle du père : Les enquêtes sur l'emploi disposent de la catégorie socioprofessionnelle *du père* depuis 1984. Le statut de la mère, du tuteur ou du père adoptif ne s'y substitue que lorsque le père est inconnu ou décédé à la fin des études du jeune. La position professionnelle du père est celle qui était sienne lorsque son fils ou sa fille a achevé ses études. Lorsque le père était chômeur ou retraité, c'est la catégorie de profession de son dernier emploi. (C'est aussi la profession présente du père d'un jeune poursuivant ses études, mais ce cas ne se présente pas ici, les données citées portant uniquement sur ceux qui les ont terminées). Enfin cette profession du père est recueillie textuellement, et deux questions complémentaires distinguent les salariés des indépendants, et ces derniers en fonction de leur nombre d'employés. Les regroupements effectués ici sont les mêmes que ceux des emplois occupés par les jeunes.

Différentiels :

V de Cramer : Cet indicateur mesure le degré de dépendance (ou de correspondance) entre deux variables. C'est la somme réduite (par l'équirépartition) des carrés des différences à l'équirépartition d'un tableau de contingence. En désignant par i les lignes de ce tableau et j ses colonnes, f_{ij} symbolise la fréquence, dans l'ensemble, de la case de ligne i et de colonne j , tandis que $f_{i.}$ représente la fréquence de la ligne i et $f_{.j}$ celle de la colonne j .

$$v = \sum_{i,j} \frac{(f_{ij} - f_{i.} \times f_{.j})^2}{f_{i.} \times f_{.j}}$$

Surexposition au chômage, surcroît de chances : Ces indicateurs sont des rapports logistiques (en anglais « odd ratio ») : plus ils s'éloignent de 1 (vers 0 ou un grand nombre), plus la catégorie (diplôme, milieu d'origine) est discriminante de l'événement observé (chômage, profession du jeune) ; ses valeurs sont indépendantes de celles des fréquences prises en compte ; enfin ce rapport rend autant compte du rapport des fréquences (probabilités respectives, lorsque son père l'est ou au contraire ne l'est pas, que le jeune soit cadre), que du rapport des sélectivités (part des enfants de cadres, selon que le jeune lui-même le soit ou non).

Cet indicateur peut se calculer en rapportant les fréquences, puis en réduisant ce rapport par celui de leurs compléments à 100. En désignant par « p » la fréquence de l'événement étudié, par « q » son complément à l'unité, par l'indice « 1 » la présence du critère discriminant, enfin par « 0 » l'absence de ce critère discriminant :

$$r = \frac{p_1 \times q_0}{p_0 \times q_1} = \frac{\frac{p_1}{p_0}}{\frac{q_1}{q_0}}$$

Par exemple, une « surexposition au chômage » de 4,0 des jeunes n'ayant aucun diplôme ou seulement le brevet est le rapport entre leur taux de chômage (40 %) et celui des jeunes ayant au minimum un CAP (14 %), divisé par leurs compléments à 100 % (40/14 divisé par 60/86).

Pour en savoir plus

[1] BROCCOLICHI Sylvain, LARGUEZE Brigitte : « Les sorties sans qualification moins de cinq ans après l'entrée au collège », *Education et Formation*, n°48, Ministère de l'éducation nationale, 1996.

[2] CAILLE Jean-Paul : « Qui sort sans qualification du système éducatif ? », *Education et Formation*, n°57, Ministère de l'éducation nationale, juillet-septembre 2000

[3] DENIS Vincent et GROISY Laurent : « Les abandons en première année de

formations professionnelles dans la région Centre », *Education et Formation*, n°62, Ministère de l'éducation nationale, janvier-mars 2002

[4] DURU-BELLAT Marie, KIEFFER Annick : « La démocratisation de l'enseignement en France : polémiques autour d'une question d'actualité », *Population*, n°1, INED, 2000

[5] ESQUIEU Paul, POULET-COULIBANDO Pascale : « Vers un enseignement secondaire de masse (1985-2001) », *Données sociales*, INSEE, novembre 2002

[6] FONDEUR Yannick, MINNI Claude : « Chômage des jeunes et conjoncture », *Premières synthèses*, n°51, Ministère de l'emploi et de la solidarité, DARES, décembre 1999

[7] GONZALEZ-DEMICHEL Christine, NAUZE-FICHET Emmanuelle, SEGUIN Sébastien : « Les performances du marché du travail au tournant du XXIe siècle », *Données sociales*, INSEE, novembre 2002

[8] LEMAIRE Sylvie : « Qui sont les nouveaux étudiants ? Motivations et représentations des nouveaux bacheliers inscrits en DEUG à la rentrée 2001 », *Note d'information*, n°02.02, Ministère de l'éducation nationale, février 2002

[9] LE TOQUEUX Jean-Luc, MOREAU Jacques : « Les zones urbaines sensibles - Forte progression du chômage entre 1990 et 1999 », *Insee Première*, n° 835, INSEE, mars 2002.

[10] MINNI Claude, POULET-COULIBANDO Pascale : « Coup de frein à l'insertion professionnelle des jeunes en 2002 », *Note d'information*, Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, *Premières synthèses*, Ministère des affaires sociales, du travail et de la solidarité, à paraître début 2003

[11] NAUZE-FICHET Emmanuelle, TOMASINI Magda : « Diplômes et insertion sur le marché du travail », *Économie et Statistique*, INSEE, 2002.

[12] ORIVEL Estelle : « Prospective emploi-formation à l'horizon 2010 », *Note d'information*, n°02.30, Ministère de l'éducation nationale, juillet 2002

[13] POULET-COULIBANDO Pascale : « L'évolution des sorties de formation initiale », *Education et formation*, n°64, Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la recherche, à paraître début 2003.

Le poids de l'environnement socio-culturel dans les parcours scolaires

Jean-Paul CAILLE, Sylvie LEMAIRE *

Le système éducatif français a connu ces trente dernières années d'importants progrès de scolarisation qui ont débouché sur une élévation très sensible du niveau de la formation initiale. Alors que moins d'un écolier sur deux accédait à la classe de 6^e en 1962, la quasi-totalité des élèves effectuent aujourd'hui un premier cycle d'études secondaires complet, près de 70 % d'entre eux quittent l'enseignement secondaire en ayant atteint le niveau du baccalauréat et plus d'un sur deux entrent dans l'enseignement supérieur. De la généralisation de l'accès en 6^e à la fin des années soixante au plan mis en œuvre dans la seconde moitié des années quatre-vingt pour permettre à 80 % d'une génération de bénéficier d'une scolarité secondaire complète, ces évolutions reflètent d'abord une politique éducative volontariste cherchant à adapter le niveau de formation initiale de la population active à des emplois de plus en plus qualifiés. Au-delà des nombreuses réformes mises en œuvre ces trente dernières années, la Loi d'orientation de 1989 qui régit le système éducatif français d'aujourd'hui est bien représentative de cette volonté. Son article 3 définit explicitement les objectifs du système éducatif par des niveaux de formation à atteindre : « *La nation se fixe comme objectif de conduire d'ici dix ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du certificat d'aptitude professionnelle ou du brevet d'études professionnelles et 80 % au niveau du baccalauréat* ». Ces évolutions ont été aussi portées par une forte demande sociale de formation. Dans leur majorité, les parents d'élèves français croient à l'utilité d'un niveau de diplôme élevé pour s'insérer professionnellement. Cette opinion est sans doute d'autant plus répandue qu'elle est totalement en phase avec l'observation du marché du travail : les études sur l'insertion

professionnelle montrent régulièrement que le diplôme constitue la meilleure protection contre le chômage. La conviction de l'utilité d'un niveau de diplôme élevé était très forte au début des années quatre-vingt-dix. Interrogés en 1991, 71 % des parents de collégiens considéraient qu'un baccalauréat ou un diplôme d'enseignement supérieur étaient les diplômes les plus utiles pour trouver un emploi²⁸. En 1998, alors que la situation du marché de l'emploi s'est détériorée, le lien entre niveau de formation initiale élevé et insertion professionnelle s'affirme moins nettement, mais l'existence de ce lien reste une opinion largement majoritaire puisque 63 % des parents de collégiens pensent qu'un diplôme équivalent ou supérieur au baccalauréat constitue le diplôme le plus utile pour trouver un emploi²⁹. C'est la manière dont les familles tranchent entre diplôme d'enseignement supérieur et baccalauréat qui a surtout changé. Ce second diplôme connaît un regain de faveur : 30 % des parents affirment qu'il s'agit du diplôme le plus utile pour trouver un emploi alors qu'ils étaient seulement 12 % en 1991 à exprimer une telle opinion. En revanche, les diplômes d'enseignement supérieur semblent perçus de manière moins favorable. Seulement le tiers des parents de collégiens pensent qu'il est nécessaire d'atteindre un tel niveau de diplôme pour trouver un emploi alors que cette opinion était partagée par 59 % des familles en 1991. Ces transformations de l'opinion peuvent être reliées avec les évolutions du système éducatif et de la conjoncture de l'emploi au cours des années quatre-vingt-dix. Le regain de faveur du baccalauréat est porté par le développement du baccalauréat professionnel qui est perçu

* ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche

direction de l'évaluation et de la prospective

²⁸ CAILLE J. P., 1992. – « Les parents d'élèves de collège et les études de leur enfant : attentes et degré d'implication », *Education et Formations* n°32, pp. 15 - 23.

²⁹ CHAUSSERON C., 2001. – « Les attentes scolaires des parents d'élèves au début des études secondaires », *Note d'information* n°01-32.

positivement par les parents d'élèves et avec lequel ils sont sans doute plus familiarisés en 1998 qu'en 1991. Par ailleurs, la dégradation du marché de l'emploi, qui a marqué la fin des années quatre-vingt dix, a rendu l'insertion professionnelle des diplômés d'enseignement supérieur moins favorable.

Le maintien de fortes disparités sociales de réussite scolaire...

Dans quelle mesure les carrières scolaires des enfants ont-elles répondu à cette attente de formation de niveau élevé exprimée par les parents ? Si les objectifs définis par la Loi d'orientation de 1989 n'ont pas été totalement atteints, la grande majorité des jeunes quittent aujourd'hui l'enseignement secondaire à la fois qualifiés et diplômés. Au terme de sept années et demi passées en moyenne dans l'enseignement secondaire, 69 % des élèves entrés en 6^e en 1989 ont atteint le niveau du baccalauréat et 91 % ont terminé leur scolarité « qualifiés » (c'est à dire en ayant atteint le niveau V de formation).

Mais alors que dans la manière dont elle appréhende les phénomènes éducatifs, la société française est traditionnellement très attentive à l'égalité des chances, ce résultat global recouvre des situations qui restent paradoxalement encore différenciées selon le milieu social d'origine. Ainsi plus de 80 % des enfants de cadres et d'enseignants quittent l'enseignement secondaire avec un baccalauréat général et technologique alors que ce diplôme n'est détenu que par moins d'un enfant d'indépendants ou d'employés sur deux et moins d'un enfant d'ouvriers non qualifiés sur trois (*Tableau 26*). Mesurer les disparités sociales à partir du niveau de formation atteint à la fin des études secondaires débouche sur un constat comparable. Bien qu'ils aient bénéficié de la diversification des accès au niveau du baccalauréat rendue possible par la création en 1985 du baccalauréat professionnel, les enfants d'ouvriers accèdent toujours moins souvent à ce niveau de formation : 60 % des enfants d'ouvriers qualifiés et 51 % de ceux d'ouvriers non qualifiés l'atteignent contre plus de 90 % des enfants d'enseignants et de cadres. A l'opposé, les enfants originaires de milieu

populaire sont ceux qui sont les plus touchés par le phénomène de sortie du système éducatif sans qualification, que l'on sait très pénalisant en matière d'insertion sur le marché du travail. 60 000 jeunes interrompent chaque année leur scolarité dans ces conditions. Mais un tel destin scolaire ne touche que 2 % des enfants d'enseignants et de cadres alors qu'il atteint 16 % de ceux d'ouvriers non qualifiés et s'élève à 30 % des enfants d'inactifs – catégorie sociale qui, dans la société française d'aujourd'hui, recouvre en grande partie des personnes sans emploi vivant des minima sociaux.

Le maintien de telles disparités sociales attire l'attention sur le fait que le lien entre progrès de scolarisation et démocratisation n'a rien de mécanique et d'univoque. Une étude récente³⁰ rappelle que la démocratisation de l'enseignement peut prendre trois formes. On peut observer à la fois une augmentation des taux d'accès aux niveaux supérieurs du système éducatif et une réduction des écarts de réussite entre milieux sociaux ; on se trouve alors en face d'une *démocratisation égalisatrice*. A l'opposé, les progrès de scolarisation peuvent s'accompagner de l'accroissement des inégalités dans certains segments du système éducatif qui restent très distinctifs et fermés au plus grand nombre. Il s'agit alors d'une *démocratisation ségrégative*. Enfin, un troisième cas de figure est celui où l'accroissement des taux d'accès s'accompagne de la reproduction à l'identique des différences de réussite entre milieux sociaux. La démocratisation est alors dite *uniforme*.

Les progrès de scolarisation survenus dans l'enseignement secondaire français depuis la moitié des années quatre-vingt sont souvent analysés comme débouchant sur une démocratisation de forme ségrégative ou uniforme plutôt qu'égalisatrice. C'est la première hypothèse que valide notamment l'étude qui vient d'être évoquée. La comparaison à dix ans de distance de deux cohortes de collégiens, entrés respectivement en 6^e en 1980 et 1989, débouche sur un constat plus nuancé. Quel que soit le critère retenu pour apprécier la réussite scolaire, les

³⁰ MERLE P., 2000. – « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve », *Population* n°55 (1), pp. 15 – 50.

disparités sociales sont moins marquées parmi les élèves ayant accompli leur scolarité au cours des années quatre-vingt dix.

La réduction est particulièrement nette sur l'accès au niveau du baccalauréat où le différentiel de réussite entre enfants d'enseignants et enfants d'ouvriers non qualifiés passe de 63 à 40 points (*Tableau 2*). L'augmentation du taux d'accès s'est donc accompagnée d'une réduction significative des disparités sociales de réussite. Cette évolution est évidemment d'autant plus prononcée que l'accès au niveau IV a été diversifié avec la création à cette date du baccalauréat professionnel.

Le phénomène de resserrement des scolarités des élèves originaires de milieux sociaux différents apparaît plus ténu pour l'obtention d'un baccalauréat général ou technologique ou d'un baccalauréat scientifique. Dans le premier cas, la diminution des inégalités sociales de réussite demeure incontestable : quel que soit l'indicateur retenu, les enfants d'ouvriers non qualifiés voient leurs chances d'obtenir le baccalauréat général ou technologique se rapprocher de celles des enfants d'enseignants. Mais cette évolution est de faible ampleur et s'accompagne du maintien d'un différentiel de réussite élevé qui, entre le panel 1980 et le panel 1989, passe de 60 à 54 points. Le cas du baccalauréat scientifique est plus difficile à interpréter car on se trouve dans une situation où les différentes formes de mesure des disparités sociales ne convergent pas. Quand on compare les proportions d'enfants d'enseignants et d'enfants d'ouvriers non qualifiés qui obtiennent ce diplôme dans les panels 1980 et 1989, les rapports multiplicatifs et logistiques baissent, de manière non négligeable, tandis que le rapport additif reste quasi stationnaire : dans les deux panels, un peu plus de 36 points séparent les deux catégories d'élèves (*Tableau 27*). Face à ces résultats contradictoires, deux conclusions sont possibles. On peut suivre le conseil méthodologique donné par Euriat et Thélot³¹ et donner la priorité au rapport logistique. Dans une telle hypothèse, l'augmentation de la proportion d'élèves de 6^e qui obtiennent le baccalauréat scientifique – passée en 9 ans de

11 % à 16 % se serait accompagnée d'une démocratisation réelle de l'accès à ce diplôme. Une autre conclusion serait de prendre acte de ces résultats contradictoires et de noter que si l'évolution est insuffisante pour déboucher sur la convergence des différentes mesures des disparités sociales, c'est sans doute parce que l'on se trouve plus en face d'une démocratisation uniforme que véritablement égalisatrice. En tout état de cause, on sera attentif au fait que les disparités sociales d'accès au baccalauréat scientifique demeurent très importantes puisque respectivement 43 % des enfants d'enseignants et seulement 6 % des enfants d'ouvriers non qualifiés et 4 % de ceux d'inactifs terminent leurs études secondaires en ayant acquis ce diplôme.

qui apparaissent dès le début de la scolarité primaire...

Ces inégalités sociales de niveau de formation ou de diplôme en fin de scolarité secondaire se sont construites tout au long de l'enseignement primaire et secondaire. Dès les premiers apprentissages, l'écart se creuse entre les enfants de milieu populaire et ceux qui vivent dans des familles où les parents sont mieux dotés en capital scolaire et plus à même d'accompagner l'enfant dans ses études. Alors que les redoublements à l'école élémentaire ont fortement baissé ces vingt dernières années, leur fréquence varie encore sensiblement avec le milieu social. Très rare parmi les enfants d'enseignants et de cadres, le redoublement d'un des deux premiers niveaux de l'enseignement élémentaire – cours préparatoire et cours élémentaire 1 – touche encore, à la fin des années quatre-vingt-dix, 16 % des enfants d'ouvriers qualifiés et plus du quart des enfants d'ouvriers non qualifiés et d'inactifs (*Tableau 28*). Ces échecs précoces marquent d'autant plus durablement la scolarité que le redoublement ne semble pas toujours constituer un moyen efficace de remédier aux difficultés scolaires. Jusqu'à la fin des années quatre-vingt-dix, avant que l'institution scolaire ne rende exceptionnelle la possibilité de redoubler deux fois, les élèves ayant redoublé le CP avaient une probabilité élevée de redoubler une autre classe de l'école élémentaire. Par ailleurs, les résultats aux évaluations nationales d'entrée en 6^e montrent régulièrement que les élèves qui ont redoublé une classe élémentaire présentent, à autres

³¹ EURIAT M., THELOT C., 1995. - « Le recrutement social de l'élite scolaire depuis quarante ans », *Education et Formations* n°41, pp. 3 – 20.

caractéristiques comparables, des acquis sensiblement inférieurs aux autres élèves, comme si l'année supplémentaire dont ils avaient bénéficié n'avait pas été suffisante pour les remettre à niveau.

Les catégories professionnelles regroupent des familles qui diffèrent généralement sous beaucoup d'autres aspects que la profession exercée par la personne de référence du ménage : niveaux d'étude des parents, taille de la famille, structure parentale notamment. Ces caractéristiques ont aussi des effets propres, indépendants de ceux associés au milieu social, sur le degré de réussite au début de l'enseignement élémentaire. Ainsi, le risque de redoublement au cours des deux premières années de scolarité primaire apparaît très lié au diplôme maternel : à milieu social et autres caractéristiques comparables, les chances d'accès au CE2 sans redoublement des enfants dont la mère est sans diplôme sont de quinze points inférieures à celles des écoliers dont la mère est diplômée de l'enseignement supérieur (*Tableau 29*). Par ailleurs, on observe aussi de fortes inégalités de réussite selon la taille de la famille. A partir du troisième enfant, les chances d'effectuer les deux premières années d'école élémentaire sans redoubler déclinent au fur et à mesure que le nombre de frères et sœurs s'accroît. Le niveau de diplôme du père a des effets moins marqués que celui de la mère mais qui vont dans le même sens : plus le père est diplômé et plus la probabilité d'effectuer sa scolarité sans redoublement s'accroît. On note aussi une vulnérabilité aux difficultés scolaires plus grande quand l'enfant vit en famille monoparentale ou recomposée.

Ce degré de réussite inégal selon le milieu social ou les autres caractéristiques familiales a d'autant plus tendance à se reproduire dans l'enseignement secondaire que les jeunes arrivés au collège après un ou plusieurs redoublements à l'école ou avec des lacunes importantes en français et en mathématiques rencontrent souvent des difficultés dès le début de leur scolarité secondaire. Parmi les collégiens entrés en 6^e en 1989, cette situation est particulièrement prononcée dans la minorité d'élèves (7 %) parvenus au collège avec deux ans de retard : près de la moitié n'atteignent pas la classe de 3^e et plus du tiers d'entre eux sortent du système éducatif sans

qualification, alors que seulement 10 % ont pu gagner – en fin de 3^e ou de BEP - le second cycle général ou technologique (*Tableau 30*). Les élèves arrivés au collège avec seulement un an de retard ou un niveau d'acquis en français et en mathématiques les plaçant parmi les 25 % d'élèves les plus faibles présentent des trajectoires scolaires plus favorables, mais qui restent majoritairement marquées par la difficulté. Lorsqu'ils présentent l'une de ces deux caractéristiques, moins de deux élèves sur dix sont orientés en seconde générale ou technologique en fin de 3^e et l'accès au niveau du baccalauréat demeure, malgré les réorientations en fin de BEP, minoritaire : il s'observe parmi 38 % des élèves âgés de 12 ans à leur arrivée au collège et le tiers de ceux qui se situaient parmi les 25 % d'élèves les plus faibles en français et en mathématiques au début de leurs études secondaires.

Les différences de stratégies scolaires amplifient les inégalités de réussite

En France, les disparités sociales de destins scolaires ne sont pas seulement le produit des inégalités de réussite qui marquent encore profondément le déroulement des scolarités élémentaires et secondaires. Elles sont aussi le fruit d'attentes et de stratégies scolaires qui restent socialement différenciées. Les familles appartenant aux milieux sociaux les plus favorisés et celles qui sont les plus diplômées expriment toujours des demandes de formation plus ambitieuses, qui ne reflètent pas seulement la meilleure réussite scolaire de leurs enfants mais traduisent aussi une aisance plus grande à intégrer l'école dans leur stratégie de reproduction sociale. Le lien entre niveau élevé de formation initiale et insertion professionnelle positive illustre bien cette situation. S'il est perçu par une majorité de parents, ce point de vue est plus souvent partagé par les familles de cadres que celles d'ouvriers non qualifiés : 81 % des premières et seulement 48 % des secondes jugent qu'un diplôme égal ou supérieur au baccalauréat

constitue la meilleure garantie de trouver un emploi³².

Ce décalage influence d'autant plus les destins scolaires que le système éducatif français a pour particularité d'accorder une grande attention aux demandes des familles pour orienter les élèves. Cela apparaît clairement à l'issue de la classe de 3^e qui constitue aujourd'hui une étape cruciale dans le cursus scolaire, puisqu'elle est devenue le premier palier d'orientation après la 6^e. Plusieurs voies s'offrent alors aux collégiens : accès au second cycle général et technologique, préparation d'un diplôme professionnel dans un cadre scolaire ou en apprentissage, redoublement au cas où les résultats semblent insuffisants pour obtenir l'une de ces deux orientations. Depuis le milieu des années soixante-dix, le choix entre ces différentes voies fait l'objet d'une procédure qui institue un dialogue entre la famille et le conseil de classe. Ce sont d'abord les familles qui expriment des vœux d'orientation. Après avoir eu connaissance de ces derniers, le conseil de classe formule à son tour des propositions d'orientation. S'il y a accord entre le choix de la famille et la proposition du conseil de classe, cette dernière devient la décision d'orientation. En cas de désaccord, les familles peuvent demander un entretien avec le chef d'établissement et, faute d'accord à la suite de cette entrevue, faire appel auprès d'une commission qui statue en dernier recours. L'effet pervers inhérent à ce dispositif a été souvent mis en évidence : le conseil de classe tranche plus sur l'adéquation entre le choix de la famille et les capacités de l'élève qu'il ne recherche l'orientation la plus adaptée aux performances scolaires du jeune. Un élève dont la famille exprimerait une orientation peu ambitieuse, qui se situerait en deçà de ses capacités, risque de voir cette forme « d'auto-sélection » scolaire entérinée par le conseil de classe.

Or ce processus « d'auto-sélection » est encore fréquent parmi les familles originaires de milieu populaire. Lorsqu'ils sont arrivés en 3^e générale sans redoublement, 96 % des enfants de cadres entrés en 6^e en 1995 et seulement 67 % de ceux d'ouvriers ont demandé à être orientés en 2nde générale ou

technologique. Mais cette différence dans l'expression de la demande d'orientation ne s'explique qu'en partie par la meilleure réussite scolaire des premiers par rapport aux seconds. En effet, à notes au contrôle continu du brevet comparables, ce décalage de vœux d'orientation réapparaît parmi les élèves faibles ou moyens. Lorsqu'ils ont obtenu une note au contrôle continu qui se situe entre 9 et 12, 94 % des premiers contre seulement 67 % des seconds demandent une orientation vers le second cycle général et technologique des lycées (*Tableau 31*). Un écart de comportement encore plus marqué s'observe parmi les collégiens qui présentent les notes au contrôle continu les plus faibles.

Par ailleurs, les carrières scolaires ont tendance à être d'autant plus différenciées socialement qu'à partir du collège, les élèves sont répartis selon des options et des enseignements facultatifs choisis librement par l'élève et sa famille et dont seuls les parents les plus proches du système éducatif perçoivent toute la portée stratégique. Ainsi, l'étude de l'allemand en première langue ou du latin en 3^e, ou plus récemment la scolarisation dans une classe européenne ou de musique ne reflètent pas seulement les intérêts culturels qui devraient a priori sous-tendre d'abord ces choix. La sélectivité scolaire qui règle dans beaucoup de collèges l'accès à ces options ou à ces structures pédagogiques donne aussi l'assurance aux parents que leurs enfants seront scolarisés dans une classe de bon niveau qui permet une progression des acquis plus rapide et la présence de pairs scolairement motivés et de milieu social proche. C'est pourquoi elles sont prioritairement recherchées par les familles d'enseignants ou de cadres. Ainsi, respectivement 26 % et 20 % des élèves originaires de ces deux catégories sociales étudiaient à la rentrée 1995 l'allemand en 1^{ère} langue contre seulement 8 % des enfants d'ouvriers.

Ces stratégies se retrouvent dans le choix d'établissement. Le recours à l'enseignement privé ou à un établissement public « déssectorisé » est souvent un moyen d'obtenir pour l'enfant un contexte de scolarisation estimé plus favorable que l'établissement indiqué par la carte scolaire. Seules les familles les plus au fait du fonctionnement du système éducatif peuvent mettre en œuvre une telle

³² CHAUSSERON C., 2001. – « Les attentes scolaires des parents d'élèves au début des études secondaires », *Note d'information* n°01-32.

stratégie. Parmi les élèves entrés en 6^e en 1995, les professeurs étaient deux fois plus nombreux que la moyenne à scolariser leur enfant dans un collège public « désectorisé » et respectivement 29 % et 43 % des enfants de cadres et de chefs d'entreprise fréquentaient un établissement secondaire privé contre seulement 12 % des enfants d'ouvriers non qualifiés³³.

L'accès au baccalauréat constitue une nouvelle étape dans la différenciation des destins des élèves

Compte tenu des disparités qui existent entre les différentes catégories sociales non seulement dans leur obtention du baccalauréat mais aussi dans les types de baccalauréat obtenus, leur accès à l'enseignement supérieur reste très inégal : en effet près d'un bachelier issu d'une famille ouvrière sur quatre est titulaire d'un baccalauréat professionnel, lequel avait été conçu dès l'origine pour déboucher sur une insertion dans la vie active. Ainsi, au total, seul un enfant d'ouvriers non qualifiés sur trois entre dans l'enseignement supérieur contre huit enfants d'enseignants ou de cadres supérieurs sur dix (*Tableau 32*).

Au-delà de la poursuite d'études elle-même, les filières dans lesquelles les uns et les autres s'engagent sont très diverses et ces différences dans les choix d'orientation après le baccalauréat sont déterminantes pour leur parcours et leur insertion ultérieurs. Un nouveau bachelier qui souhaite continuer ses études peut en effet soit s'inscrire à l'université en DEUG ou en premier cycle d'études médicales ou pharmaceutiques, soit intégrer une filière sélective, principalement une classe préparatoire aux grandes écoles (CPGE) ou une filière technologique courte (un IUT ou une section de techniciens supérieurs pour préparer un BTS). Or la répartition des différents milieux sociaux entre ces filières

reflète de profondes disparités. 42 % des enfants d'enseignants entament des études longues à l'université tandis que ce n'est le cas que de 18 % des enfants d'ouvriers qualifiés, qui se dirigent dans la même proportion vers des études courtes, et ne vont quasiment jamais en classe préparatoire : mais ils sont également deux fois moins nombreux que les premiers à avoir obtenu leur baccalauréat dans une série générale.

Les choix d'orientation sont en effet d'abord étroitement liés au parcours scolaire antérieur du bachelier et aux résultats qu'il a obtenus. Si cependant on ne considère que les bacheliers généraux qui ont décroché leur baccalauréat avec une mention, on constate que l'origine sociale reste un facteur de différenciation important dans les choix qui sont faits. Ainsi un élève dans cette situation scolaire a deux fois plus de chances de s'inscrire dans une classe préparatoire aux grandes écoles, filière la plus prestigieuse et réputée offrir les meilleurs débouchés, si son père est cadre supérieur ou enseignant que s'il est ouvrier. Les différences dans les orientations des bacheliers selon le niveau de diplôme des parents conduisent au même constat : près d'un élève sur deux qui a eu un baccalauréat général avec mention prend la voie d'une classe préparatoire lorsque son père a lui-même un diplôme de 2^{ème} ou de 3^{ème} cycle universitaire ou le diplôme d'une grande école, alors que ce n'est le cas qu'un peu plus d'un sur quatre lorsque le père n'est pas bachelier (*Tableau 33*). Les choix d'orientation d'un élève dont le père n'a pas le baccalauréat ne diffèrent pas sensiblement cependant de ceux d'un élève dont le père l'a obtenu mais n'a pas fait d'études supérieures. L'élément important est que celui-ci ait eu accès à l'enseignement supérieur et donc ait acquis une certaine familiarité avec son univers, avec quelques nuances cependant : les filières courtes gardent un certain attrait auprès des élèves dont le père n'a pas dépassé le niveau bac+2, alors qu'elles sont désertées par ceux dont le père est titulaire d'un diplôme plus élevé.

Du fait de ces choix différents, les catégories sociales sont très inégalement représentées dans les grandes filières de formation après le baccalauréat : parmi les élèves qui s'inscrivent en CPGE, six sur dix sont des enfants de cadres, professions intellectuelles et libérales, et 44 % ont un père titulaire d'un diplôme

³³ CHAUSSERON C., 2001. – « Le choix de l'établissement au début des études secondaires », *Note d'information* n°01-42. Cette étude portait sur le choix d'établissement au cours de la troisième année d'études secondaires.

universitaire de 2^{ème} ou 3^{ème} cycle, ou du diplôme d'une grande école.

Les filles réussissent mieux que les garçons mais s'engagent dans les filières les moins rentables professionnellement. En France comme dans la plupart des autres pays développés, la meilleure réussite des filles constitue un phénomène bien établi qui marque autant la scolarité à l'école élémentaire que dans l'enseignement secondaire. Dès la première année d'apprentissage, les filles se distinguent des garçons en redoublant moins fréquemment le cours préparatoire (*Tableau 34*). Cet avantage s'accroît tout au long de la scolarité obligatoire. C'est au collège qu'il atteint son intensité maximum : 70 % des filles contre seulement 56 % des garçons accèdent en 3^e générale sans redoubler. La meilleure réussite des filles reste très forte au lycée puisque 39 % d'entre elles et seulement 27 % des garçons atteignent la terminale générale et technologique sans avoir redoublé au collège ou au lycée. Au bout du compte, elles terminent leurs études secondaires avec un niveau de formation et de diplôme sensiblement plus élevé que celui des garçons. 60 % d'entre elles contre seulement 45 % de ces derniers quittent le lycée avec le baccalauréat général et technologique (*Tableau 35*). Par ailleurs, les trois quarts des filles atteignent le niveau IV alors que moins des deux tiers des garçons partagent ce niveau de formation. A la différence de ce qui a pu être observé pour les disparités sociales, cette supériorité féminine n'a pas été touchée par les progrès de scolarisation qui ont marqué les vingt dernières années. On observe plutôt la tendance contraire. Les filles semblent avoir su mieux tirer parti des opportunités offertes par la massification des lycées. Tant sur l'accès à la qualification et au niveau IV que sur celui de l'obtention du baccalauréat général ou technologique, leur meilleure réussite par rapport aux garçons est un peu plus prononcée au cours des années quatre-vingt-dix que pendant la décennie précédente. On notera qu'à l'exception du cours préparatoire où les fils et les filles d'enseignants obtiennent des résultats comparables, cette meilleure réussite des filles apparaît dans tous les milieux sociaux. Elle est plus marquée parmi les enfants d'artisans, de commerçants et d'ouvriers.

Mais au moment des grands choix d'orientation, les filles perdent une partie du bénéfice de cette meilleure réussite car elles s'engagent souvent dans les filières les moins rentables professionnellement. Cette situation s'observe dans l'enseignement général où les filles ne s'orientent pas autant que leurs résultats scolaires le permettraient dans les filières scientifiques. Elle apparaît aussi dans l'enseignement professionnel où elles se concentrent dans les spécialités tertiaires. On la retrouve, enfin, dans l'enseignement supérieur, où les filles optent majoritairement pour l'université et sont sous-représentées dans les filières les plus sélectives.

Le choix de la 1^{ère} S est très emblématique de cette situation paradoxale des filles face à l'orientation. Leur meilleure réussite par rapport aux garçons devrait les conduire à s'engager plus fréquemment vers cette filière. Or on assiste à la situation contraire. En fin de 2^{ème} générale, près de la moitié des garçons mais à peine plus du quart des filles demandent à gagner une première S (*Tableau 36*). Un décalage inverse s'observe pour la première L. 27 % des filles contre seulement 10 % des garçons souhaitent obtenir une telle orientation. La plus faible demande d'orientation des filles vers la 1^{ère} scientifique est un phénomène général, qui traverse à la fois les différences de milieu social et les hiérarchies scolaires. Quelle que soit l'origine sociale, le décalage entre garçons et filles est important. C'est parmi les enfants d'enseignants que la différence est la plus réduite. Elle atteint son amplitude maximum parmi les enfants d'agriculteurs et ceux d'ouvriers non qualifiés. Un constat similaire apparaît quand on prend en compte le profil scolaire des élèves au travers de l'âge d'entrée en 2^{ème} – qui reflète l'ensemble des redoublements depuis le début de la scolarité élémentaire – ou le fait d'avoir ou non redoublé au collège. Dans toutes les situations, le décalage entre les vœux d'orientation des filles et des garçons est prononcé, mais les écarts liés à l'âge ou au parcours scolaire sont plus importants que ceux liés à l'origine sociale. C'est parmi les lycéens parvenus en 2^{ème} seconde générale avec un an de retard ou ayant redoublé une fois au collège que la disparité d'orientation est la plus forte.

Cette faible orientation des filles vers la 1^e S reflète une conception de l'orientation ancrée très tôt dans la vision des familles. Interrogées trois ans après l'entrée en 6^e sur les études envisagées pour leur enfant, 47 % d'entre elles déclarent souhaiter que leur enfant termine sa scolarité secondaire avec un baccalauréat général. Mais parmi les parents qui envisagent un tel diplôme, le choix d'un baccalauréat scientifique fluctue déjà sensiblement selon que l'élève est un garçon ou une fille : il atteint 45 % dans le premier cas et seulement 28 % dans le second (*graphique 30*). Par ailleurs, cette conception très différenciée de l'orientation des garçons et des filles est largement avalisée par les conseils de classe. Comme en fin de 3^e, ceux-ci construisent d'abord leur décision d'orientation à partir du degré de compatibilité entre la valeur scolaire de l'élève et le vœu formulé par la famille. Quand cette compatibilité est établie, ils présentent rarement des propositions d'orientation alternatives à celle retenue par l'élève et ses parents (*Tableau 37*).

Cette forte différenciation des choix d'orientation des garçons et des filles n'est pas propre à l'enseignement général. En fin de 3^e, les filles et les garçons ne se distinguent pas, à degré de réussite comparable, dans le choix de la filière de second cycle : la présence plus importante des premières dans le second cycle général et technologique s'explique par leurs meilleurs résultats scolaires. En revanche, quand ils ont été orientés dans le second cycle professionnel, les collégiens et les collégiennes ne font pas les mêmes choix de spécialité. La concentration des filles dans les services est très forte puisque 88 % d'entre elles choisissent une spécialité relevant de ces domaines (*Tableau 38*). Quatre spécialités regroupent à elles seules les trois quarts des lycéennes de seconde professionnelle : secrétariat bureautique, spécialités plurivalentes sanitaires et sociales, commerce et vente, comptabilité et gestion. Par ailleurs, quand elles s'orientent dans les domaines de la production, les filles font encore des choix très sexués puisque les spécialités les plus fréquentes sont l'habillement, le soin aux animaux et l'agroalimentaire. Le regroupement des garçons dans les domaines de la production est à peine moins prononcé. 77 % d'entre eux ont choisi une spécialité appartenant à ce domaine, avec une préférence marquée pour le

secteur de la mécanique, de l'électricité et de l'électronique qui accueille à lui seul près d'un lycéen de seconde professionnelle sur deux. Quand ils ont choisi de préparer un métier du secteur tertiaire, les trois quarts des garçons se concentrent dans un nombre restreint de spécialités : comptabilité - gestion, commerce - vente et secrétariat - bureautique.

Des comportements analogues apparaissent au moment du choix de la spécialité du baccalauréat technologique : les sections du secteur secondaire ont tendance à être le domaine réservé des garçons, tandis que celles du secteur tertiaire recrutent majoritairement parmi les filles. Seule la section STL (Sciences et technologies de laboratoire) offre une certaine mixité (56 % de garçons et 44 % de filles). En revanche, les autres sections présentent une tonalité masculine ou féminine très marquée. 93 % des jeunes souhaitant être orientés en STI (Sciences et technologies industrielles) sont des garçons ; à l'opposé, respectivement 97 % et 67 % des demandes d'orientation en 1^e SMS (Sciences médico-sociales) et STT (Sciences et technologies tertiaires) sont exprimées par des filles.

Les choix des garçons et des filles à l'entrée dans l'enseignement supérieur reflètent les orientations prises au lycée, mais répondent aussi à des motivations différentes

Le caractère très sexué des séries empruntées par les lycéens a une incidence forte sur le type d'études supérieures dans lesquelles les uns et les autres s'engagent. Ces différences d'orientation sont particulièrement marquées parmi les bacheliers généraux : les garçons, qui pour plus des deux tiers ont eu leur baccalauréat dans la série S, sont plus de deux fois plus nombreux que les filles à choisir une classe préparatoire aux grandes écoles ou un IUT. Ces dernières ont plus souvent décroché leur bac à l'heure, mais ne sont que 37 % à être titulaires d'un baccalauréat S et optent ainsi

dans leur grande majorité pour des études longues à l'université.

La même situation s'observe parmi les lauréats d'un baccalauréat technologique : plus de sept garçons sur dix intègrent un IUT ou surtout une STS, alors que ce n'est le cas que de la moitié des filles. Celles-ci entrent en plus grand nombre à l'université, et interrompent également plus souvent leurs études. Mais elles n'ont pas fait le choix des mêmes spécialités à l'entrée en 1^{ère}. Plus de la moitié des garçons sont titulaires d'un baccalauréat STI, pour lequel les opportunités de poursuites d'études dans les filières professionnalisées, et en particulier en IUT, sont nombreuses. A l'inverse, sept bacheliers technologiques sur dix viennent de la série STT et ne trouvent pas toujours de place dans les filières courtes. Les autres ont dans leur très grande majorité choisi la série SMS ; elles ont quasiment comme seul débouché les écoles paramédicales et sociales, dont l'accès est réglementé par un concours. Ainsi, près du quart des bacheliers technologiques se retrouvent inscrites en DEUG après leur bac, souvent par défaut : plus de la moitié d'entre elles déclarent qu'elles voulaient faire autre chose.

Dans ce contexte, il est nécessaire pour mettre en évidence une éventuelle différence de comportement entre les garçons et les filles d'observer le devenir d'une sous-population homogène de bacheliers. Si on se limite ainsi aux bacheliers S ayant obtenu leur baccalauréat à 18 ans ou moins, dont l'éventail des orientations possibles est très large, de grandes disparités apparaissent : même dans ce cas, les filles, qui pourtant ont fait en 1^{ère} le choix d'une série scientifique, intègrent deux fois moins souvent une filière sélective après leur bac que les garçons. Comme pour l'orientation en 1^{ère} S, la plus faible demande des filles en faveur d'une orientation en classe préparatoire est systématique, quels que soient leur origine sociale, le niveau de diplôme atteint par leurs parents, ou leurs performances scolaires (Tableau 39). Les résultats au bac creusent l'écart le plus important : c'est lorsqu'elles ont eu une mention assez bien, et surtout lorsqu'elles n'ont pas eu de mention, que le choix des filles s'éloigne le plus de celui des garçons. L'écart est renforcé par le fait que, dans ce cas, les garçons, moins souvent admis en classe préparatoire, se reportent vers les IUT, alors que les filles sont très peu

nombreuses à prendre cette voie. A l'inverse, c'est lorsque la mère a atteint un niveau de diplôme élevé, mais aussi lorsqu'à l'opposé le père n'a pas le baccalauréat, que l'écart entre garçons et filles est le plus faible.

Les éléments d'explication à cette disparité entre les choix faits par les uns et les autres sont multiples et leur importance réciproque difficile à apprécier.

Un plus grand investissement des parents dans les études de leurs fils subsiste sans doute : on l'a déjà vu à l'occasion des souhaits exprimés par les parents en matière de filière de baccalauréat pour leurs enfants lorsque ceux-ci étaient au collège. Les parents prennent d'ailleurs une moins grande part dans l'information de leurs filles, qui ne sont que 26 % à s'adresser à eux pour le choix de leur orientation, contre 32 % des garçons. La différence est plus importante encore pour ce qui est des enseignants, que les filles sollicitent beaucoup moins que les garçons (26 contre 36 %) : or ils jouent un rôle important dans l'orientation en classe préparatoire, filière dont ils sont plus proches. De fait, les filles s'informent plus souvent par elles-mêmes, dans les centres d'information, les forums ou les salons d'orientation. Ce contexte contribue sans doute à renforcer chez certaines une tendance à se sous-évaluer ou à pratiquer une auto-sélection, à laquelle s'ajoute peut-être un moindre goût pour la compétition.

Cette affirmation mérite cependant d'être nuancée : en effet si les filles qui ont réussi un baccalauréat S à 18 ans privilégient toujours l'université, c'est une fois sur trois pour s'inscrire en premier cycle d'études médicales (*graphique 31*). Or il s'agit d'une voie ambitieuse : l'accès à cette filière est certes ouvert à tous, mais le concours qui détermine le passage en deuxième année est d'une très grande sélectivité. Ce choix traduit l'importance pour les filles de leur projet professionnel : les motivations auxquelles répondent les orientations que prennent les garçons et les filles sont ainsi significativement différentes (*graphique 32*). Tous en effet mettent en tête leur intérêt pour le contenu des études, mais les filles placent en deuxième position leur projet professionnel, tandis que les garçons privilégient la « rentabilité » de leur filière sur le marché du travail. S'ils

accordent cette importance beaucoup plus grande à l'ampleur des débouchés, c'est souvent parce qu'ils ne savent pas encore précisément ce qu'ils veulent faire, tandis que les filles ont déjà bien plus souvent un projet professionnel, et cela quelle que soit la filière qu'elles intègrent (70 % contre 55 % des garçons). Mais leurs projets sont peu diversifiés. Si on se limite toujours aux bacheliers S arrivées au bac à 18 ans, dont le profil scolaire est susceptible pourtant de leur ouvrir les portes les plus nombreuses, la polarisation est forte : 60 % d'entre elles souhaitent se diriger vers la médecine, les professions paramédicales et sociales ou l'enseignement, soit deux fois plus que les garçons présentant les mêmes caractéristiques. En revanche, elles évoquent rarement les métiers d'ingénieur (8 %), cité par 28 % des garçons. Il est difficile de savoir si la persistance de tels modèles traditionnels correspond plus à un manque de connaissance réelle des métiers, à un faible attrait pour des univers plus traditionnellement masculins ou à un authentique souci de privilégier la relation avec les autres et de faire un travail « utile ». Il est possible également que les filles intègrent très tôt le fait qu'elles devront mener de front leur vie professionnelle et leurs responsabilités familiales : elles préfèrent ainsi peut-être parfois s'orienter vers des professions moins prestigieuses, mais dont les conditions de travail leur paraissent plus adaptées à leurs contraintes futures.

À caractéristiques comparables à l'entrée en 6e, les élèves étrangers ou issus de l'immigration présentent de meilleurs parcours dans l'enseignement secondaire...

En France, comme dans beaucoup d'autres pays européens, les élèves étrangers ou immigrés constituent l'une des populations les plus exposées à l'échec scolaire. Cette situation a été longtemps analysée comme la conséquence d'un handicap à la fois social et culturel. D'une part, les immigrés s'insèrent dans la société française en occupant souvent des emplois non qualifiés qui les concentrent dans les groupes sociaux défavorisés dont ils

partagent les difficultés, notamment scolaires. D'autre part, ces difficultés auraient tendance à être d'autant plus marquées que les familles immigrées doivent en plus faire face à un important décalage culturel : elles maîtrisent mal la langue française et sont souvent issues de pays aux habitudes et aux croyances fortement différentes de celles de leur pays d'accueil. Le panel de collégiens suivis depuis 1989 par le ministère de l'Éducation nationale met à jour une réalité plus complexe. Si les élèves étrangers ou issus de l'immigration sont effectivement confrontés à de grandes difficultés scolaires, celles-ci ne sont pas la simple traduction de leur appartenance à des milieux sociaux défavorisés. Elles ne semblent pas, non plus, particulièrement aggravées par le fait que beaucoup de ces collégiens vivent dans des familles imprégnées d'une culture parfois très différente de celle de leur pays d'accueil. La France s'est d'ailleurs dotée de structures spécifiques pour permettre une intégration rapide dans le système scolaire ordinaire des enfants et adolescents en provenance de l'étranger (cf. l'encadré).

La moindre réussite scolaire de ces élèves constitue un phénomène qui évolue avec l'avancement de la scolarité. C'est à l'école élémentaire qu'elle est la plus marquée. Parmi les collégiens entrés en 6^e en 1989, près un élève étranger sur deux contre moins d'un élève français sur quatre ont redoublé une classe de l'enseignement élémentaire. Cette moindre réussite se retrouve au niveau des épreuves nationales d'évaluation de 6^e qui apprécient les acquis des élèves en français et en mathématiques au début de la scolarité secondaire. Le déficit de réussite des collégiens de nationalité étrangère par rapport à leurs condisciples français atteint 8,7 points sur 100 dans la première discipline et 6,1 points dans la seconde³⁴. Si ces écarts sont importants, on notera néanmoins qu'ils restent inférieurs à ceux qui peuvent être observés pour l'origine sociale, la taille de la famille ou encore le diplôme de la mère. Ainsi, pour prendre ce dernier exemple, il y a un écart de 14,0 points en français et de 10,3 points en mathématiques entre les enfants dont la mère

³⁴ VALLET L. A., CAILLE J. P. 1996 – « Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble », *Les Dossiers Education et Formations* n°67.

est au moins bachelière et ceux dont la mère est sans diplôme. Par ailleurs, tant pour le redoublement à l'école que pour les acquis en français et en mathématiques à l'entrée en 6^e, le déficit de réussite mis en évidence apparaît très lié aux différences de situation familiale et sociale qui distinguent, d'autre part, fortement les élèves étrangers de leurs condisciples français. A situation sociale et familiale comparable, les élèves étrangers ou issus de l'immigration ne redoublent pas plus dans l'enseignement élémentaire que les écoliers français et leur déficit d'acquis à l'entrée en 6^e devient très ténu : seulement 1,4 points séparent les deux catégories d'élèves en français et aucun écart significatif n'apparaît en mathématiques. Cette situation réapparaît quand l'appartenance à la population des élèves issus de l'immigration est observée par un autre critère que la nationalité comme l'ancienneté des parents en France ou la langue parlée à la maison. En revanche, les élèves nés à l'étranger et surtout ceux qui ont passé plusieurs années scolaires hors de France apparaissent encore, à situation familiale et sociale comparable, plus en difficulté que leurs camarades français : en particulier, ils présentent une probabilité plus élevée de redoubler à l'école élémentaire.

Cette situation évolue au collège. A ce niveau d'enseignement, les élèves de nationalité étrangère connaissent encore un degré de réussite qui est globalement inférieur à celui des collégiens français. Ainsi, lorsqu'ils sont parvenus en 3^e générale sans redoublement, seulement le tiers d'entre eux, contre près de la moitié des collégiens français, ont été orientés en 2nde générale et technologique. Mais ce premier constat s'inverse lorsque la comparaison de parcours est effectuée à situation sociale et familiale identique : par rapport à des élèves présentant les mêmes caractéristiques sociodémographiques, les collégiens étrangers bénéficient plus souvent d'une orientation en 2nde générale et technologique. L'avantage mis en évidence est encore plus net lorsque la comparaison porte sur des élèves qui présentaient le même niveau d'acquis en français et en mathématiques à l'entrée en 6^e. Par ailleurs, il apparaît quel que soit le critère retenu pour prendre en compte l'appartenance de l'élève à la population des élèves étrangers ou issus de l'immigration.

... qui traduisent des aspirations scolaires plus fortes chez les familles étrangères ou issues de l'immigration ...

Cette situation apparaît très liée à la procédure d'orientation en fin de 3^e qui a déjà été évoquée pour les disparités sociales et les différences de parcours scolaires entre filles et garçons. Sans doute parce que la volonté de mobilité sociale constitue souvent une composante essentielle du projet migratoire, peut-être aussi parce qu'ils anticipent les difficultés que pourraient rencontrer leur enfant au moment de son insertion sur le marché du travail, les parents étrangers ou immigrés se distinguent des autres parents de milieux défavorisés par des aspirations scolaires plus élevées. Celles-ci se concrétisent, dans le cadre de la procédure d'orientation de fin de 3^e, par des demandes plus ambitieuses : à caractéristiques sociales et degré de réussite comparables, les familles étrangères ou immigrées expriment plus souvent un premier vœu d'admission de leur enfant en 2nde générale et technologique. Cette ambition scolaire plus élevée marque durablement le déroulement ultérieur de la scolarité secondaire des élèves étrangers ou issus de l'immigration. Au terme du second cycle général et technologique, ils ne réussissent pas mieux à l'examen du baccalauréat que les autres élèves de même caractéristiques mais gardent l'essentiel de l'avantage acquis en fin de 3^e.

Cet avantage relatif apparaît nettement quand on compare le déroulement de l'ensemble de la scolarité secondaire d'élèves français et étrangers d'origine sociale et de degré d'acquis comparables à l'entrée en 6^e. Comme les collégiens français, les élèves étrangers d'origine ouvrière ont connu des destins scolaires qui ont varié très fortement avec leur niveau en français et en mathématiques à l'entrée en 6^e. Mais quel que soit celui-ci, leur degré de réussite est presque toujours supérieur à celui de leurs camarades français. En particulier, ils sont plus nombreux à atteindre la classe de terminale et à terminer leur scolarité secondaire en ayant obtenu un baccalauréat général ou technologique

(Tableau 40). Cette meilleure réussite est particulièrement prononcée quand le niveau d'acquis en français et en mathématiques à l'entrée en 6^e était faible (premier et second quartile de la distribution des scores). Une telle situation suggère que les meilleures carrières scolaires toutes choses égales par ailleurs des élèves étrangers ou issus de l'immigration ne reflètent pas seulement le degré d'aspiration plus élevé de leur famille, mais s'expliquent peut-être aussi par le fait que les collégiens étrangers les plus en difficulté à l'entrée en 6^e ont réussi à redresser en partie leurs résultats au cours de la scolarité secondaire.

Dans le cadre du système éducatif français, le fait d'être élève étranger ou issu de l'immigration constitue donc une

caractéristique susceptible d'avoir une influence spécifique sur les destins scolaires mais qui ne pèse pas négativement sur les chances de réussite. Ces élèves connaissent à l'école élémentaire et au collège des carrières scolaires qui reflètent d'abord leur appartenance aux milieux sociaux les plus défavorisés. De même, leur degré de réussite dans l'enseignement secondaire reste très dépendant de leur niveau d'acquisition en français et en mathématiques à l'entrée en 6^e. Mais le fait d'être étranger ont d'autant plus tendance à valoriser la formation initiale qu'ils proviennent fréquemment de pays dans lesquels l'offre scolaire est peu développée et que la volonté de mobilité sociale est souvent à la source du projet migratoire.

Encadré

L'accueil et la scolarisation des enfants ou adolescents récemment immigrés.

Des structures spécifiques pour une intégration républicaine rapide.

Antoine SANTOLINI

Les enfants et adolescents en provenance de l'étranger doivent pouvoir, comme leurs homologues français bénéficier de la même scolarisation obligatoire jusqu'à l'âge de seize ans. Pour mettre en œuvre ce principe, la France s'est dotée depuis le milieu des années 70 de structures spécifiques permettant une intégration rapide dans le système scolaire ordinaire. Cependant, pour respecter l'autre principe républicain qui est d'avoir une même école pour les élèves français et étrangers et éviter ainsi de marginaliser ces classes ou de créer des parcours spécifiques, les élèves présents dans ces structures ne doivent pas y être maintenus trop longtemps. C'est pour cette dernière raison que des dispositifs souples ont été mis en œuvre. Pour les adolescents ou les jeunes adultes âgés de plus de seize ans, l'éducation nationale peut les prendre en charge dans les « missions générales d'insertion » afin de leur permettre d'apprendre ou de se perfectionner dans le français écrit et oral.

1 – L'organisation.

Les dispositifs d'accueil

Dans le premier degré, les « CLIN » (classes d'initiation) scolarisent pendant un an maximum les élèves âgés de moins de 12 ans qui ont le plus besoin de soutien. Ces structures coexistent avec des classes qui les accueillent pour un trimestre ou un semestre et qui permettent une intégration plus rapide de ces élèves dans le milieu scolaire ordinaire. Les CRI (cours de rattrapage intégrés), où les élèves sont placés dans les mêmes classes que leurs camarades français, et ne sont regroupés que sept à huit heures par semaine pour l'apprentissage de la langue française, complètent le dispositif. Dans le second degré, les élèves ayant l'âge de fréquenter le collège sont scolarisés dans des « CLA » (classes d'accueil) ou dans des modules d'accueil temporaires. Pour des enfants ou adolescents ayant été peu ou pas du tout scolarisés dans leur pays d'origine, des classes d'accueil pour élèves non scolarisés antérieurement ont également été ouvertes. Les élèves y sont accueillis pour une durée qui ne doit pas, en principe, dépasser deux ans.

L'orientation

En outre, tout élève nouvellement arrivé en France doit pouvoir bénéficier d'une évaluation qui mette en évidence :

- **ses savoir-faire en langue française, pour déterminer s'il est un débutant complet ou s'il maîtrise des éléments du français parlé ou écrit ;**
- ses compétences scolaires construites dans sa langue de scolarisation antérieure et son degré de familiarité avec l'écrit scolaire.

C'est en fonction de cette évaluation que pourront être déterminées les réponses pédagogiques les mieux adaptées au profil de chacun d'entre eux.

L'accompagnement

L'accompagnement des parents n'est pas absente du processus d'intégration. Il existe des associations et des organismes d'Etat, en particulier le fonds d'action et de soutien pour la lutte contre les discriminations (FASILD) qui visent à renforcer chez les parents la connaissance de la langue française et de la société d'accueil.

Les enseignants

Les enseignants des CLIN ou des CLA sont recrutés parmi des enseignants volontaires. Outre, leur expérience d'enseignement auprès des élèves non francophones, ils verront reconnus les diplômes universitaires de « français langue étrangère » ou de « français langue seconde ». Ces enseignants lorsqu'ils ne disposent pas, a priori, des compétences nécessaires à ce type d'enseignement font l'objet d'un suivi particulier de la part des corps d'inspections. Ces derniers doivent veiller le plus rapidement possible à leur permettre d'acquérir des éléments de formation indispensables en s'appuyant sur les centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV). Il convient de favoriser pour ces enseignants, dans le cadre d'échange de service ou dans le cadre des emplois du temps, des enseignements dans des classes du cursus ordinaire.

Le pilotage

Afin d'avoir une bonne adaptation du réseau des classes à la réalité des migrations et des habitations des nouveaux arrivants, un suivi académique et départemental sera mis en place en 2002, par la réalisation de

tableaux de bord trimestriels. Le suivi national réalisé par le service statistique du ministère doit permettre de bien connaître l'évolution des arrivées sur tout le territoire, afin d'aider à l'élaboration et à la mise en œuvre des politiques académiques. Dans chaque académie où la population de migrants est importante, un centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV) sera institutionnalisé. Les missions de ces services sont centrées sur l'accompagnement de la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française, et des apprentissages scolaires des enfants du voyage. Les personnels des CASNAV apportent une aide aux équipes pédagogiques. Ils sont par ailleurs des pôles d'expertises renforcés pour les responsables locaux du système éducatif. Ils constituent une instance de médiation et de coopération avec les familles et les partenaires de l'éducation nationale.

2 – La mise en œuvre

Les difficultés de la mise en œuvre de l'organisation décrite ci-dessus est liée à deux phénomènes :

- les flux importants des arrivées tout au long de l'année scolaire ;
- la dispersion relative des enfants nouvellement arrivés sur le territoire français.

Au niveau pédagogique, les difficultés résultent de l'arrivée croissante d'adolescents plus âgés que par le passé et souvent peu ou pas scolarisés antérieurement. En 2001, une enquête expérimentale, a été réalisée afin de mieux connaître cette population. Au cours de l'année scolaire 2001 –2002, cette première enquête a été complétée par une vague de trois enquêtes infra annuelles qui visaient à mieux connaître les effectifs et les flux de ces élèves au sein des écoles du premier degré et des établissements du second degré, ainsi que dans les missions générales d'insertion.

Sont considéré comme « nouveaux arrivants », les élèves récemment arrivés en France (en général entrés en France depuis moins d'un an), non francophones ou n'ayant pas une maîtrise suffisante des apprentissages scolaires leur permettant d'intégrer immédiatement une classe du cursus ordinaire. Les élèves nouveaux arrivants peuvent être déclarés de nationalité française ou non. Cette caractéristique juridique est indépendante de la maîtrise par l'élève de la langue française. De même, elle ne préjuge en rien de la nationalité ou de l'origine géographique de l'élève ou de ses parents. Les dispositifs spécifiques mis en place dans les académies ont pour vocation d'accueillir, pour une durée limitée, les élèves nouvellement arrivés dans le système scolaire français ou qui ne l'ont connu que partiellement (une scolarisation d'un an ou deux à l'école élémentaire, un départ dans le pays d'émigration des parents, suivi quelques années plus tard d'un retour en France) dont la maîtrise du français demande une mise à niveau rapide afin de leur permettre d'intégrer avec profit une classe du cursus ordinaire.

3 - L'accueil des « nouveaux arrivants » dans les écoles du premier degré.

A la rentrée scolaire 2001, près de 14 500 élèves nouveaux arrivants étaient présents en dans les écoles de France métropolitaine ou des départements d'outre mer. 10 800 d'entre eux étaient scolarisés dans les 900 structures spécifiques (CLIN ou CRI), les autres étant scolarisés dans des classes du cursus ordinaire avec ou sans soutien. Parmi les élèves scolarisés dans des structures spécifiques, 3250 y avaient été maintenus d'une année scolaire sur l'autre, dont 1300 arrivés au cours du premier trimestre de l'année précédente. En janvier 2002, date de la seconde observation, 16 400 élèves étaient présents, soit une augmentation de 1900 élèves. Pourtant 230 d'entre eux ont quitté le département dans lequel ils étaient scolarisés entre la rentrée 2001 et janvier 2002, et 850 ont rejoint une classe du cursus ordinaire. Près de 3 000 élèves seraient donc arrivés dans les écoles françaises au cours du premier trimestre de l'année scolaire. La plus forte augmentation (23%) étant le fait d'élèves qui rejoignent une classe du cursus ordinaire sans soutien. Ce chiffre est à interpréter avec précaution : il est probable qu'une partie de ces élèves ont été encore considérés comme des nouveaux arrivants lorsqu'ils quittaient une structure spécifique pour rejoindre une classe du cursus ordinaire. Déduction faite de ces doubles comptes, l'augmentation serait donc moins importante que ce qui apparaît en première approche. En mai 2002, date de la dernière observation de l'année scolaire, ils étaient 17 250 ; 1800 d'entre eux étaient arrivés entre janvier 2002 et mai 2002. Plus de 650 des élèves présents lors des trimestres précédents avaient rejoint une classe du cursus ordinaire et 280 avaient quitté le département dans lequel ils étaient scolarisés. Au cours de l'année scolaire 2001 - 2002, près de 20% des élèves nouveaux arrivants du premier degré sont arrivés sur le territoire français après la rentrée scolaire. En première approche, on peut considérer que ce sont environ 19 500 élèves nouveaux arrivants qui ont fréquenté une école primaire au cours de l'année scolaire 2001 – 2002. Parmi ces élèves, 1500 ont rejoint une classe du

cursus ordinaire au cours de la même année scolaire et plus de 500 ont quitté le département dans lequel ils avaient été accueillis. Le nombre de structures d'accueil spécifiques a lui aussi évolué. Il y avait 489 CLIN à la rentrée scolaire, il y en avait 548 en mai 2002. Par contre le nombre de CRI a évolué dans le sens inverse ; ceux-ci sont passés de 415 à 366. 64% de ces structures sont implantées dans des zones d'éducation prioritaire.

L'accueil des élèves nouveaux arrivants dans les établissements du second degré.

On comptait plus de 14 300 à la rentrée 2001 dans les établissements du second degré, en métropole et dans les DOM. 9 élèves sur 10 étaient scolarisés dans une structure spécifique ou bénéficiaient de cours de soutien. Principalement scolarisés dans les collèges (près de 13 000), 10% seulement d'entre eux se trouvaient dans les LP et les LGT, qui n'en scolarisaient respectivement que 760 et 600. Parmi les 11 500 élèves scolarisés dans une structure spécifique, 3 850 étaient déjà dans une de ces structures l'année scolaire précédente, soit plus de 33%. Près de 1 100 de ceux-ci avaient déjà été recensés au cours du premier trimestre de l'année scolaire 2000 2001. Ce chiffre, qui peut paraître élevé, est à rapprocher des 11 800 élèves du second degré qui étaient présents dans ces structures lors de l'enquête effectuée en mai 2001. En première approche, près de 8000 élèves auraient quitté ces structures, en général pour rejoindre une classe du cursus ordinaire.

Il est également à noter que 830 élèves étaient en attente d'affectation lors de cette observation. En janvier 2002, date de la seconde observation, 16 261 élèves étaient présents, soit une augmentation de 1961 élèves. Pourtant un peu plus de 200 d'entre eux ont quitté le département entre la rentrée et janvier 2002, et 737 ont rejoint une classe du cursus ordinaire. Un peu plus de 2800 élèves seraient donc arrivés dans les établissements du second degré au cours du premier trimestre de l'année scolaire. La plus forte augmentation (18,5%) étant le fait d'élèves qui rejoignent une classe d'accueil de collège. Comme pour le premier degré, ces chiffres sont à prendre avec précautions. Il est possible que des élèves qui quittent une structure pour rejoindre une classe du cursus ordinaire soient comptabilisés comme nouveaux – arrivants tout au long de l'année scolaire. On notera également que le nombre d'élèves en attente d'affectation a diminué de 270 entre la rentrée et l'observation de janvier. En mai 2002 près de 17 000 élèves nouveaux arrivants sont présents dans les établissements du second degré. 2000 d'entre eux sont arrivés au collège entre janvier 2002 et mai 2002 dont plus de 50% en classe d'accueil descollèges. Les flux sont beaucoup moins importants pour les lycées généraux et technologiques (82 arrivés) et les lycées professionnels (43 arrivés). Les sorties s'élèvent à 1435 élèves. Parmi ces sorties, 869 élèves ont rejoint une classe du cursus ordinaire et 366 ont quitté le département dans lequel ils étaient affectés. Le nombre de classes d'accueil est passé de 529 à 551, le nombre de module d'accueil temporaire variant quant à lui de 69 à 211. Comme pour le premier degré, ces structures spécifiques sont majoritairement situées en zone d'éducation prioritaire. L'augmentation des ces structures a été plus forte dans ces dernières. Le nombre d'élèves en attente d'affectation qui avait fortement diminué entre la rentrée et l'observation de janvier remonte à plus de 1 100 élèves.

Les jeunes de plus de 16 ans.

Ils étaient 1710 à la rentrée 2001, contre seulement 1120 lors de l'observation de mai 2001 qui fréquentaient une structure spécifique des missions générales d'insertion. Parmi les présents à la rentrée, 385 étaient déjà présents l'an passé. Ils ne sont plus que 1440 en janvier 2002 et 1360 lors de l'observation de mai 2002. Parmi ceux-ci 120 sont entrés entre janvier 2002 et mai 2002 et 78 d'entre eux ont quitté le dispositif.

Tableau 26. Trajectoire scolaire, niveau de qualification atteint et diplôme le plus élevé obtenu dans l'enseignement secondaire selon l'origine sociale

en %

		enseignant	cadre supérieur	profession intermédiaire	agriculteur	employé	artisan ou commerçant	ouvrier qualifié	ouvrier non qualifié	inactif
trajectoire dans l'enseignement secondaire	n'ont pas atteint la 3e*	1,2	1,5	2,9	6,2	6,9	8,9	10,0	13,4	18,2
	dont :									
	orientés en professionnel**	1,0	1,3	2,4	4,8	4,9	6,6	7,8	10,0	10,7
	non orientés en professionnel	0,2	0,2	0,5	1,4	2,0	2,3	2,2	3,4	7,5
	ont atteint la 3e	98,8	98,4	97,1	93,8	93,1	91,1	90,0	86,6	81,7
	dont :									
	sortie en fin de 3e	0,8	1,0	1,6	1,6	3,5	2,9	4,0	5,3	11,6
	tout 2nd cycle en professionnel	6,5	7,8	18,8	25,9	30,4	27,8	36,5	40,5	37,6
tout 2nd cycle en général & techno.	87,7	85,1	68,6	54,6	49,4	49,0	38,6	31,0	24,6	
professionnel en fin de 2nde GT	1,9	2,5	3,5	2,4	4,3	4,8	4,1	3,2	3,1	
2nd cycle GT en fin de BEP	1,9	2,0	4,6	9,3	5,5	6,6	6,8	6,6	4,8	
niveau de qualification atteint en fin d'études secondaires	VI ou Vbis	1,9	2,3	4,0	5,4	9,5	9,8	11,3	15,8	30,4
	V	6,5	6,9	15,0	16,9	24,1	22,8	28,9	32,8	33,0
	IV	91,6	90,8	81,0	77,7	66,4	67,4	59,8	51,4	36,7
diplôme le plus élevé obtenu en fin d'études secondaires	aucun	3,4	3,6	6,4	6,4	14,2	13,8	17,5	24,1	40,7
	brevet des collèges	4,0	4,7	5,5	3,2	6,9	5,4	6,4	5,9	6,5
	CAP ou BEP	5,2	5,6	13,0	18,4	20,5	20,9	24,0	26,1	21,7
	bac pro, BT, BP, BMA***	2,8	4,5	8,8	18,9	10,6	12,4	13,4	12,7	7,9
	bac général ou techno.	84,8	81,7	66,4	53,1	47,8	47,5	38,7	31,2	23,3

* toutes classes de troisièmes comprise : 3e générale, technologique, insertion, SEGPA.

** Y compris apprentissage

*** bac pro : baccalauréat professionnel ; BT : brevet de technicien ; BP : brevet professionnel ; BMA : brevet des métiers d'art.

Lire ainsi : 1,2 % des enfants d'enseignants entrés en 6e en 1989 n'ont pas atteint la classe de 3e.

Champ : Entrants en 6e ou en 6e SEGPA de France métropolitaine.

Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1989.

Tableau 27. Accès aux niveaux V et IV au cours des études secondaires et obtention du baccalauréat général et technologique ou scientifique comparaison panel 1980 - panel 1989

	accès au niveau V		accès au niveau IV		baccalauréat général & technologique		baccalauréat scientifique	
	panel 1980	panel 1989	panel 1980	panel 1989	panel 1980	panel 1989	panel 1980	panel 1989
CS de la personne de référence								
enseignant	97,5	98,1	89,1	91,6	78,3	84,8	39,5	42,7
cadre supérieur	95,9	97,7	81,5	90,8	70,7	81,7	33,4	37,7
profession intermédiaire	91,6	96,0	61,3	81,0	48,1	66,4	14,0	19,9
agriculteur	90,2	94,6	48,0	77,7	29,6	53,1	8,8	18,4
employé	84,3	90,5	44,7	66,4	32,3	47,8	7,2	11,4
artisan, commerçant	86,3	90,2	47,4	67,4	36,1	47,5	9,1	11,8
ouvrier qualifié	82,7	88,7	37,2	59,8	25,7	38,7	4,9	7,7
ouvrier non qualifié	75,4	84,2	26,0	51,4	18,4	31,2	3,4	6,1
inactif	61,9	69,6	22,0	36,7	14,7	23,3	3,8	4,0
ensemble	84,1	90,9	46,3	69,3	35,1	52,3	10,6	16,3
Comparaison enseignants / ouvriers non qualifiés								
rapport additif	22,1	13,9	63,1	40,2	59,9	53,6	36,1	36,6
rapport multiplicatif	1,3	1,2	3,4	1,8	4,3	2,7	11,7	7,0
rapport logistique (odds ratio)	12,8	9,7	23,2	10,3	16,0	12,3	18,6	11,5

Lire ainsi : parmi les élèves du panel 1980, 97,5 % des enfants d'enseignants contre seulement 75,4 % des enfants d'ouvriers non qualifiés ont atteint le niveau V. La différence entre les deux proportions (rapport additif) est de 22,1 points. Les enfants d'enseignants atteignent ce niveau de qualification 1,3 fois plus souvent que ceux d'ouvriers non qualifiés (rapport multiplicatif). Le fait que les enfants d'enseignants atteignent le niveau V et pas les enfants d'ouvriers non qualifiés est un événement qui a 12,8 fois plus de chance de se produire que la situation contraire ou les enfants d'ouvriers non qualifiés atteignent ce niveau de qualification et pas ceux d'enseignants (rapport logistique).

Champ : Entrants en 6e ou en 6e SEGPA de France métropolitaine.

Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1989

Tableau 28. Proportion d'élèves de CP parvenus au CE2 sans avoir redoublé (comparaison Panels 1978 et 1997)

	1997	1978
PCS de la personne de référence		
Agriculteurs	92,9	81,5
Artisans, commerçants	89,3	83,9
Cadres, chefs d'entreprise	96,8	92,7
enseignants	99,0	93,6
Autres professions intermédiaires	94,6	86,6
Employés	85,6	80,0
Ouvriers qualifiés	84,2	76,1
Ouvriers non qualifiés	74,2	66,0
Inactifs	69,8	66,4
Ensemble	86,9	78,2
Comparaison cadres/ouvriers non qualifiés		
rapport additif	22,6	26,7
rapport multiplicatif	1,3	1,4
rapport logistique (odds ratio)	10,6	6,5

Lire ainsi : 92,9 % des enfants d'agriculteurs entrés au cours préparatoire en 1997 ont atteint le CE2 sans redoubler le CP et le CE1

Tableau 29. *Impact des caractéristiques familiales sur les chances d'accès sans redoublement au CE2*

Modalité de référence	Modalité active	coefficient	effet marginal
constante		1,81	
probabilité de la situation de référence			85,9%
sexe <i>garçon</i>	filles	0,38	4,0
rang dans la fratrie <i>rang 1</i>	rang 2	-0,18	-2,3
	rang 3	ns	
	rang 4	ns	
	rang 5 et plus	ns	
nationalité de l'élève <i>français</i>	étranger	ns	
trimestre de naissance <i>troisième trimestre</i>	premier trimestre	0,53	5,3
	second trimestre	0,18	2,1
	quatrième trimestre	-0,21	-2,7
pcs du chef de famille <i>ouvrier qualifié</i>	agriculteur	0,55	5,4
	commerçant, artisan	0,38	4,0
	cadre, enseignant	1,11	9,0
	profession intermédiaire	0,74	6,9
	employé	ns	
	ouvrier non qualifié inactif	-0,28 ns	-3,7
diplôme du père <i>cap ou bep</i>	sans diplôme	-0,35	-4,7
	certificat d'études primaires	-0,28	-3,8
	bepc, brevet des collèges	-0,32	-4,3
	baccalauréat	0,31	3,4
	enseignement supérieur	0,51	5,1
	inconnu	ns	
diplôme de la mère <i>cap ou bep</i>	sans diplôme	-0,48	-6,9
	certificat d'études primaires	ns	
	bepc, brevet des collèges	ns	
	baccalauréat	0,67	6,3
	enseignement supérieur	0,92	8,0
	inconnu	-0,36	-5,0
activité de la mère <i>mère inactive</i>	mère active	0,22	2,4
structure de la famille <i>père et mère</i>	monoparentale	-0,35	-4,8
	recomposée	-0,49	-7,1
	autre situation	ns	
taille de la famille <i>deux enfants</i>	un enfant	ns	
	trois enfants	-0,34	-4,6
	quatre enfants	-0,60	-8,8
	cinq enfants	-0,67	-10,2
	six enfants et plus	-0,96	-16,0
mode de garde avant l'école maternelle <i>garde au domicile</i>	crèche collective	ns	
	crèche familiale	ns	
	nourrice agréée	0,37	3,9
	autre mode de garde	ns	
	inconnu	ns	
secteur pendant la scolarité élémentaire <i>tout public</i>	tout privé	ns	
	à la fois public et privé	-0,56	-8,2
classement de l'école de CP en ZEP <i>non</i>	oui	0,20	2,2
âge d'entrée à l'école maternelle <i>trois ans</i>	deux ans	0,19	2,2
	Quatre ans et plus	-0,58	-8,6

Lire ainsi : à situation comparable, les filles accèdent plus souvent au CE2 sans redoubler que les garçons puisque le coefficient estimé est positif (+ 0,38) et significatif ($p < .001$). A la situation de référence (présentée dans la colonne de gauche du tableau) la différence est estimée à 4,0 points ; leur probabilité estimée d'accès en CE2 sans redoubler est donc de 89,9 % (85,9 % + 4,0). Les coefficients sont présentés selon seuil de significativité : en gras 1%, en romain 5%, en italique 10 %. Au-delà, ils sont marqués ns (non significatif).

Source : Panel d'élèves du premier degré recruté en 1997, écoliers entrés au CP à 6 ans

Tableau 30. Trajectoire scolaire, niveau de qualification atteint et diplôme le plus élevé obtenu dans l'enseignement secondaire selon l'âge et le niveau d'acquis à l'entrée en 6e

en %

		âge d'entrée en 6e				niveaux en français en mathématiques à l'entrée en 6e			
		10 ans ou moins	11 ans	12 ans	13 ans & plus	quartile inférieur	second quartile	troisième quartile	quartile supérieur
trajectoire dans l'enseignement secondaire	<i>n'ont pas atteint la 3e*</i>	0,1	1,4	14,1	43,9	21,8	7,1	1,8	0,3
	dont :								
	orientés en professionnel**	0,1	1,1	10,7	31,6	16,1	5,5	1,2	0,2
	non orientés en professionnel	0,0	0,3	3,4	12,3	5,7	1,6	0,6	0,1
	<i>ont atteint la 3e</i>	99,8	98,6	85,9	56,1	78,2	92,9	98,2	99,7
	dont :								
	sortie en fin de 3e	0,1	1,2	8,5	8,1	8,4	3,7	1,3	0,3
	tout 2nd cycle en professionnel	3,4	18,4	52,2	37,9	48,0	37,6	19,8	3,9
tout 2nd cycle en général & techno.	92,5	69,7	15,2	5,1	13,4	37,7	67,4	92,2	
professionnel en fin de 2nde GT	1,8	4,1	3,0	1,4	2,4	5,3	4,6	1,7	
2nd cycle GT en fin de BEP	2,0	5,2	7,0	3,6	6,0	8,6	5,1	1,6	
niveau de qualification atteint en fin d'études secondaires	VI ou Vbis	0,4	3,1	20,4	34,8	24,3	9,8	3,5	0,7
	V	3,1	13,1	41,7	47,3	42,9	28,1	14,0	3,5
	IV	96,6	83,9	37,9	18,0	32,9	62,1	82,5	95,9
diplôme le plus élevé obtenu en fin d'études secondaires	aucun	0,9	5,3	29,4	48,3	36,3	14,2	5,4	1,1
	brevet des collèges	2,5	5,6	6,8	5,4	5,2	7,6	6,7	3,3
	CAP ou BEP	3,2	11,8	33,4	34,3	33,0	24,7	12,8	2,8
	bac pro, BT, BP, BMA***	2,7	9,9	14,3	6,9	11,6	15,9	10,8	3,2
	baccalauréat général ou techno.	90,7	67,4	16,1	5,1	13,9	37,6	64,3	89,5

* toutes classes de troisième comprises : 3e générale, technologique, insertion, SEGPA.

** Y compris apprentissage.

*** bac pro : baccalauréat professionnel ; BT : brevet de technicien ; BP : brevet professionnel ; BMA : brevet des métiers d'art.

Lire ainsi : 0,1 % des élèves entrés en 6e à 10 ans ou moins n'ont pas atteint la classe de 3e.

Champ : Entrants en 6e ou en 6e SEGPA de France métropolitaine.

Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1989.

Tableau 31. Vœu d'orientation en 2nde générale ou technologique selon le milieu social et les notes au contrôle continu du brevet des collèges (élèves parvenus en 3e générale sans redoublement)

(en %)

	ensemble	agriculteur	artisan, commerçant	cadre chef d'entreprise	profession intermédiaire	employé	ouvrier
note au cc du brevet :							
=> 13	98,7	96,4	97,6	99,6	99,6	98,6	97,3
=>9 et <13	79,0	67,7	80,8	93,9	85,7	78,7	67,4
< 9	26,9	ns	[32,2]	65,7	40,9	25,2	17,7
ensemble	80,1	75,6	80,5	95,6	88,2	77,0	66,5

Lire ainsi : lorsqu'ils ont obtenu une note moyenne égale ou supérieure à 13 au contrôle continu du brevet et sont parvenus en 3e générale sans avoir redoublé au collège, 96,4 % des enfants d'agriculteurs formulent un premier vœu d'orientation en 2nde générale ou technologique. Les pourcentages entre crochets portent sur des effectifs entre 50 et 100 ; ils doivent donc être interprétés avec prudence.

Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1995

Tableau 32. Accès à l'enseignement supérieur des élèves du panel 89 selon leur origine sociale

	CPGE*	DEUG/PCEM**	IUT/STS***	autres formations sup.	n'ont pas accédé à l'ens.supérieur
enseignant	18,8	41,6	16,3	4,6	18,7
cadre supérieur	16,4	37,9	17,8	7,5	20,4
profession intermédiaire	5,8	31,2	22,9	6,1	34,0
agriculteur	4,4	18,7	26,0	4,7	46,3
employé	2,6	21,1	18,7	3,8	53,8
artisan, commerçant	1,4	22,2	18,0	5,3	53,1
ouvrier qualifié	1,3	17,6	18,5	3,4	59,1
ouvrier non qualifié	1,1	15,3	13,3	2,2	68,0
inactif	0,8	10,5	8,1	1,7	79,0

*CPGE : classes préparatoires aux grandes écoles.

**DEUG : diplôme d'études universitaires générales ; PCEM : premier cycle d'études médicales

***IUT : institut universitaire de technologie ; STS : section de techniciens supérieurs

Tableau 33. Principales orientations prises par les bacheliers généraux avec mention selon le niveau de diplôme obtenu par le père

	en %				
	CPGE	DEUG/PCEM	IUT	STS	Autres form.
dipl.de niveau bac+3 et plus	49,0	39,4	1,7	1,2	8,7
dipl.de niveau bac+2	41,6	37,5	7,5	2,8	10,6
baccalauréat	28,6	45,9	12,6	3,6	9,3
pas de baccalauréat	26,2	50,6	9,1	7,1	7,0

Lire ainsi : 49 % des bacheliers généraux qui ont eu leur bac avec mention et dont le père a au moins un diplôme de niveau bac+3 se sont inscrits en CPGE.

Champ : ensemble des élèves entrés en 6e en 1989 qui ont eu leur baccalauréat

Source : suivi après le baccalauréat des élèves du panel recruté en 1989

Tableau 34. Différences de parcours scolaires entre garçons et filles à l'école élémentaire et dans l'enseignement secondaire

	(en %)							
	redoublement du cours préparatoire		accès en 6e à 11 ans et moins		accès en 3e générale sans redoublement au collège		accès en terminale G.T. sans redoublement au collège et au lycée	
	garçons	filles	garçons	filles	garçons	filles	garçons	filles
agriculteurs	10,1	9,4	75,4	78,3	56,9	74,4	32,8	42,6
artisans & commerçants	13,2	7,0	64,7	80,1	51,7	71,5	20,5	36,5
cadres & chefs d'entreprise	3,4	1,8	87,7	93,4	80,7	88,9	50,4	64,6
enseignants	2,4	2,5	92,0	93,6	86,1	89,8	59,9	71,3
professions intermédiaires	6,4	3,7	78,6	86,7	66,1	81,0	32,5	49,3
employé	11,5	8,6	67,2	73,1	52,3	66,3	22,5	32,2
ouvriers qualifiés	17,4	12,6	56,3	64,5	45,2	61,4	16,2	27,6
ouvriers non qualifiés	25,5	19,9	42,8	56,0	39,4	54,2	12,2	24,2
inactifs	32,9	30,8	34,3	40,7	31,1	39,8	9,2	13,4
ensemble	13,0	9,6	66,5	74,4	56,2	70,0	26,7	39,0

Lire ainsi : parmi les enfants d'agriculteurs entrés en 6e en 1989, 10,1 % des garçons et 9,4 % des filles ont redoublé le CP.

Champ : Entrants en 6e ou en 6e SEGPA de France métropolitaine

Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1989

Tableau 35. Accès aux niveaux V et IV au cours des études secondaires et obtention du baccalauréat général et technologique ou du baccalauréat scientifique comparaison panel 1980 - panel 1989

	accès au niveau V		accès au niveau IV		baccalauréat général & technologique		baccalauréat scientifique	
	panel 1980	panel 1989	panel 1980	panel 1989	panel 1980	panel 1989	panel 1980	panel 1989
garçons	83,3	89,2	41,7	63,6	29,1	44,8	11,1	17,4
filles	84,8	92,5	50,8	75,1	41,0	59,9	10,1	15,2
ensemble	84,1	90,9	46,3	69,3	35,1	52,3	10,6	16,3
comparaison filles/ garçons								
rapport additif	1,5	3,3	9,1	11,5	11,9	15,1	-1,0	-2,2
rapport multiplicatif	1,02	1,04	1,22	1,18	1,41	1,34	0,91	0,88
rapport logistique (odds ratio)	1,12	1,50	1,45	1,72	1,69	1,84	0,90	0,85

Lire ainsi : parmi les élèves du panel 1989, 92,5 % des filles et 89,2 % des garçons ont atteint le niveau V. La différence entre les deux proportions (rapport additif) est de 3,3 points. Les filles atteignent ce niveau de formation 1,04 fois plus souvent que les garçons (rapport multiplicatif). Le fait que les filles atteignent le niveau V et pas les garçons est un événement qui a 1,50 fois plus de chances de se produire que la situation contraire, les garçons atteignent ce niveau de formation et pas les filles (rapport logistique).

Champ : Entrants en 6e ou en 6e SEGPA de France métropolitaine.

Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1989.

Tableau 36. Le choix de la 1e S en fin de seconde option science de la vie et de la terre (SVT) selon l'origine sociale et le profil scolaire des élèves

	garçons	filles	comparaison additive	comparaison multiplicative	comparaison logistique
CS du chef de famille					
agriculteur	61,9	35,8	26,0	1,73	2,9
artisan commerçant	41,0	21,3	19,7	1,93	2,6
cadre & chef d'entreprise	62,3	40,3	22,0	1,55	2,4
enseignant	65,4	46,8	18,6	1,40	2,2
profession intermédiaire	46,4	27,2	19,2	1,70	2,3
employé	40,7	20,3	20,4	2,00	2,7
ouvrier qualifié	35,5	19,5	16,1	1,82	2,3
ouvrier non qualifié	41,1	19,5	21,6	2,11	2,9
inactif	33,3	15,8	17,5	2,11	2,7
Âge d'entrée en 2nde générale					
14 ans	77,6	52,3	25,3	1,48	3,2
15 ans	57,0	32,0	25,0	1,78	2,8
16 ans	22,0	6,4	15,6	3,42	4,1
17 ans et plus	19,8	8,3	11,4	2,37	2,7
Parcours scolaire au collège					
sans redoublement	56,1	31,9	24,2	1,76	2,7
un redoublement	21,0	6,4	14,6	3,28	3,9
ensemble	49,0	27,6	21,4	1,77	2,5

Lire ainsi : En fin de 2nde option SVT, 61,9 % des fils d'agriculteurs contre seulement 35,8 % des filles de même origine sociale expriment un vœu d'orientation en 1e S. La différence entre les deux proportions est de 26,1 points. Les fils d'agriculteurs choisissent la 1e S 1,73 fois plus souvent que les filles de même origine sociale. Le fait que les garçons choisissent la 1e S et pas les filles est un événement qui a 2,9 fois plus de chances de se produire que la situation contraire, les filles choisissent la 1e S et pas les garçons

Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1989, Enquête sur l'orientation en fin de 2nde.

Tableau 37. Proposition d'orientation du conseil de classe selon le vœu en fin de 2de SVT

proposition du conseil de classe	Garçons						Filles					
	1e ES	1e L	1e S	1e techno.	redoublem.	autre orientation	1e ES	1e L	1e S	1e techno.	redoublem.	autre orientation
vœu de l'élève :												
1e ES	63,5	2,4	0,8	13,2	17,8	2,4	69,7	3,5	0,9	10,1	14,0	1,7
1e L	0,6	72,5	0,6	4,3	19,8	2,3	1,2	78,4	0,5	4,7	13,4	1,9
1e S	2,4	0,5	81,8	4,0	10,6	0,7	3,8	1,8	86,3	2,3	5,8	0,1
1e technologique	1,1	0,4	1,5	65,5	21,6	9,9	0,4	0,9	0,3	72,8	16,1	9,5
redoublement	0,0	0,0	0,0	0,0	90,1	9,9	0,6	0,0	1,2	1,8	88,3	8,2
autre orientation	0,0	2,1	0,0	0,0	7,2	90,7	0,0	1,0	1,0	3,0	6,0	89,0
Ensemble	13,7	8,2	40,5	14,9	5,4	17,3	18,4	22,5	24,3	6,0	14,4	14,4

Lire ainsi : Quand ils ont formulé un vœu d'orientation en 1e ES, 63,5 % des garçons obtiennent satisfaction et seulement 0,8 % se voient proposer par le conseil de classe une orientation en 1e S.

Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1989, Enquête sur l'orientation en fin de 2nde.

Tableau 38. Choix de spécialité professionnelle à l'entrée en BEP

Spécialité professionnelle choisie en fin de 3e en cas de décision d'orientation en BEP	Filles	Garçons
Domaines de la production	12,2	77,4
Spécialités pluri-technologiques de production	0,1	1,0
Agriculture, Pêches, Forêt et Espaces verts	4,0	9,3
Transformations	2,1	8,0
Génie civil, Construction, Bois	0,7	9,5
Matériaux souples	4,0	0,2
Mécanique, Electricité, Electronique	1,3	49,4
Domaines des Services	87,8	22,6
Echanges et Gestion	28,6	14,1
Communication et Information	25,1	1,7
Services aux personnes	32,0	5,9
Services à la collectivité	2,1	0,9
Ensemble	100,0	100,0

Lire ainsi : En cas d'orientation en BEP en fin de 3e, 12,2 % des filles et 77,4 % des garçons choisissent une spécialité professionnelle appartenant aux domaines de la production

Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1995, Enquête sur l'orientation en fin de 3e.

Tableau 39. Le choix d'une orientation en CPGE par les bacheliers S à l'heure

	garçons	filles	comparaison additive	comparaison multiplicative	comparaison logistique
Cs du chef de famille					
cadres, prof.intellect.sup.	50,2	30,2	20,0	1,7	2,3
professions intermédiaires	33,6	19,7	13,9	1,7	2,1
ouvriers	19,1	8,9	10,2	2,1	2,4
Diplôme du père					
Pas de baccalauréat	23,6	15,3	8,3	1,5	1,7
Baccalauréat ou dipl.bac+2	34,9	17,1	17,8	2,0	2,6
Diplôme bac+3 ou plus	54,6	32,4	22,2	1,7	2,5
Diplôme de la mère					
Pas de baccalauréat	27,1	13,7	13,4	2,0	2,3
Baccalauréat ou dipl.bac+2	39,3	22,1	17,2	1,8	2,3
Diplôme bac+3 ou plus	49,0	34,6	14,4	1,4	1,8
Mention au bac					
Pas de mention	16,0	5,4	10,6	3,0	3,3
Mention AB	48,1	23,7	24,4	2,0	3,0
Mention B ou TB	69,7	52,0	17,7	1,3	2,1

Lire ainsi : Parmi les bacheliers S "à l'heure" dont le père est cadre, 50,2 % des garçons s'orientent en CPGE, contre 30,2 % des filles. La différence entre les deux proportions est de vingt points. Les garçons s'inscrivent en CPGE 1,7 fois plus souvent que les filles. Le fait que les garçons choisissent une CPGE et pas les filles est un événement qui a 2,3 fois plus de chances de se produire que la situation contraire.

Source : suivi après le baccalauréat des élèves du panel recruté en 1989

Tableau 40. Trajectoire scolaire, niveau de qualification atteint et diplôme le plus élevé obtenu dans l'enseignement secondaire selon la nationalité et le niveau d'acquis à l'entrée en 6^e (enfants d'ouvriers, d'employés de service aux particuliers et d'inactifs seulement)

en %

		(Elèves de nationalité Française)				Elèves de nationalité étrangère			
		quartile inférieur	second quartile	troisième quartile	quartile supérieur	quartile inférieur	second quartile	troisième quartile	quartile supérieur
trajectoire dans l'enseignement secondaire	n'ont pas atteint la 3e*	25,4	9,2	2,8	0,5	22,3	7,0	4,9	1,0
	dont :								
	orientés en professionnel**	18,9	7,1	2,0	0,5	14,4	4,9	2,8	1,0
	non orientés en professionnel	6,5	2,1	0,8	0,0	7,9	2,1	2,1	0,0
	ont atteint la 3e	74,6	90,8	97,2	99,5	77,7	93,0	95,1	99,0
	dont :								
	sortie en fin de 3e	10,3	4,4	1,8	0,9	7,8	4,7	2,5	0,0
	tout 2nd cycle en professionnel	50,3	45,8	29,9	8,8	46,7	39,0	23,2	6,7
tout 2nd cycle en général & techno.	7,3	26,0	52,3	83,2	15,4	36,3	61,6	89,5	
professionnel en fin de 2nde GT	1,8	5,2	5,3	3,8	1,9	4,1	4,6	1,0	
2nd cycle GT en fin de BEP	5,0	9,4	7,9	2,9	6,0	8,8	3,2	1,9	
niveau de qualification atteint en fin d'études secondaires	VI ou Vbis	28,8	12,2	4,9	1,4	24,5	14,2	7,4	0,0
	V	46,0	34,5	20,4	7,0	40,1	25,3	16,6	7,6
	IV	25,2	53,3	74,7	91,6	35,4	60,6	76,1	92,4
diplôme le plus élevé obtenu en fin d'études secondaires	aucun	41,9	17,4	7,4	2,4	41,1	22,0	12,7	1,0
	brevet des collèges	5,0	8,0	7,1	5,2	4,1	6,2	8,1	3,8
	CAP ou BEP	34,1	29,8	18,6	6,0	28,3	20,9	14,8	6,7
	bac pro, BT, BP, BMA***	10,9	17,0	15,5	6,7	10,4	14,8	7,0	1,0
	baccalauréat général ou techno.	8,2	27,9	51,5	79,7	16,1	36,1	57,4	87,6

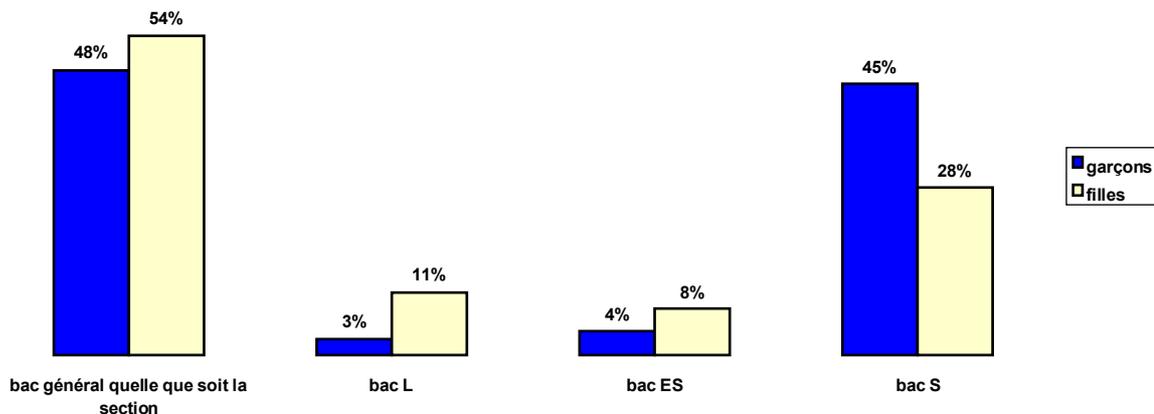
* toutes classes de troisième comprises : 3e générale, technologique, insertion, SEGPA

** Y compris apprentissage

*** bac pro : baccalauréat professionnel ; BT : brevet de technicien ; BP : brevet professionnel ; BMA : brevet des métiers d'art.

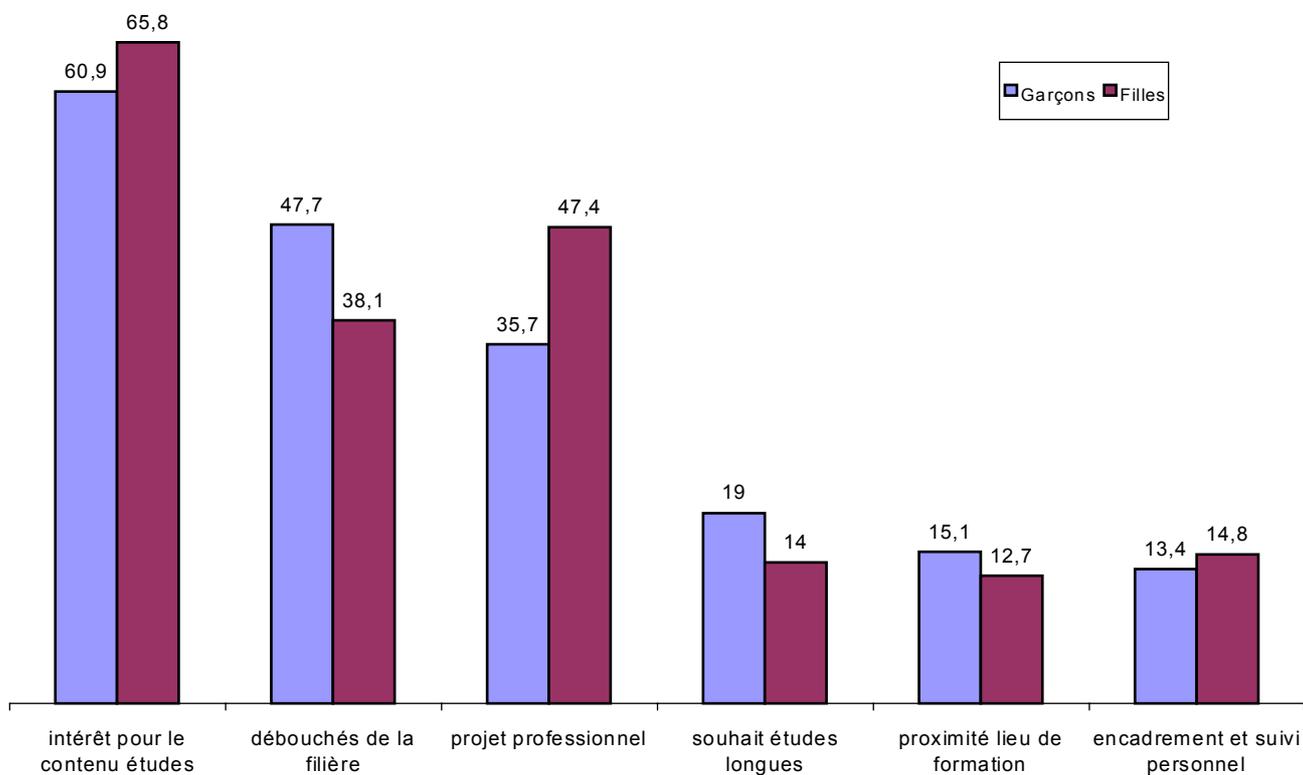
Lire ainsi : quand ils faisaient partie des 25 % de collégiens les plus faibles en français et en mathématiques à l'entrée en 6e, 25,4 % des enfants d'ouvriers, d'employés de service aux particuliers ou d'inactifs de nationalité française n'ont pas atteint la

Graphique 30. Type de bac envisagé par les parents 3 ans après l'entrée en 6e

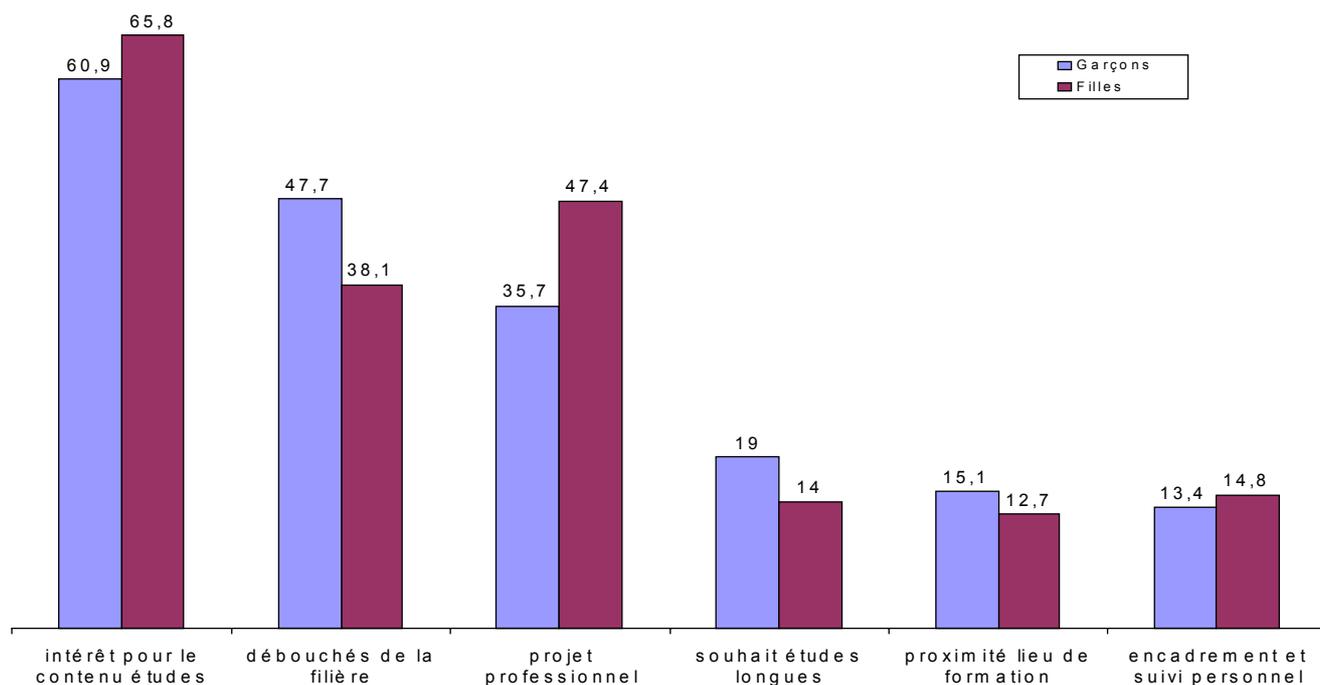


classe de 3e.Champ : Entrants en 6e ou en 6e SEGPA de France métropolitaine Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1989.

Grahiqe 31. Principales orientations prises par les bacheliers S à l'heure selon leur sexe



Graphique 32. Motivations des bacheliers S dans le choix de leur orientation selon leur sexe (en %)



Les diversités des contextes de scolarisation

Catherine MOISAN, Emmanuelle NAUZE-FICHET*

En France, comme dans la plupart des systèmes éducatifs, une des tensions à l'œuvre se situe entre le respect des objectifs nationaux et l'adaptation à des situations locales. Actuellement, un ensemble de dispositions législatives, tout en réaffirmant des objectifs généraux et nationaux propose un cadre de diversification des réponses éducatives (à travers la dynamique des projets d'établissement, par une autonomie renforcée des établissements, par l'appel à l'ouverture de l'école sur ses « partenaires », au développement de la collaboration et de la concertation entre l'école et les collectivités locales pour la définition de l'offre de formation sur un territoire..).

Dans cet article nous aborderons deux aspects de cette diversité des contextes de scolarisation : les rapports entre le secteur public et le secteur privé et les disparités d'offre de formation et de trajectoires des élèves sur le territoire français selon les académies.

Diversité régionale des parcours dans le secondaire

Par rapport aux objectifs de la loi d'orientation de 1989 – aucun jeune sortant sans qualification du système éducatif et 80 % d'une classe d'âge au niveau IV –, il subsiste, malgré les progrès enregistrés, des différences sensibles d'une académie à l'autre. L'examen des trajectoires scolaires au-delà du collège montre que ces différences semblent moins tenir à l'importance de l'orientation vers la seconde générale et technologique qu'à la diversité de l'offre de formation sur le territoire de l'académie.

Les trajectoires scolaires au-delà du collège

Sur dix élèves qui sortent d'une classe de troisième, six se dirigent vers une formation générale ou technologique et quatre vers une formation professionnelle.

La voie générale et technologique est relativement directe, les sorties sont faibles. Cependant, 6 % des élèves quittant une seconde générale et technologique changent de voie et commencent une formation professionnelle. Imaginons que ces flux se figent et soient identiques dans les années à venir. On obtient une « cohorte virtuelle » dont les parcours peuvent être résumés de la façon suivante : pour 100 élèves quittant une classe de seconde générale ou technologique, 91 arrivent en terminale générale ou technologique, 6 ont changé de voie vers la formation professionnelle, 3 ont abandonné leurs études en seconde ou en première, soit au niveau V.

La voie professionnelle est plus complexe. Elle comprend un niveau de sortie intermédiaire. À la fin de l'année de préparation d'un diplôme de niveau V (BEP ou CAP), la moitié des jeunes sortent de formation initiale. L'autre moitié poursuit ses études, soit vers le baccalauréat professionnel (37 %), soit vers une première d'adaptation pour rejoindre la voie technologique. Les sorties sont aussi assez fréquentes avant la dernière année de préparation des diplômes. 15 % des jeunes quittent la première année de CAP ou de BEP (niveau V bis) et sortent sans qualification. 14 % des jeunes quittent la première année de préparation au baccalauréat professionnel sans poursuivre leur formation (ils sortent au niveau V). Imaginons de nouveau une « cohorte virtuelle » : pour 100 jeunes quittant une première année de formation professionnelle de niveau V, 27 atteignent la terminale

*Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, direction de l'évaluation et de la prospective

professionnelle, 11 poursuivent dans la voie technologique, 47 sont sortis au niveau V et 15 sont sortis sans qualification.

Pour simplifier et résumer ces parcours, si tout se passait dans les années à venir comme en 1999, pour 1 000 jeunes quittant le collège :

- 77 sortiraient sans qualification ;
- 227 sortiraient au niveau V, dont 6 après une seconde générale ou technologique et 32 après une première ;
- 696 sortiraient du secondaire au niveau IV (la plupart poursuivant ensuite des études supérieures), dont 120 après une année de préparation du baccalauréat professionnel.

Dans le premier cycle, 8,6 % des élèves ont redoublé à la rentrée 1999. Ils étaient nettement plus nombreux (10,6 %) trois ans plus tôt. Les classes de 6e et de 4e connaissent les plus forts taux de redoublement (10 %). Par contre, le redoublement de 5e a diminué de moitié en trois ans (de 12 % à 6 %).

Dans la voie professionnelle, 14 % des jeunes ont redoublé ou recommencé une formation à la rentrée 1999. Ce sont les premières années qui donnent lieu aux taux les plus forts : l'année de préparation du diplôme de niveau V (BEP ou CAP), 15,5 % redoublent et 6 % recommencent une formation au début. Par contre, ils sont seulement 4 % à recommencer en première professionnelle, et 11,5 % en terminale.

Dans la voie générale et technologique, les redoublements de seconde sont encore très importants : 15,5 % redoublent et 4,9 % se réorientent vers une voie professionnelle. En terminale, 15 % redoublent et 1,5 % recommencent une formation professionnelle.

Les disparités académiques au regard des objectifs de la loi d'orientation de 1989

La loi d'orientation de 1989 fixait deux objectifs : aucun jeune ne doit sortir de formation initiale sans qualification et 80 % des jeunes doivent parvenir au niveau du baccalauréat (IV).

Le nombre de sortants de l'enseignement secondaire, par académie et par niveau, est estimé en reconstituant des flux d'élèves et d'apprentis. En moyenne, pour deux années consécutives (1998 et 1999), sur 100 jeunes qui ont quitté l'enseignement secondaire en France métropolitaine :

- 7,6 % sont sortis sans qualification ;
- 25,5 % sont sortis au niveau V ;
- 66,9 % sont sortis au niveau IV, une forte majorité poursuivant des études supérieures.

Ces pourcentages donnent la répartition des sortants (toutes formations confondues) et ne sont pas calculés par rapport aux effectifs d'une classe d'âge donnée. Ils permettent de positionner les académies par rapport aux objectifs de la loi d'orientation de 1989 : une proportion de jeunes sortant sans qualification réduite à 0, et 80 % d'une classe d'âge au niveau IV.

Quatre académies se distinguent nettement : Rennes, Toulouse, Limoges et Nantes (*tableau 1*). Leur pourcentage de sortants sans qualification est inférieur à 5 % et plus de 70 % des jeunes sortant du secondaire ont atteint le niveau IV.

À l'inverse, cinq académies restent relativement éloignées des objectifs : Caen, Reims, Strasbourg, Amiens et la Corse. Pour les trois premières, le pourcentage de sortants au niveau IV est faible (entre 61 et 62 %) et le pourcentage de sorties sans qualification est autour de 9 %. Ces trois académies se caractérisent par un fort pourcentage de sortie au niveau V. Amiens et la Corse connaissent encore de fréquentes sorties sans qualification. La position de l'Ile-de-France (et de Lyon dans une moindre mesure) est significative de proportions élevées de poursuites d'études au niveau IV conjuguées à des sorties sans qualification relativement fréquentes.

Les trois académies du Midi (Aix-Marseille, Montpellier et Nice) et Dijon ont une proportion de sorties sans qualification proche de la moyenne nationale, mais moins de 65 % des jeunes sortent en ayant atteint le niveau IV. Enfin, Orléans-Tours et Rouen conjuguent des pourcentages importants de sortants sans

qualification (plus de 9 %) et faibles au niveau IV (moins de 64 %).

L'orientation en fin de troisième

C'est à la sortie de la classe de troisième que se situe le premier « aiguillage » dans le parcours des jeunes. En 1998-1999, 8,5 % des élèves qui étaient en 3^e l'année précédente ont redoublé. Les autres ont quitté le premier cycle: 58 % d'entre eux sont en seconde générale ou technologique à la rentrée 1999, 33,5 % préparent un CAP ou un BEP sous statut scolaire (dont 3,5 % dans des lycées sous tutelle du ministère de l'Agriculture et de la Pêche) et 7,5 % préparent également un diplôme professionnel en apprentissage. Le 1% restant est sorti de formation.

Cette répartition des flux à la sortie de troisième varie d'une académie à l'autre (tableau 2) : 64,4 % des élèves d'Ile-de-France sont en seconde générale ou technologique contre 52,4 % à Reims ; 41,1 % des élèves de Lille préparent un CAP ou un BEP sous statut scolaire pour 27,8 % à Nice ; 14,5 % des élèves de Strasbourg préparent un CAP ou un BEP en apprentissage contre 5,1 % à Lyon.

Deux extrêmes apparaissent : Lille avec une voie professionnelle scolaire très développée (plus de 40 %) et une voie générale et technologique faible (moins de 54 %) ; Ile-de-France, à l'inverse, avec un flux important en voie générale et technologique (près de 65 %) et une voie professionnelle faible (28 %). Ces deux académies ont un flux faible en apprentissage.

Le Nord de la France (de Rouen à Besançon) correspond au modèle lillois en moins accentué ;

Rhône-Alpes se rapproche du modèle francilien.

Strasbourg est une académie particulière avec de faibles flux vers les deux voies scolaires (53 % vers le second cycle général et technologique et 30 % vers le professionnel) et un flux important vers l'apprentissage. Nice est également marquée par l'importance de l'apprentissage mais le flux vers la voie générale et technologique reste important.

Toutefois la diversité des flux vers la voie professionnelle ne se résume pas à la dichotomie entre scolaires et apprentis. Outre les centres de formations d'apprentis, les jeunes peuvent préparer un CAP ou un BEP dans plusieurs types d'établissements scolaires : dans un lycée professionnel public de l'Éducation nationale, dans un lycée professionnel privé sous tutelle de l'Éducation nationale, dans un lycée professionnel sous tutelle du ministère de l'Agriculture.

Lille et l'Ile-de-France sont marquées par un quasi « monopole » : les lycées professionnels de l'Éducation nationale accueillent plus de 80 % des jeunes (88 % à Lille) et cet accueil est fortement public (près de 75 %).

À Strasbourg et à Nice, plus du quart des jeunes sont accueillis en apprentissage (plus de 30 % à Strasbourg). C'est également le cas à Dijon et à Orléans-Tours.

Enfin, Rennes et Nantes sont marquées par la diversité de l'accueil : part importante des lycées professionnels privés et des lycées agricoles. À Nantes, l'Éducation nationale accueille moins de 60 % des jeunes (dont 36 % en lycées professionnels publics).

Sortir au niveau V ou poursuivre ses études dans la voie professionnelle

Le second « aiguillage » important des parcours dans le secondaire se situe, dans la voie professionnelle, à la fin de l'année de préparation d'un diplôme de niveau V. On a vu que la moitié des jeunes poursuivent alors leurs études vers un niveau supérieur (baccalauréat professionnel ou technologique). Cette proportion varie de 41,4 % (Nice) à 59 % (Limoges). Ces poursuites d'études sont fréquentes à Rennes et à Limoges ; elles sont moins courantes à Strasbourg, à Reims ainsi que dans le Midi méditerranéen (tableau 3).

Les voies empruntées pour la poursuite d'études varient également d'une académie à l'autre. Au niveau national, pour 100 jeunes qui poursuivent leurs études après un CAP ou un BEP, 57 le font en première professionnelle, 17 en apprentissage et 26 rejoignent la filière technologique par une

première d'adaptation. Ce dernier chiffre, qui a fortement baissé récemment, est resté élevé à Rennes où cette « passerelle » concerne plus du tiers des jeunes qui poursuivent leurs études ; il est, en revanche, particulièrement faible à Nice (15 %).

Les taux de réussite aux examens des BEP et CAP, l'offre de formation au niveau IV, enfin l'insertion sur le marché du travail peuvent expliquer cette hétérogénéité. Ainsi, être titulaire d'un diplôme de niveau V est nécessaire pour pouvoir poursuivre vers un niveau IV. Or, les taux de réussite au BEP et au CAP sont particulièrement élevés à Rennes et à Limoges (plus de 80 %) et faibles dans le Midi et à Strasbourg (moins de 70 %). De même, la question de l'offre de formation au niveau IV, dans les lycées professionnels et en apprentissage, mérite d'être approfondie dans le Midi. Le rôle joué par une insertion plus rapide sur le marché du travail est plus complexe : Strasbourg connaît les meilleurs taux d'insertion professionnelle à court terme des jeunes diplômés de niveau V, mais ce n'est pas le cas du Midi.

De ce point de vue, la proportion de sortants au niveau V parmi l'ensemble des sortants du secondaire dans chaque académie (*tableau 4*) est intéressante à comparer avec la proportion de jeunes en emploi non aidé sept mois après leur sortie (*tableau 6*). Mise à part l'académie de Strasbourg (et de la Corse dans une moindre mesure), il n'y a pas de corrélation entre les deux cartes. En effet, si l'on prend par exemple Rennes et Lyon, les sortants au niveau V sont relativement peu représentés et l'insertion des diplômés est bonne. C'est exactement l'inverse à Reims ou à Montpellier.

Typologie des académies

À partir de ce qui précède, il est possible d'effectuer une typologie des académies en fonction des parcours des jeunes dans le secondaire :

GROUPE 1 – Clermont-Ferrand, Limoges, Nantes, Rennes, Toulouse.

Ce sont les académies les plus proches des objectifs de la loi d'orientation (le modèle extrême étant Rennes) : peu de sorties sans qualification et une forte poursuite d'études vers le niveau IV. Cette poursuite d'études s'effectue aussi bien par la voie générale et technologique (dans une moindre mesure à Nantes où l'apprentissage est très développé) que par la voie professionnelle. Ce sont aussi les académies les plus équilibrées et diversifiées en termes d'offre de formation (apprentissage, agriculture, répartition entre privé et public, première d'adaptation).

GROUPE 2 – l'Ile-de-France, Grenoble et Lyon.

Ce sont les académies des études longues, par la voie générale et technologique et par la voie professionnelle. La part des jeunes atteignant le niveau du baccalauréat (IV) y est élevée. Mais ce sont aussi des académies productrices d'exclusion puisque le pourcentage de sortie sans qualification y est important (sauf à Grenoble). L'apprentissage est peu développé au niveau V.

GROUPE 3 – Besançon, Dijon, Lille, Nancy-Metz, Poitiers.

Ce sont les académies de la voie professionnelle, sous statut scolaire à Besançon, Lille et Nancy-Metz, par l'apprentissage à Dijon et Poitiers. Après la troisième, les jeunes vont moins souvent en seconde générale et technologique. Le pourcentage de sortants sans qualification est proche de la moyenne nationale, la part des sortants de niveau IV étant un peu inférieure. La poursuite d'études vers le niveau IV est surtout développée par la voie professionnelle.

GROUPE 4 – Aix-Marseille, Corse, Montpellier, Nice.

Le Midi se caractérise par la persistance du modèle des études longues et générales (flux important en seconde générale et technologique) et, pourtant, par une faible proportion de sorties du secondaire au niveau IV. Ceci s'explique par l'insuffisance de la poursuite d'études dans la voie

professionnelle. Les sortants sans qualification ne sont pas particulièrement représentés (sauf en Corse) mais les sorties niveau V sont très fréquentes. Or, l'insertion professionnelle des jeunes est difficile à ce niveau. Nice est sans doute le modèle extrême avec des flux importants vers la seconde générale ou technologique et vers l'apprentissage en fin de classe de troisième et le plus faible taux de poursuite d'études en fin de CAP et de BEP.

GROUPE 5 – Amiens, Caen, Orléans-Tours, Reims, Rouen, Strasbourg.

Ces académies sont les plus éloignées des objectifs de la loi d'orientation. Les sortants sans qualification sont nombreux et l'accès au niveau IV faible. Cette insuffisance de poursuites d'études vient à la fois d'un faible flux en seconde générale et technologique et d'une sortie importante au niveaux VI, V bis et V dans la voie professionnelle. Orléans-Tours et Strasbourg se distinguent par l'importance de l'apprentissage

La coexistence de secteurs public et privé d'enseignement

A la fin des années soixante, le développement important de la demande éducative, lié notamment à la croissance démographique, et la pression des familles pour une plus grande liberté de choix ont contribué à organiser en France l'association des établissements privés au service public d'enseignement. La loi Debré du 31 décembre 1959 propose ainsi quatre statuts aux établissements privés : la liberté, situation où l'Etat n'assume que les devoirs incombant à la puissance publique (respect de l'obligation scolaire, de l'ordre public, prévention sanitaire) ; l'intégration pure et simple dans le service public d'enseignement ; ou, choix le plus souvent retenu, le contrat d'association ou le contrat simple (ENA, 1989). Le cadre législatif actuel reste largement issu de cette loi. Le *contrat d'association* est conclu entre l'établissement privé et l'Etat, le premier respectant les contraintes et objectifs pédagogiques publics, le second assurant la rémunération des enseignants, qui ont le statut d'agents publics contractuels, et les frais de fonctionnement. Le

contrat simple assure également la prise en charge par l'Etat de la rémunération des enseignants, qui restent néanmoins salariés de droit privé. L'enseignement reste dans ce cadre conforme aux principes édictés par l'Etat, mais les règles y sont assouplies, notamment au niveau de l'élaboration des programmes.

Ce cadre législatif favorise le respect du principe fondamental de liberté d'enseignement et l'existence d'une certaine concurrence au sein de l'offre éducative. Certes, le dualisme scolaire préexistait à la loi Debré. Toutefois, à la veille de son instauration, l'école privée, essentiellement catholique, était en situation particulièrement fragile, compte tenu de la crise financière traversée par l'Eglise (Tavan, 2001). De cette coexistence ainsi reconnue et facilitée entre écoles publiques et privées peuvent résulter certaines disparités dans les contextes de scolarisation, dont la nature et les conséquences font l'objet de cette analyse. Ainsi, après l'exposé de quelques éléments de cadrage sur la place de l'enseignement privé en France, au regard notamment d'autres pays européens, et sur sa spécificité par rapport au public, on s'intéresse à l'utilisation par les familles de cette liberté de choix entre établissements publics et privés, aux profils et aux motivations respectives de celles qui choisissent « activement » l'un ou l'autre secteur. On s'intéresse également aux conséquences de ces choix familiaux en termes de flux d'élèves entre secteurs public et privé et en termes de réussite scolaire des jeunes selon le type d'établissement fréquenté.

La place de l'enseignement privé en France

A la rentrée 2001, les établissements d'enseignement privé de France métropolitaine ont accueilli 17 % des 11,6 millions d'élèves de la maternelle à la terminale : 14 % des 6,2 millions d'élèves de l'enseignement primaire (écoles maternelles et élémentaires) et 21 % des 5,4 millions d'élèves du secondaire (collèges et lycées) (*tableau 6*). Ces proportions sont relativement stables dans le temps. Toutefois, dans le secondaire, la part du privé a eu tendance à diminuer légèrement depuis le milieu des années 90 dans le second cycle général et technologique, alors qu'à

l'inverse, cette part s'est plutôt accrue dans le premier cycle et dans le second cycle professionnel.

Le secteur privé regroupe pour l'essentiel des établissements sous contrat, et plus particulièrement sous contrat d'association. La part des établissements d'enseignement privé hors contrat ne représente que 0,3 % des élèves de la maternelle à la terminale : 0,2 % dans l'enseignement primaire et 0,5 % dans l'enseignement secondaire, essentiellement dans le second cycle. Ainsi, l'ensemble du secteur public et du secteur privé subventionné par les pouvoirs publics représente près de 100 % des élèves de l'enseignement scolaire. Au sein des établissements sous contrat, la formule du contrat d'association est par ailleurs la plus répandue : seuls 17 % des élèves des établissements privés sous contrat sont dans des établissements sous contrat simple, quasi exclusivement dans l'enseignement primaire.

La part du secteur privé dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur (1^{er} cycle) est proche en France de la moyenne européenne (également de l'ordre de 15 %) (Eurydice, 2000). Voisine de celle observée au Danemark, la part du privé en France est plus faible que celle prévalant aux Pays-Bas et en Belgique, où le secteur privé, totalement subventionné, est prépondérant, ainsi qu'en Espagne. A l'inverse, elle est plus élevée que celle observée en Allemagne, Autriche, Finlande, Grèce, Irlande, Italie, au Luxembourg, Portugal, Royaume-Uni et en Suède. Dans tous ces pays, la part du secteur privé n'atteint pas 10 %. Dans l'ensemble de l'Union européenne, plus de 90 % des élèves du primaire et du secondaire inférieur fréquentent des établissements du secteur public ou du secteur privé subventionné. Les pouvoirs publics financent donc la scolarité obligatoire de la plupart des élèves de l'Union européenne. On ne trouve un (faible) pourcentage d'élèves dans des établissements privés non subventionnés que dans six pays, dont la France et : l'Irlande, l'Espagne, la Grèce, l'Italie et le Royaume-Uni. C'est dans ces trois derniers pays que le pourcentage est le plus élevé (de 5 à 6 %) contre moins de 1 % en France.

L'enseignement supérieur se caractérise également par une coexistence entre secteurs

public et privé, plus ou moins forte selon les filières de formation. A la rentrée 2001, sur l'ensemble des 2,2 millions d'étudiants français, 14 % étaient inscrits dans des établissements privés. Alors que les formations universitaires sont assurées pratiquement exclusivement par l'Etat, le secteur privé est particulièrement représenté dans les sections de techniciens supérieurs (31 % des effectifs formés). Il recouvre sinon une grande variété d'écoles spécialisées, avec des effectifs plus particulièrement importants dans les écoles de commerce, gestion, comptabilité ou dans les écoles préparant aux fonctions sociales et les écoles supérieures artistiques et culturelles. Par la suite, on s'intéressera au rôle du secteur privé dans le système éducatif uniquement au niveau de l'enseignement scolaire, c'est à dire hors enseignement supérieur.

Eléments de différenciation de l'offre scolaire privée

Compte tenu de la prépondérance en France des établissements sous contrat d'association, le secteur privé est largement soumis aux mêmes contraintes et objectifs pédagogiques que le secteur public : programmes de base, examens, qualification des enseignants. A la différence du public, toutefois, les enseignants sont directement recrutés par le chef d'établissement, l'avantage pouvant en être une plus grande cohésion de l'équipe pédagogique. D'autres éléments, scolaires ou extrascolaires, contribuent à créer une certaine différenciation entre public et privé. Le premier élément, historique, est la dépendance dans la grande majorité des cas à l'égard d'une institution religieuse. Ainsi, selon le Secrétariat général de l'enseignement catholique, 95 % de l'enseignement privé serait catholique (Héran, 1996). Le secteur privé tend également à se distinguer, dans certains cas, par la taille des structures, par la prise en compte de certains besoins particuliers des familles ou par l'affichage clair d'un ciblage sur certains profils d'élèves.

En termes de taille des structures, le secteur privé se distingue, dans le secondaire, par des établissements de dimensions plus réduites, en moyenne, qui peuvent constituer un contexte de scolarisation plus favorable à l'élève (tableau 7). La taille des divisions est

également plus faible dans les lycées, mais c'est l'inverse dans les collèges. En ce qui concerne les établissements d'enseignement primaire, les tailles de classes sont peu différentes entre écoles maternelles publiques et privées (26 enfants en moyenne par classe dans les deux cas) ; elles sont par contre plutôt plus élevées dans les écoles élémentaires privées que dans leurs homologues publiques (respectivement 24 et 22 enfants en moyenne par classe). Cette dernière situation peut sans doute s'expliquer en partie par le caractère essentiellement public des classes rurales, souvent de plus faible effectif et qui tirent de ce fait vers le bas la moyenne nationale.

Les établissements privés se différencient par ailleurs en assurant plus particulièrement certains services, ne serait-ce que, dans la grande majorité des cas, celui d'un enseignement religieux. Le secteur privé propose également plus fréquemment un hébergement en internat dans les collèges et les lycées (tableau 2). C'est toutefois l'inverse dans les lycées professionnels, où l'importance du besoin, qui s'explique par la spécialisation locale de certaines filières, est très largement prise en compte par le secteur public. Dans une logique de marché, le secteur privé propose également plus particulièrement, dans le second cycle court, certaines filières tertiaires pour lesquelles il existe une forte demande des familles (qui n'est pas toujours cohérente, toutefois, avec les perspectives de débouchés) à l'inverse de certaines filières de la production, qui nécessitent notamment des investissements en matériel plus lourds. Ainsi, le privé prépare 28 % des élèves aux certificats d'aptitude professionnelle (CAP) ou brevets d'études professionnelles (BEP) du domaine des services contre 13 % dans les domaines de la production.

Enfin, contrairement au public, qui a pour mission de répondre à l'intérêt général, certains établissements privés se sont spécialisés dans des profils types d'élèves, en réponse à des demandes plus particulières. Ballion (1991) compare ainsi le secteur privé à un « menu à la carte », par opposition au « menu imposé » du secteur public. Dans l'esprit d'une typologie qui n'a vraisemblablement rien perdu de son actualité (ENA, 1989), on distingue ainsi souvent trois grandes catégories d'établissements privés :

Les *établissements d'excellence* sont des établissements souvent anciens, qui jouissent d'une réputation particulière au niveau de la qualité de l'instruction. Localisés en centres urbains, ils sont généralement caractérisés par une forte sélection à l'entrée, scolaire et / ou sociale.

Les *établissements de substitution* ne s'adressent pas à un profil d'élèves particulier et constituent surtout une concurrence de proximité. Pour se distinguer des établissements publics voisins, ils mettent généralement en avant la dimension religieuse, un suivi particulier des élèves, des offres spécifiques de filières de formation ou encore la possibilité d'un hébergement en internat.

Les *établissements de rattrapage ou de réadaptation* s'adressent à des élèves en difficulté scolaire ou « mal à l'aise » dans les établissements classiques. L'accent est mis, dans ces établissements, soit sur un encadrement et une discipline accentués, soit sur une plus grande souplesse pédagogique et une place plus importante accordée à l'épanouissement de l'élève.

Le choix des familles entre enseignements public et privé

Pour une large part, sans doute, les familles n'exercent pas réellement de choix « actif » et se contentent d'accepter l'établissement public qui leur est proposé dans le cadre de la carte scolaire. Les frontières entre acceptation passive et active sont délicates à cerner. Selon une enquête menée en 1992 (enquête *Education* menée conjointement par l'Insee et l'Ined), parmi les parents ayant accepté l'établissement public qu'on leur proposait, la grande majorité (83 %) indiquaient que c'était, au moment du choix, l'établissement le plus proche du domicile et qu'ils n'en avaient pas cherché d'autre (Héran, 1996). Si, selon cette même enquête, deux tiers des familles ont accepté l'établissement public qu'on leur proposait, un tiers en ont choisi un autre, public ou privé. Parmi ces familles utilisant « activement », sans ambiguïté cette fois, leur marge de liberté de choix, les ouvriers sont sous-représentés alors que les enseignants et les indépendants (agriculteurs, chefs

d'entreprises, professions libérales) sont sur-représentés pour les choix actifs respectivement en faveur du public et du privé.

Ce clivage recouvre plusieurs réalités : un attachement à des systèmes de valeur différents, mais également une plus ou moins grande maîtrise de l'information sur la scolarité et, aussi, une plus ou moins forte contrainte financière. Ainsi, les indépendants, à l'inverse des enseignants du public, sont à la fois traditionnellement plus pratiquants et plus attachés à la liberté d'entreprise, leur choix plus actif en faveur du privé étant cohérent avec ces valeurs. Ces choix actifs, quel que soit le secteur concerné, révèlent aussi une plus grande maîtrise de l'information sur le système éducatif. Sur ce plan, ce sont bien sûr les enseignants qui détiennent naturellement, du fait de leur profession, le capital d'informations le plus important. Mais les membres des professions libérales sont ceux qui savent le mieux user de la plupart des divers canaux d'information, à l'inverse des ouvriers et de l'ensemble des milieux populaires urbains (Héran, 1996). Les disparités de maîtrise de l'information sur le système éducatif expliquent sans doute aussi la sous-représentation des élèves étrangers dans le privé (Caille, 2002). Enfin, la possibilité de choix en faveur du privé reste limitée par la contrainte des frais d'inscription, contribuant à une sous-représentation des catégories sociales les moins favorisées. Sur ce plan, la comparaison des proportions d'élèves boursiers selon le secteur d'enseignement est sans équivoque : alors que dans le public, 27 % des collégiens et lycéens sont boursiers, cette proportion n'est que de 13 %, soit moitié moindre, dans le privé (DPD, 2002). Cette contrainte financière explique sans doute, également, l'apparent paradoxe que les enseignants du privé occupent une meilleure position dans la prospection active au sein du système public plutôt qu'au sein du secteur privé (Héran, 1996).

Plus généralement, le choix d'un établissement d'enseignement privé peut répondre à un ensemble de motifs variés, conduisant à une certaine hétérogénéité dans les profils des familles recourant à ce secteur : des motifs liés à l'appartenance sociale, comme on l'a vu, mais également de proximité géographique, d'affinité religieuse ou des motifs

pédagogiques. Comme l'écrit Chloé Tavan (2001), « tout le monde n'a pas également recours au secteur privé et tout le monde n'en fait pas le même usage ». Notons tout d'abord que dans l'Ouest de la France, le secteur privé est particulièrement développé, accueillant notamment plus de 40 % des élèves du secondaire en Bretagne et dans les Pays de la Loire. Il quitte alors son statut de filière d'appoint pour devenir un enseignement de masse (ENA, 1989). Les clivages sociaux ou culturels y sont de ce fait moins marqués. Pour l'ensemble des régions, selon l'enquête *Education* menée en 1992, le recours à l'enseignement privé constituerait quatre fois sur dix un choix de proximité. C'est particulièrement vrai dans l'Ouest de la France, compte tenu de la densité du réseau privé. Les agriculteurs font davantage ce choix de proximité, moins coûteux, de même que les enseignants du privé, qui envisagent fréquemment de scolariser leurs enfants dans l'établissement où ils travaillent (Héran, 1996). Le problème de localisation géographique, également, explique que les agriculteurs, plus souvent éloignés des structures d'enseignement, recourent plus facilement au secteur privé compte tenu des possibilités plus fréquentes d'hébergement en internat.

Concernant le motif d'affinité religieuse, il constitue, selon Héran (1996), un facteur permanent du choix de l'école privée, de la maternelle au lycée. Les familles pratiquantes restent malgré tout minoritaires dans les parents d'élèves de l'enseignement privé. En effet, même si elles y sont sur-représentées, la pratique religieuse ne cesse de diminuer en France. Il reste enfin un motif important pouvant expliquer les disparités de choix entre public et privé et auquel il convient de s'attarder : le motif pédagogique. Il recouvre à la fois la recherche de certaines filières spécialisées, pour lesquelles l'offre de formation est plus réduite et, de ce fait, plus éparse, ou encore des stratégies de quête de la voie d'excellence. Il recouvre également les réactions des familles pour contourner certains refus d'orientation ou pour tenter de résoudre les difficultés scolaires éprouvées par leur enfant à travers la recherche d'une structure pédagogique plus adaptée (plus grande compétence, plus grande disponibilité des enseignants, climat studieux, discipline...). Pour cerner plus précisément ce type de

motivations, on s'intéressera dans un premier temps à une analyse des facteurs explicatifs des changements de secteur d'enseignement, avant d'apprécier l'efficacité des choix retenus.

Conséquence de l'existence d'un choix entre public et privé : les flux d'élèves entre secteurs

Depuis la rentrée scolaire 1989, le Ministère de l'Éducation Nationale suit un échantillon représentatif de plus de 20 000 élèves qui, recrutés en sixième, ont tous terminé aujourd'hui leurs études secondaires. À partir des informations recueillies sur ces élèves, il est possible d'analyser les changements de secteur d'enseignement et leurs effets sur l'ensemble de la scolarité secondaire. C'est l'objet de l'article de Jean-Paul Caille (2002). On s'y réfèrera très largement dans l'exposé qui suit.

Sur les 20 000 élèves suivis, 71 % sont restés, jusqu'à la fin de leurs études secondaires, fidèles au secteur d'enseignement qu'ils fréquentaient à la fin de leurs études primaires (en classe de CM2). Ainsi, 62 % des élèves ont réalisé tout leur parcours scolaire dans le secteur public et 9 % l'ont réalisé entièrement dans le privé. Parallèlement, 29 % des élèves ont changé une ou plusieurs fois de secteur : 22 % ont changé une seule fois, 7 % ont changé plusieurs fois. L'existence et l'importance de ces transferts sont parfois mis en avant comme un indice significatif de la « fonction technique » de l'enseignement privé, au-delà de sa seule « fonction idéologique » (affinités sociales ou culturelles) (Ballion, 1991). Du fait de ces changements de secteur, l'enseignement public comme l'enseignement privé concernent des populations d'élèves sensiblement plus importantes que celles mises en évidence par les statistiques transversales. Ainsi 91 % des élèves du panel ont passé au moins une année dans un établissement d'enseignement public et 38 % ont fréquenté au moins une année un établissement privé.

En dehors des phénomènes de « zapping » (changements multiples de secteur d'enseignement), les flux d'élèves sont plus

importants dans le sens public-privé (16 % du panel) que dans le sens privé-public (6 % du panel). Les élèves concernés se caractérisent « toutes choses égales par ailleurs » (à caractéristiques familiales et scolaires identiques, notamment) par un éloignement des profils socio-démographiques traditionnels du secteur quitté. Ainsi, les jeunes étrangers et les enfants d'ouvriers, usuellement sur-représentés dans le public, ont tendance à rester moins souvent que les autres dans l'enseignement privé. Parallèlement, dans les établissements publics, ce sont les enfants d'indépendants mais aussi de cadres qui présentent la fréquence la plus élevée de départ vers le privé. Notons à ce niveau qu'une partie des changements de secteur peut être liée à des changements géographiques des familles, conduisant plus souvent à des problèmes de recherche d'établissement. Ceci pourrait expliquer, dans la composition des flux d'élèves entre secteurs public et privé, la sur-représentation des enfants de cadres, ces derniers ayant souvent des professions plus mobiles.

Quel que soit le secteur d'origine, également, la probabilité d'un changement est d'autant plus élevée que l'élève présentait des difficultés scolaires à son arrivée dans l'enseignement secondaire : âge d'entrée en sixième plus élevé ou résultats plus faibles que la moyenne dans les épreuves nationales d'évaluation des compétences en français et mathématiques. Mais cette relation entre difficultés scolaires et changement de secteur n'est pas générale. Très forte parmi les « zappeurs » issus des deux secteurs et parmi les élèves ayant changé une seule fois de secteur au départ du public, elle ne ressort pas pour les jeunes qui ont connu un seul changement de secteur au départ du privé. Pour ces derniers, le départ du privé semble plus suscité par des stratégies de quête du « meilleur » établissement que par des difficultés scolaires qui compromettraient la poursuite des études dans le secteur d'origine.

L'analyse des classes fréquentées juste avant le premier changement de secteur tend à confirmer cette dernière interprétation. Dans l'ensemble, huit premiers changements de secteur sur dix se produisent avant le lycée. En particulier, cinq changements sur dix ont lieu en fin de CM2 ou en fin de 3^{ème}, soit,

respectivement, à l'entrée au collège ou à l'entrée au lycée. Pour les élèves ayant connu un seul changement, du privé vers le public, cette proportion est encore plus importante : sept changements sur dix ont lieu en fin de CM2 ou en fin de 3^{ème}. C'est à dire que ces changements correspondent en grande majorité aux passages en premier ou en second cycle d'enseignement secondaire, passages qui nécessitent dans de nombreux cas un changement d'établissement. La recherche du « meilleur » établissement peut alors conduire, à cette étape de la scolarité, à un passage dans le public.

Par comparaison, pour les élèves ayant connu un seul changement, du public vers le privé cette fois, la fréquence des changements en fin de CM2 est beaucoup plus faible (moins de 20 % contre plus de 30 % des changements uniques privé-public). Les changements en cours de scolarité au collège sont par contre plus fréquents (25 % contre 17 %). Egalement, on note une fréquence significative des départs vers le privé à l'issue de classes professionnelles. Quant aux élèves qui connaissent des changements multiples de secteurs (les « zappeurs »), les premiers changements sont logiquement plus précoces. Ils sont ainsi beaucoup plus fréquents en fin de CM2 (48 % contre 19 % pour les changements uniques public-privé ou 33 % pour les changements uniques privé-public). Mais également, ils sont nettement plus fréquents en cours de scolarité au collège, avant la 3^{ème} (34 % contre 25 % pour les changements uniques public-privé et 17 % pour les changements uniques privé-public).

Quels effets du contexte de scolarisation sur la réussite scolaire ?

Une partie des familles, comme différents indices évoqués le suggèrent, attendent de leur choix de secteur d'enseignement un effet différentiel sur la réussite scolaire de leurs enfants. Ces attentes sont-elles satisfaites ? Peut-on réellement mettre en évidence des écarts de performance entre école publique et école privée ?

Selon les données du panel 1989 du Ministère de l'Education Nationale, la comparaison des deux secteurs d'enseignement met plutôt en

évidence, au vu des résultats bruts, un avantage en faveur du secteur privé. Ainsi, 58 % des élèves ayant effectué l'ensemble de leur scolarité primaire dans le privé acquièrent un niveau de compétences à l'entrée en sixième supérieur à la moyenne contre 50 % des élèves fidèles au public (Tavan, 2001). De même, 70 % des élèves ayant effectué l'ensemble de leur scolarité secondaire dans le privé obtiennent un baccalauréat général et technologique contre 59 % des élèves fidèles au public (Caille, 2002). L'analyse ne peut néanmoins s'arrêter à ces écarts bruts de performance, qui tiennent en partie aux différences évoquées précédemment de populations recrutées par les deux secteurs. Ainsi, plus généralement, les écarts constatés en première approche entre public et privé peuvent refléter au moins quatre types d'effets : *un simple effet de composition* (sur-représentation d'élèves issus de tel ou tel milieu social, ayant connu tel ou tel parcours scolaire initial...) ; *un effet de contexte « au sens sociologique »*, lié à la concentration d'élèves ayant certaines caractéristiques (les comportements individuels pouvant en effet être affectés par les caractéristiques des groupes auxquels ils appartiennent) ; *un effet de contexte « au sens institutionnel »*, pouvant rendre compte par exemple de l'organisation de l'enseignement (existence de cours de soutien, d'aménagements d'horaires...) ou du rôle joué par l'équipe pédagogique ; *des variables d'attitude et de comportement des familles* (degré de suivi de la scolarité, ambitions, attentes scolaires...) (Tavan, 2001).

En tenant compte d'un certain nombre de caractéristiques socio-démographiques sur l'élève et sa famille, d'informations sur la scolarité passée de l'élève et sur le degré d'aspiration et d'implication de la famille, Chloé Tavan (2001) aboutit à des résultats sensiblement atténués sur les écarts de performance public-privé, incitant à une grande prudence d'interprétation, des résultats qui diffèrent par ailleurs selon le degré d'enseignement considéré. Ainsi, dans le premier degré, même une fois isolé l'effet des différents facteurs cités, les élèves du secteur privé bénéficieraient d'un avantage en terme de trajectoire sur leurs condisciples du public : ils redoublent « toutes choses égales par ailleurs » moins souvent, tout en atteignant un niveau d'entrée au collège sensiblement

équivalent à celui des élèves du public. Au niveau du collège, par contre, l'incidence propre du secteur de scolarisation est à l'opposé de ce que les écarts bruts laissent présager : le fait de fréquenter un établissement privé tend plutôt à affecter négativement le parcours scolaire. En effet, quel que soit le palier d'orientation considéré (fin de cinquième ou fin de troisième), les élèves du privé l'atteignent « toutes choses égales par ailleurs » aussi souvent que leurs condisciples du public. Toutefois, ils mettent généralement plus de temps, compte tenu de redoublements en moyenne plus fréquents. La question reste néanmoins en suspens de savoir si cet allongement de trajectoire correspond à des écarts effectifs de compétences acquises par les élèves ou à des pratiques de passage plus sélectives de la part des établissements.

Les travaux de Jean-Paul Caille (2002), qui s'appuient sur des données un peu plus récentes, permettent de compléter ces résultats. En effet, les élèves du panel 1989 ayant aujourd'hui tous terminé leurs études secondaires, il est désormais possible d'appréhender les effets du secteur d'enseignement fréquenté sur le niveau de formation scolaire atteint. Ainsi, parmi les élèves ayant été fidèles, tout au long de leurs études secondaires, au secteur d'enseignement fréquenté au CM2, l'analyse « toutes choses égales par ailleurs » tend à mettre en évidence un léger avantage en faveur du privé. A caractéristiques initiales égales en début d'études secondaires, les élèves fidèles au privé tendent à atteindre un niveau de qualification ou de diplôme plus élevé. En particulier, ils ont une probabilité plus forte d'obtenir un baccalauréat général ou technologique. Cet avantage n'apparaît néanmoins pas au niveau de l'accès en seconde générale et technologique, en accord avec les résultats de Chloé Tavan, mais se constitue exclusivement au cours du second cycle. Ce résultat ne ressort par ailleurs pas dans les régions de l'Ouest, où le secteur privé est très développé, accueillant comme on l'a vu plus de 40 % des élèves du secondaire. Il ne ressort que dans les régions où le secteur privé est moins développé et, parallèlement, plus clivant socialement. L'interprétation d'un tel résultat reste délicate : elle peut être liée à un effet de contexte sociologique ou illustrer, d'une

certaine manière, qu'il n'y a pas un mais plusieurs modèles privés.

Les élèves fidèles au secteur privé de la fin des études primaires à la fin des études secondaires constituent malgré tout une population minoritaire (9 % du panel 1989) et il est intéressant de considérer également les effets des changements de secteur d'enseignement qui, rappelons-le, concernent près de 30 % des élèves du panel. On a vu que ces changements de secteur étant d'autant plus fréquents que l'élève présentait des difficultés scolaires à son entrée en sixième, une relation qui n'apparaît toutefois que pour les élèves connaissant un seul changement du public vers le privé ou plusieurs changements quel que soit le secteur d'origine. Selon Caille (2002), ces transferts ne s'accompagnent que rarement d'un rétablissement de la situation scolaire. En effet, à caractéristiques de départ comparables, les transferts uniques public-privé et les transferts multiples conduisent en moyenne à un niveau de diplôme ou de qualification plus faible en fin d'études secondaires. Par contre, les élèves qui ne connaissent qu'un seul changement du privé vers le public connaissent « toutes choses égales par ailleurs » des destins très comparables aux élèves fidèles au secteur public.

Les effets du secteur d'enseignement fréquenté mis en évidence ci-dessus restent d'interprétation fragile, compte tenu notamment de la difficulté à séparer réellement tous les facteurs (effets de composition et de contexte sociologique, par exemple). Pour les élèves restés fidèles à leur secteur de CM2, ces effets doivent par ailleurs être largement relativisés : ils apparaissent ainsi mineurs au regard de l'impact de l'origine sociale ou culturelle de l'élève. Ainsi, sur les chances d'obtention du baccalauréat général ou technologique, l'effet statistique positif associé à une scolarité effectuée entièrement dans l'enseignement privé présente une ampleur onze fois moins forte que l'avantage associé au fait d'être parmi les 25 % meilleurs élèves plutôt qu'aux 25 % moins bons aux épreuves d'évaluation de 6^{ème}. De même, cette ampleur est trois fois moins forte que le bénéfice lié au fait d'avoir une mère diplômée de l'enseignement supérieur plutôt que non diplômée (Caille, 2002).

Quelles conclusions tirer de ces analyses ? Au regard des effets sur la réussite scolaire, certaines différences selon le secteur de scolarisation apparaissent, mais elles ne sont ni très marquées ni systématiquement dans le même sens. Ce résultat mitigé ne peut néanmoins suffire à nier l'existence d'un effet de contexte de scolarisation sur la réussite établissement, connaissance inégalement partagée par les familles et qui peut contribuer à accentuer les inégalités d'origine sociale et culturelle.

Bibliographie :

BALLION R. (1991), « N'oublions pas le privé », dans *La bonne école : évaluation et choix du collège et du lycée*, Paris, Hatier, p. 173-178.

CAILLE J.-P. (2002), « Public ou privé ? Facteurs de choix et liens avec la réussite dans l'enseignement secondaire », *Note d'Information*, Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche, à paraître.

scolaire. Sans doute les disparités entre établissements l'emportent-elles sur les disparités entre secteurs. Comme on l'a déjà évoqué, il n'existe de toute façon pas un mais plutôt plusieurs modèles d'enseignement privé. Sans doute également peut-on envisager qu'il existe une certaine connaissance de terrain sur ces disparités par

DPD (2002), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche.

ENA (1989), *Séminaires I : Le système scolaire en France*, Berget-Levraut.

EURYDICE (2000), *L'enseignement privé dans l'Union européenne*, Socrates.

HERAN F. (1996), « Ecole publique, école privée : qui peut choisir ? », *Economie et Statistique*, Insee, n° 293, pp. 17-39.

TAVAN C. (2001), *Ecole publique, école privée : une comparaison sur données françaises*, Mémoire de DEA de sociologie, Institut d'études politiques de Paris.

Une politique de lutte contre l'échec scolaire en milieu populaire : 35

François Régis GUILLAUME

Les zones d'éducation prioritaire ont été créées en France en 1981, dans le cadre d'une politique éducative de lutte contre l'échec scolaire, liée elle-même à une politique de réduction des inégalités. Cette politique se proposait de «contribuer à corriger l'inégalité sociale par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé ».

Elle s'inscrit dans une approche globale de l'échec scolaire et repose sur la mobilisation des acteurs de terrain autour de projets d'action spécifiques à chaque zone considérée, qui associent les personnels scolaires et des « partenaires » extérieurs au système éducatif.

Ces zones, dotées d'une structure légère d'animation, sont prioritaires dans l'attribution des moyens. En « donnant plus à ceux qui ont moins », on introduisait en France une « politique de discrimination positive », inspirée de précédents anglo-saxons, alors que la tradition de l'école républicaine s'interdisait d'opérer entre les élèves d'autre distinction que celles découlant des résultats scolaires.

La politique des ZEP est aussi le premier exemple français de « territorialisation » des politiques éducatives, problématique qui va progressivement s'élargir à l'ensemble des décisions politiques prises en matière d'éducation au cours des années 1980 et 1990 à travers le développement des projets et des contrats. Ces politiques posent le niveau local comme l'unité la plus pertinente de traitement des difficultés sociales et scolaires et d'élaboration de projets éducatifs adaptés à ces difficultés. C'est un renversement de

perspectives avant même les lois de décentralisation (1985).

L'état des lieux : Qu'est qu'une ZEP aujourd'hui ? Son fonctionnement

Une Zone d'éducation prioritaire (ZEP) rassemble généralement un collège, quelquefois plusieurs, et les écoles primaires de son secteur de recrutement. Elle concerne donc les élèves pendant la période de scolarité obligatoire. Les Lycées ne sont qu'exceptionnellement en ZEP. Pour les lycées d'enseignement général et technologique, il est rare que leurs caractéristiques sociales soient aussi marquées que celles des collèges de ZEP. Quant aux Lycées d'enseignement professionnel, dont le recrutement est très caractérisé, une gestion par exception n'y est pas nécessaire.

Les zones sont dotées d'une structure légère : un responsable de zone, un coordonnateur et un conseil. Le responsable est, dans la moitié des cas, un inspecteur de l'Éducation nationale (IEN) dont le champs de compétences est plutôt l'enseignement du premier degré, et dans l'autre moitié des cas, c'est le principal du collège. Il est assisté par un coordonnateur. C'est un enseignant, désigné par l'inspecteur d'Académie, qui se consacre à mi-temps ou à temps complet à la mise en œuvre des actions fédérées par un contrat de réussite.

Le conseil de zone réunit des personnels enseignants, des parents, des représentants des communes ainsi que différents partenaires. C'est l'instance qui approuve le contrat de réussite soumis aux autorités départementales et régionales ainsi que les interactions avec le milieu environnant.

Cette structure agit dans trois directions :

*Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche direction de l'évaluation et de la prospective

- Les services départementaux et régionaux de l'éducation nationale approuvent le « contrat de réussite » entre l'institution et la zone, attribuent les moyens nécessaires et nomment les personnes responsables ; Les écoles et collèges de la zone ;
- D'autres réformes menées postérieurement à la création des ZEP tenteront d'amener toutes les écoles et tous les établissements du second degré à se doter de « projets ». En ZEP, ces projets doivent s'inscrire dans un projet de zone, qui, une fois approuvé par l'Inspecteur d'académie devient un « contrat de réussite ». Au-delà de l'aspect formel, il s'agit d'amener l'ensemble des acteurs de l'éducation dans une même zone à se mobiliser autour des mêmes objectifs ;
- Les partenaires de l'éducation. Les difficultés du milieu social environnant expliquent une partie des difficultés de l'école. L'éducation prioritaire suppose donc le développement d'actions en partenariat avec les collectivités locales, mais aussi avec le milieu associatif et avec l'ensemble des travailleurs sociaux (au sens large, y compris la police).

Le contrat de réussite décrit, à partir d'une analyse de la situation et des besoins de la zone, les objectifs prioritaires retenus et les actions à mener.

L'évolution de l'éducation prioritaire en 20 ans

Ce dispositif s'est écarté du projet initial sur plusieurs aspects.

Les ZEP ont été lancées en 1981. Le concept était apparu environ 15 ans plus tôt pour répondre à des situations extrêmes, mais très localisées, de difficulté sociale, souvent dans des « bidonvilles ». Il s'agissait de concentrer temporairement sur une zone des efforts de toute nature pour mettre fin à des situations intolérables et pas seulement sur le plan

scolaire. En 1981, beaucoup de ces situations, au moins les plus voyantes, ayant disparu, mais les difficultés sociales s'étant accrues, les ZEP ont été créées comme un des moyens de faire reculer l'échec scolaire là où il était massif.

Dans ces zones les plus défavorisées, un ensemble d'innovations devait être expérimenté, préfigurant les réformes projetées alors, en s'appuyant sur la mobilisation des acteurs. Alors que la transformation des pratiques pédagogiques était la visée principale, celles-ci étaient peu détaillées : les instructions décrivaient le processus d'innovation, mais laissaient les acteurs libres d'en inventer le contenu. Ces zones ont été dotées d'une structure légère d'animation : un responsable, un « animateur » et un conseil de zone.

Elles étaient prioritaires dans l'attribution des moyens. Dans un premier temps, il s'est souvent agi d'un rééquilibrage, car, auparavant les zones défavorisées socialement disposaient en général de moins de moyens que les centres villes. Par la suite, cette priorité dans les moyens va s'affirmer au point de devenir la caractéristique principale de l'éducation prioritaire.

L'impulsion donnée en 1981 a connu des éclipses, et à deux reprises la politique de l'éducation prioritaire a dû être « relancée ».

En 1990, la première relance a systématisé les acquis de la première étape : projets d'établissements et de zone, ouverture sur l'extérieur et partenariat, et surtout dans le cadre d'une revalorisation de l'ensemble des traitements des enseignants, attribution à tous les enseignants de ZEP d'une prime spéciale d'environ 1100 euros par an. (Nous reviendrons sur cette prime qui est un facteur important de rigidité pour toute modification du périmètre des ZEP). Par ailleurs, les « animateurs » deviennent des coordonnateurs, fonction moins pédagogique et plus administrative.

En 1997-98, la seconde relance de la politique de l'« éducation prioritaire » est marquée par la création des réseaux d'éducation prioritaire (REP), associant des écoles et des collèges proches, « dont la concentration des difficultés

mérite une vigilance et une aide particulière». Les établissements qui y participent « mutualisent leurs ressources pédagogiques et éducatives ainsi que leurs innovations au service de la réussite scolaire des élèves ». Les REP recouvrent des situations très variées : ce sont parfois des extensions d'une ZEP, parfois d'anciennes ZEP, parfois des créations. L'une des caractéristiques des REP est que les enseignants n'y bénéficient pas de la prime spéciale. (Dans la suite du texte, le terme de ZEP ou d'éducation prioritaire désigne l'ensemble ZEP+REP).

Les instructions de ces dernières années ont un contenu pédagogique beaucoup plus fort que celles du début. Alors que dans les années quatre vingt la lutte contre l'échec scolaire était une priorité évidente, maîtriser l'augmentation de la violence passe aujourd'hui au premier plan des préoccupations sociales. Pour contrebalancer cette tendance, ces instructions ont insisté sur le maintien des exigences scolaires et la centration des projets de ZEP sur les apprentissages.

Les « contrats de réussite » sont institués à cette occasion, dans le cadre d'une politique globale de développement de contrats dans l'ensemble des services publics entre les instances distribuant les moyens budgétaires et les institutions de terrains invitées à définir des objectifs propres à leurs secteurs. La politique

Tableau 41.

Proportion des élèves en ZEP

	Écoles	Collèges
En ZEP- public	18%	21%
En ZEP- public+privé	15,5%	17,5%

Cette proportion concerne moins de 5% des élèves dans certaines académies mais dépasse les 30% dans d'autres.

Les caractéristiques socio-démographiques des élèves de ZEP

La population accueillie dans les établissements de l'éducation prioritaire, conformément aux objectifs de cette politique, apparaît beaucoup plus défavorisée socialement, et donc scolairement, qu'ailleurs :

de territorialisation des objectifs, inaugurée par les ZEP est ainsi approfondie.

A chacune de ces étapes le domaine de l'éducation prioritaire s'est élargi. Le classement d'un établissement en ZEP se fonde sur des indicateurs de difficulté sociale et scolaire, il est proposé par le recteur de l'Académie. La tendance lourde a été d'étendre le dispositif et donc de le diluer, au risque de lui faire perdre sa spécificité.

De 363 ZEP concernant 8 % des écoliers et 10 % des collégiens, on est passé à 784 zones ou réseaux d'éducation prioritaire, avec en 2002 plus d'un collégien sur 5. Cette évolution est discontinuée dans le temps mais surtout dans l'espace, le territoire de l'éducation prioritaire diminuant dans certaines académies et s'étendant fortement dans d'autres.

Le poids de l'éducation prioritaire

En 2002, près de 1,8 millions d'élèves sont scolarisés dans des établissements relevant de « l'éducation prioritaire » (ZEP et REP). Environ un élève sur cinq des écoles et collèges de l'enseignement public sont scolarisés dans l'éducation prioritaire ou un élève sur six en additionnant enseignement public et privé.

en ZEP, 58% des collégiens sont enfants d'ouvriers (ou de chômeurs), contre un peu plus de 35 % dans les collèges hors ZEP et inversement seulement 15% appartiennent aux catégories favorisées contre 37% hors ZEP. Le tableau 2 rassemble d'autres caractéristiques confirmant ces différences, qu'il s'agisse du diplôme le plus élevé possédé par les parents, qui est en France un discriminant très fort, de la taille de la famille ou de l'origine immigrée et son corollaire, la langue parlée à la maison.

Tableau 42. Répartition des élèves entrés en 6^{ème} en 1995 en ZEP et hors ZEP selon les caractéristiques sociales de la famille

		En ZEP	Hors ZEP
Catégories sociales	Agriculteurs, artisans, Commerçants	7%	11%
	Cadres, professions intermédiaires, chefs d'entreprises,	15%	37%
	employés	20%	17%
	Ouvriers, inactifs	58%	35%
Diplôme le plus élevé des parents	Études primaires	41,5%	16,5%
	Brevet, études professionnelles	38,5%	43%
	Bac, études supérieures	20%	40,5%
Taille de la famille	1 ou 2 enfants	24%	43%
	3 ou 4	35%	38%
	5 ou plus	41%	19%
Immigration	Pas de parent immigré	65%	87%
	2 parents immigrés	27%	7%
Langue parlée par les parents	Toujours le Français	67%	88%
	Toujours ou souvent une autre langue	15%	3%

Ce tableau décrit quelques caractéristiques d'un panel d'élèves entrés en classe de 6^{ème} en 1995, selon qu'ils sont scolarisés en ZEP ou hors ZEP.

7% des élèves en ZEP sont enfants d'agriculteurs, artisans ou commerçants.

Le niveau scolaire des élèves

Par définition, puisqu'il s'agit d'un des critères essentiels de création des ZEP, le niveau scolaire moyen des élèves de ZEP est inférieur à celui des élèves hors ZEP. Ainsi aux évaluations nationales en français et en mathématiques à l'entrée en classe de sixième, le score moyen des élèves en ZEP est inférieur de 10 points sur 100 en français et de 13 points en mathématiques à celui des autres élèves.

Il ne faudrait pas en déduire que tous les élèves de ZEP sont faibles : environ 10 % d'entre eux se situent parmi les 20 % ayant les meilleures performances.

Mais, plus que la moyenne, ce qui importe c'est la forte concentration d'élèves très faibles: en français, 39% des élèves de ZEP et 44 % en mathématiques se situent parmi les 20 % les plus faibles, qui sont pour la plupart en grande difficulté. En Français, l'analyse des tests montre qu'environ 6% des élèves hors ZEP en entrant en 6^{ème} sont en très grande difficulté en lecture et en écriture, cette proportion s'élève à 16% en ZEP. Dans certains collèges de ZEP, c'est la grande majorité des élèves qui sont très faibles.

L'examen des séries d'indicateurs statistiques montrent que, toutes choses égales par ailleurs, les écarts de résultats se maintiennent entre élèves en ZEP et hors ZEP. Le suivi d'une cohorte d'élèves entrés en 6^{ème} en 1995 synthétise les comparaisons effectuées à différents stades: les évaluations nationales à l'entrée en 6^{ème} mesurant le niveau à la fin de l'école primaire, les performances au brevet en fin de collège et les parcours des élèves en lycée.

Ces comparaisons ne font pas apparaître de tendance significative, ni dans le sens d'un rattrapage, ni dans le sens d'une augmentation des retards. Certes, les élèves de ZEP atteignent plus souvent le lycée général et technologique sans avoir redoublé au collège. Mais cet avantage est expliqué par des pratiques d'orientation moins sélectives en fin de 3^{ème} et il est annulé par des redoublements plus fréquents en Lycée. Plus de huit fois sur dix les collégiens de ZEP parvenus en 2^{nde} générale ou technologique concluent leurs études secondaires par un succès au baccalauréat. Au bout du compte, leurs chances de devenir bacheliers sont comparables à celles des élèves qui présentaient les mêmes caractéristiques de départ mais ont effectué leur scolarité en bénéficiant d'un environnement social plus favorable.

Les personnels en ZEP

On constate seulement que les personnels en ZEP sont plus fréquemment des débutants. Une procédure donnant la priorité aux volontaires pour enseigner en ZEP a été aménagée pour les collèges ayant les plus forts taux de rotation de personnel.

La priorité dans l'attribution des moyens

Les établissements classés en ZEP bénéficient de moyens supplémentaires importants.

Ces moyens supplémentaires sont affectés principalement à la diminution du nombre moyen d'élèves par classe : les classes de ZEP ont en moyenne deux élèves en moins par classe. En collège, cela peut se traduire par des dédoublements de classes plus fréquents.

D'autres moyens permettent d'assurer un emploi de coordonnateur par zone, de meilleurs remplacements des absences d'enseignants, de décharger de classes les directeurs d'école primaire ou de proposer plus de stages de formation aux enseignants en ZEP. Les emplois d'aide éducateur créés pour résorber le chômage des jeunes et faire apparaître de nouveaux métiers ont été affectés prioritairement en ZEP. Le surcoût en emplois d'enseignants peut être estimé à 3600 en collège, à 8300 dans les écoles et à 8000 emplois d'aide éducateur.

Cette priorité accordée aux ZEP dans l'attribution des moyens s'est nettement accentuée au fil des années.

Les ZEP bénéficient aussi pour leur fonctionnement de crédits pédagogiques spécifiques de la part de l'État et des collectivités locales (en moyenne environ 40 euros par élève.)

Les personnels en ZEP (mais pas en REP) bénéficient de différents avantages de carrière et perçoivent depuis 1991 une indemnité de sujétions spéciales (environ 1100 € annuels).

Une autre forme de priorité est le développement de la pré-scolarisation à 2 ans, dont de nombreuses études ont montré l'effet bénéfique pour les enfants les plus

défavorisés : 34% des enfants de 2 ans sont scolarisés, en moyenne nationale mais plus de 40% en ZEP.

Quelles leçons tirer de 20 ans de discrimination positive ? Un bilan difficile à établir, peut être impossible

Plus de vingt ans après leur création, responsables administratifs et chercheurs s'entendent pour dire qu'un bilan d'ensemble est difficile à établir.

Le bilan de ces 20 ans d'expérience est rendu difficile par les évolutions importantes du dispositif.

Les dérives

Constatons d'abord que selon les périodes et selon les endroits, le label a pu désigner des projets ambitieux de lutte globale contre l'échec scolaire et les inégalités sociales ou au contraire de simples dispositifs donnant droit à quelques moyens supplémentaires et (depuis 1990) à des primes. L'impulsion politique a été sporadique ce qui a nécessité à deux reprises une relance. Sur le terrain, au départ, l'idée de ZEP était très minoritaire et la mobilisation nécessaire a été très inégale.

Le dispositif s'est dilué. Il n'est pas possible d'instaurer de vraies priorités et une gestion par exception pour 20% des écoliers et collégiens. Les ZEP regroupent aujourd'hui la majorité des écoles et collèges en milieu populaire. C'est comme si l'école « ordinaire » ne savait plus accueillir naturellement les élèves des milieux populaires.

Devant la persistance ou l'aggravation des difficultés sociales, en particulier de la violence en milieu scolaire, d'autres dispositifs ont été créés sans être reliés à l'éducation prioritaire : les établissements « sensibles », puis les établissements expérimentant des actions de lutte contre la violence.

Aujourd'hui, tout incident grave dans une école ou un collège d'un quartier populaire entraîne une demande de classement en ZEP. Ce label est revendiqué comme une reconnaissance de difficultés et non comme la

validation d'un projet pour y remédier. Les moyens et les primes attribués sont perçus comme des primes de pénibilité. Dans les médias, le terme de ZEP est connu du grand public, mais comme symbole de difficulté extrême ou de mission impossible et pas du tout d'action.

Si l'on s'en tient à cette vision restrictive de l'éducation prioritaire, faire le bilan, c'est tenter d'estimer l'impact d'une attribution d'environ 10% de moyens supplémentaires et d'une indemnité représentant selon les cas de 3 à 6% du salaire de base.

Stabilité des performances

La lutte contre l'échec scolaire et les inégalités sociales est le premier objectif de la création des ZEP. On a vu que les statistiques nationales ne permettent pas de constater un rattrapage pour leurs élèves. Quelles conclusions tirer de ce constat?

On peut dire que la création des ZEP a eu un effet positif puisque dans le même temps les écoles et les collèges en ZEP ont connu une augmentation et une concentration des difficultés sociales et scolaires. On ne constate donc pas d'aggravation malgré une dégradation des conditions de vie dans certains quartiers et des conditions de travail des enseignants confrontés à des problèmes plus aigus.

On peut ajouter qu'il est positif de vérifier que les élèves scolarisés dans un environnement peu favorable ne sont pas handicapés pour la suite de leur parcours scolaire et que l'évasion des élèves des catégories sociales plus favorisées ne serait donc pas justifiée.

Mais les comparaisons ne permettent pas de se prononcer sur ce qui a été à l'origine de la création des ZEP, les situations de grande difficulté. En effet, l'appareil statistique ordinaire ne permet pas de distinguer parmi l'ensemble des catégories sociales défavorisées (en fait, les familles ouvrières au sens large), celles qui sont très défavorisées. Seules des enquêtes spécifiques ou l'exploitation du panel des élèves entrés en 6^{ème} en 1995 permettent d'approcher cette réalité. Or, des enquêtes auprès des enseignants de ZEP ont montré que

ce qui pose problème ce sont les zones où se concentrent et se superposent le chômage massif et de longue durée, la dissociation familiale et les conflits ethniques.

L'observation du terrain fait apparaître des résultats très contrastés. D'une part, on trouve des collèges scolarisant des populations en grande difficulté mais obtenant des résultats très honorables, parfois même des résultats étonnants et d'autre part des situations de détresse où les résultats sont encore inférieurs à ce que la composition sociale des établissements permet d'attendre.

Ces observations permettent d'identifier des « déterminants de la réussite », dont inversement l'absence explique aussi les échecs.

Les ZEP qui réussissent à améliorer les résultats scolaires de leurs élèves

Une mission d'Inspection Générale a observé par une enquête de terrain le fonctionnement d'un échantillon de ZEP. Les caractéristiques communes aux « ZEP qui réussissent »³⁶ ont pu être dégagées :

- La taille. Il est rare qu'impulsion significative soit constatée dans les établissements ou les zones de grande taille.
- La stabilité de la population scolaire (ce qui permet d'assurer une continuité pédagogique)
- La scolarisation précoce à 2 ans y est plus élevée.
- L'existence de véritables équipes autour d'un projet fort élaboré collectivement.
- Les projets ont un niveau élevé d'exigences, ils sont centrés sur les apprentissages et visent à transformer « l'ordinaire de la classe » et ne se résument pas à des actions spectaculaires.
- L'école est ouverte sur l'extérieur.
- Un pilotage réel assure une cohérence des pratiques

³⁶ Catherine Moisan et Jacky Simon, *Les déterminants de la réussite scolaire dans les Zones d'éducation prioritaire*, INRP, 1999

- Enfin dans ces zones, l'investissement des collectivités locales est important tout en respectant les missions respectives des différents partenaires (pas de confusion des rôles).

Des recherches ont tenté par ailleurs d'identifier ce qui est particulièrement nécessaire dans les écoles de milieu populaire. Dans les écoles qui parviennent à faire progresser leurs élèves, les chercheurs ³⁷ ont constaté l'association de différents facteurs : stabilité et solidarité des maîtres, pilotage ferme et dynamique, priorité aux apprentissages scolaires, regard bienveillant envers les élèves et les familles populaires.

La plupart de ces caractéristiques sont en contradiction avec la gestion traditionnelle de l'école, elles sont aussi en contradiction avec la conception dominante du métier d'enseignant. Même si le travail en commun des enseignants progresse, il dépend de la bonne volonté individuelle. Les projets d'établissement se sont diffusés, mais ils ont souvent peu d'impact sur ce qui se passe dans les classes. Seule une minorité accepte un rôle pédagogique du chef d'établissement. Les instances hiérarchiques découvrent le pilotage. Le partenariat avec le milieu associatif et les collectivités locales peut également se heurter à des conceptions étroites de la laïcité de l'école.

Tout ceci explique les résistances rencontrées par l'éducation prioritaire et la distance entre le projet et sa réalisation.

École républicaine et discrimination positive

L'expérience française de discrimination positive apparaît comme une exception qui corrige (ou contredit) la tradition de **l'école républicaine**, dont on peut schématiser les principaux traits. Cette école dont la création se confond dans l'esprit public avec l'institution de la République vise non seulement l'instruction, la transmission des savoirs, mais la promotion des plus méritants des enfants du peuple. En France, beaucoup plus que dans les autres pays européens, c'est

de l'école et des diplômes qu'elle délivre que dépend la promotion sociale bien au-delà de l'accès aux emplois publics. C'est à l'école qu'il revient de distinguer les plus méritants, de faire la différence, la sélection scolaire y est donc un enjeu social plus élevé qu'ailleurs.

Pour que cette sélection assure l'égalité entre tous les élèves, l'école ne peut reconnaître aucune différence selon les lieux ou selon les publics d'élèves. Elle n'a pas à s'adapter à ses élèves. Elle se caractérise par l'uniformité des programmes scolaires, des horaires, des examens. Tout élève qui ne répond pas aux exigences du programme redouble sa classe. Les redoublements de classe sont massifs. Des diplômes nationaux sanctionnent les cursus.

L'indépendance totale du corps enseignant est protégée par son statut et par un recrutement par concours portant sur les seuls savoirs. L'affectation est opérée par des barèmes privilégiant l'ancienneté et la situation familiale.

Collège unique et zones en difficulté

Mais, jusque dans les années soixante, le système scolaire français se caractérise par la dualité entre deux voies, celle de l'école primaire, « école du peuple », et celle du lycée, qui couvre alors toute la scolarité et débouche sur l'université. Ces deux voies vont se rapprocher pour aboutir à la création du « collège unique » dans les années 70. Cette unification s'opère par alignement sur le modèle du Lycée, ses valeurs, ses objectifs, ses méthodes et ses enseignants. La sélection pour l'accession aux classes préparatoires aux grandes écoles, qui ne concernait qu'une minorité d'élèves pèse désormais sur tout le système. Les acquis de l'école primaire sont oubliés.

C'est à la périphérie du système que tous ses inconvénients vont se concentrer : non seulement, les moyens y sont moins importants, mais on parvient mal à y nommer et surtout à y faire rester des personnels enseignants et d'encadrement titulaires et désireux de s'investir personnellement dans les secteurs les plus difficiles socialement. Et les contenus d'enseignement et les méthodes les

³⁷ voir Gérard Chauveau, l'INRP dans *Éducation & formations*, n°61, 2002

plus répandues y sont particulièrement inadaptées.

La création des ZEP s'inscrit dans cette histoire. Elles sont instituées au moment où s'achève l'unification du système scolaire. Et la sélection, avec ses enjeux croissants, se réalise désormais dans un système unique. Le collège cumule les tensions entre des attentes et des objectifs contraires.

Les attentes vis à vis de l'école s'accroissent. L'échec scolaire devient intolérable. Une obligation de réussite pèse maintenant sur l'école. Dans les écoles de périphérie, cette mission devient impossible, les défauts du système français y deviennent criants.

Le concept d'éducation prioritaire est alors un moyen de faire face dans l'urgence aux difficultés les plus extrêmes et aussi la première étape d'une transformation d'ensemble du système. Tout en se réclamant des principes de l'école républicaine, les ZEP instaurent une gestion par exception à ces principes. Que les établissements scolaires soient des lieux de décision et de projet collectif, que l'on prenne en compte les spécificités du public scolaire suppose une gestion des ressources humaines fondée sur le volontariat et l'engagement personnel. Ceci ne serait possible que par exception et pour une petite minorité.

Esquisse de bilan

S'interroger sur la réussite de l'expérience française d'éducation prioritaire, c'est tenter de répondre à ces deux questions : Les ZEP ont-elles permis de faire face aux situations extrêmes et ont-elles été le lieu où s'est amorcé un changement du système scolaire ?

Les ZEP ont-elles amorcé un changement d'ensemble ? Les évolutions des pratiques enseignantes, l'ouverture et le partenariat, de véritables projets d'établissements ont été plus fréquents et surtout plus forts en ZEP qu'ailleurs, sans doute parce qu'ils y étaient plus nécessaires et aussi parce que les demandes adressées aux personnels y étaient plus légitimes et souvent soutenues par un dispositif d'accompagnement. Cependant, c'est

l'investissement des personnels qui a déterminé le rythme de ces évolutions.

Les situations extrêmes se distinguent difficilement dans un dispositif dilué, d'autant plus que ce ne sont pas forcément les plus visibles. La montée récente de la violence en milieu scolaire, et de la sensibilité à la violence, a accru la confusion entre ZEP et situation violente et brouillé un peu plus la finalité des ZEP : les objectifs de retour de la sécurité peuvent faire oublier la lutte contre l'échec scolaire. C'est cependant hors de l'éducation prioritaire que des dispositifs de lutte contre la violence (collèges sensibles ou plans anti-violence) ont été montés.

La tendance à l'accroissement de la polarisation sociale, sans aboutir nécessairement, comme on le dit trop souvent, à la constitution de ghettos, augmente le nombre d'établissements justifiant une gestion par exception. On peut estimer leur nombre entre 3 et 5% des collèges. Les exemples sont nombreux où ces situations sont effectivement prises en compte dans l'attribution des moyens et la nomination des personnels d'encadrement. De même, on a constaté qu'à l'occasion des relances de l'éducation prioritaire, des cas particulièrement difficiles ont été identifiés et que leur situation a pu être redressés en quelques années. Il ne s'agit cependant pas d'une politique systématique.

Dans un système scolaire unifié où les attentes des élèves se destinant aux études supérieures sont dominantes, l'éducation prioritaire retrouve et renouvelle une identité propre à l'école populaire, qui avait été oubliée lors de l'unification du système scolaire.

Dans l'école populaire, l'éducation est une mission centrale de l'école au même titre que l'instruction ou la transmission des savoirs. Les définitions du métier d'enseignant et des missions de l'école en sont élargies. Les enseignants ne sont pas seulement chargés de la transmission des savoirs, mais ils ont à être aussi des éducateurs et même des travailleurs sociaux. Cette nouvelle définition est acceptée par un nombre important d'enseignants en ZEP, elle est cependant loin d'être majoritaire et surtout de nouvelles pratiques sont encore peu assimilées. Il en résulte un besoin

d'accompagnement des enseignants d'autant plus fort que la distance sociale entre les enseignants et les élèves des cités s'est accrue.

L'école doit aller à la rencontre des familles des milieux populaires aussi bien pour entendre des demandes spécifiques que pour les aider à soutenir efficacement leurs enfants dans leur travail scolaire. Les élèves des milieux populaires ont aussi besoin d'un accompagnement pour construire leur motivation à travailler à l'école, pour trouver le

sens des apprentissages et relier les différents savoirs qui leur sont proposés.

La question de l'adaptation de l'école au public populaire provoque des débats récurrents. Il y a certes unanimité pour refuser tout ce qui ferait oublier la priorité aux apprentissages et toute dérive vers une simple « animation », mais la formule du « maintien des exigences » fait un peu trop facilement l'accord entre les plus investis dans leur métier et ceux qui refusent toute prise en compte de la spécificité des élèves.

Les enseignants

Gérard BONNET*

Le contexte

De 2000 à 2010, plus de 40% du corps enseignant primaire et secondaire actuellement en fonction partiront en retraite et devront être remplacés. En moyenne, environ 17 000 nouveaux enseignants du primaire et autant de professeurs du secondaire seront nécessaires chaque année pendant les dix années à venir pour remplacer le personnel parti en retraite et assurer les évolutions souhaitées de la politique éducative.

Le statut, les enseignants

Le statut des professeurs, leur recrutement et leur formation initiale sont étroitement liés, ce qui constitue, sans doute une caractéristique du système d'éducation français.³⁸

Tout ce qui concerne l'éducation est du domaine de l'État (gouvernement national). Par conséquent l'ensemble du personnel d'éducation, enseignant ou non-enseignant, fait en principe partie de la fonction publique d'Etat. Les professeurs titulaires ont ainsi une totale sécurité d'emploi. Leur carrière se déroule selon des règles de promotion fondées la plupart du temps sur l'ancienneté plutôt que le mérite. Ceci s'applique également aux professeurs travaillant pour le secteur privé sous contrat avec l'État.

Toutefois, les personnels qui travaillent dans le service public ne relèvent pas tous du statut de la fonction publique puisqu'un personnel auxiliaire, à temps partiel ou à plein temps, est également employé. Alors que près de 800 000 enseignants et 250 000 non enseignants payés par l'État en 2002 étaient fonctionnaires,

35 000 et 60 000 respectivement ne l'étaient pas (y compris le personnel de l'enseignement supérieur). Les processus de formation et de recrutement des enseignants décrits ci-après concernent uniquement ceux destinés aux professeurs qualifiés du primaire ou du secondaire avec un statut de fonctionnaire (les enseignants dits « titulaires »), et constituent la voie normale pour entrer dans la profession.

Salaire et carrière

La plupart des enseignants du primaire et du secondaire sont sur la même échelle de salaire. Cependant, les *instituteurs* recrutés avant 1990 sans diplôme universitaire gagnent moins; et 11,5% des professeurs du secondaire (*agrégés*) ont des qualifications universitaires plus élevées et gagnent plus. En moyenne un professeur débutant du primaire ou du secondaire gagne environ 22 800 €; après 15 ans d'ancienneté ce salaire moyen atteint 30 300 €. Un professeur plus âgé gagne 44 000 € tandis que les agrégés peuvent atteindre plus de 53 000 €.

La promotion d'un enseignant est essentiellement fondée sur l'ancienneté. Chaque enseignant débute sa carrière avec un salaire qui est fonction d'un barème national et de son rang au concours de recrutement. Ensuite les augmentations de salaire sont automatiques en fonction d'une échelle nationale et à un rythme prévu qui s'applique à tous les enseignants. Cependant, un bon rapport d'inspection peut conduire à moduler cette règle générale et à accélérer la carrière d'un enseignant, avec comme conséquence un avancement plus rapide sur l'échelle des salaires.

Les conditions et le temps de travail des enseignants

* Ministère de l'Education Nationale

Direction de la Programmation et du Développement

³⁸ Évidemment, le concept de fonction publique en France est très différent et beaucoup plus extensif que par exemple dans les pays anglo-saxons. Le personnel d'éducation appartient à la fonction publique, comme, par exemple, le personnel des forces armées ou des services gouvernementaux.

En ce qui concerne le temps de travail des professeurs, des différences existent entre l'enseignement primaire et secondaire.

Selon le niveau auquel ils ont été recrutés, les professeurs des établissements secondaires doivent enseigner 15 (les agrégés) ou 18 heures (les autres) par semaine. Ils enseignent pour la plupart une seule discipline (deux dans les lycées d'enseignement professionnel). Quand ils n'enseignent pas, ils ne sont pas tenus d'être présents dans l'établissement, excepté pour assister à des réunions statutaires de personnel et des réunions avec les parents. Les autres travaux nécessaires à leur enseignement (préparation, recherche, correction, etc.) peuvent être faits hors de l'établissement. Ils n'ont aucune obligation statutaire de s'impliquer dans des activités extrascolaires telles que les activités culturelles ou sportives, ou même dans des activités non pédagogiques à l'intérieur de l'établissement, telle que la surveillance de la cantine ou la discipline à l'extérieur de la salle de classe (il existe en effet pour ces tâches un personnel non-enseignement spécifique).

Selon une étude récente, les professeurs de l'enseignement secondaire travaillent en moyenne près de 40 heures par semaine (voir tableaux en annexe). La part consacrée à l'enseignement devant élèves dépend de la catégorie à laquelle ils appartiennent, mais la moyenne est de plus de 19h par semaine. Le reste (plus de 20 heures) se répartit entre la préparation des cours (7h40), la correction des copies (6h10), les rencontres avec les parents (1h), le travail avec d'autres professeurs (1h17) et la recherche (2h12). En moyenne 65% du temps de travail hebdomadaire des professeurs (13h25) n'a pas lieu dans l'établissement scolaire.

En revanche, les enseignants des écoles maternelles ou élémentaires sont entièrement responsables d'une classe pendant 26 heures par semaine. Ils enseignent toutes les disciplines du programme, y compris l'éducation physique. Ils sont parfois aidés par les spécialistes extérieurs pour les disciplines artistiques et les langues étrangères. Ces professeurs peuvent enseigner aussi bien dans les classes maternelles que dans les classes élémentaires.

Le recrutement des professeurs

Les enseignants sont recrutés dans la profession - et dans la fonction publique en même temps - par l'État après une formation et des concours spécifiques, comme toutes les autres catégories de fonctionnaires. Pour une année donnée, le nombre de places offertes pour chaque catégorie d'enseignants et dans chaque discipline est déterminé par le nombre de nouveaux postes acceptés par le ministère du Budget. En conséquence, toutes choses égales par ailleurs, les concours n'ont pas la même difficulté selon l'année, en fonction du nombre de postes mis au concours et du nombre de candidats.

Les concours de recrutement : la clef pour devenir enseignant.

Il y a une différence entre les concours d'accès à l'enseignement primaire et ceux pour le secondaire. Ces derniers sont des concours nationaux et tous les candidats de tout le pays concourent, dans une discipline donnée, sur les mêmes épreuves, pour les mêmes postes.

Les concours d'accès à l'enseignement primaire sont eux, académiques (régionaux), c'est à dire que chaque académie est responsable de la conception de ses propres sujets d'après des directives nationales. Dans chaque académie, les candidats sont en concurrence mais ils peuvent se présenter dans plusieurs académies. Bien que les épreuves suivent des normes comparables, la concurrence est plus âpre dans certaines académies que dans d'autres : dans une académie donnée il peut y avoir peu de postes pour beaucoup de candidats tandis qu'ailleurs peu de candidats peuvent être en concurrence pour un nombre plus élevé de postes. Pour répondre à ce problème on a récemment proposé un examen national pour les enseignants du primaire.

Les concours se composent de deux parties.

La première partie est un ensemble d'épreuves écrites et la seconde un oral composé de plusieurs épreuves. Seuls les candidats qui ont

obtenus un certain nombre de points à l'écrit, déterminé tous les ans par les jurys des concours, ont le droit de se présenter à l'oral.

C'est pourquoi il est vital pour les candidats de bien réussir l'écrit du concours, composé exclusivement d'épreuves disciplinaires.

Pour le primaire, le concours inclut des épreuves dans plusieurs disciplines enseignées dans les écoles primaires mais également un oral portant sur la théorie et la pratique de l'enseignement sur la base de stages effectués dans des écoles. Le français et les mathématiques sont les seules disciplines obligatoires examinées dans la partie écrite du concours, avec l'éducation physique. D'autres disciplines, telles que les sciences, la musique, les arts, la biologie, l'histoire, la géographie, les langues étrangères, etc., sont facultatives et les candidats doivent choisir plusieurs d'entre elles pour l'oral.

Pour le secondaire, il y a un concours spécifique pour chaque discipline. La partie écrite est entièrement disciplinaire, mais une partie de l'oral évalue les compétences en communication des candidats, leur compréhension du développement de leur discipline et leur connaissance des établissements scolaires. Une expérience dérivée de stages pratiques peut également être discutée.

Les candidats reçus au concours deviennent professeurs stagiaires et reçoivent un salaire. Ils doivent alors suivre une formation d'un an. Le recrutement proprement dit intervient seulement quand cette formation a été accomplie avec succès.

L'affectation des professeurs sur un poste

Une fois qu'ils ont obtenu leur titularisation et qu'ils ont été recrutés les nouveaux professeurs sont affectés dans un établissement spécifique. Le processus est différent pour les professeurs des écoles et pour les enseignants du second degré.

Pour l'enseignement primaire, comme chaque académie organise son propre concours, selon une réglementation nationale, les nouveaux

professeurs des écoles qui ont réussi le concours et la formation sont nommés dans une école de l'académie où ils ont passé leur concours. L'affectation est prononcée par le représentant du ministre de l'éducation dans l'académie, le recteur.

Les nouveaux professeurs du secondaire étaient précédemment nommés directement par le ministère de l'éducation dans un établissement scolaire n'importe où dans le pays, puisque leur concours est national et non régional. En 1999 ce processus a été en partie décentralisé de sorte que les professeurs nouvellement recrutés sont maintenant affectés à une académie par le ministère, la nomination dans un établissement spécifique étant de la responsabilité du recteur d'académie.

La nomination des professeurs dans un établissement (autres que ceux nouvellement recrutés) est entièrement du ressort du recteur. Pour les professeurs souhaitant un poste dans une autre académie, les candidatures sont examinées nationalement.

Il faut rappeler qu'à part un très petit nombre de cas spécifiques (éducation spéciale, professeurs enseignant les disciplines spécifiques dans une langue étrangère, etc...) les chefs d'établissement ne sont jamais consultés sur les affectations et n'ont aucun pouvoir de choisir ou refuser des professeurs affectés dans leur établissement.

La formation initiale des enseignants

Un nouveau dispositif de formation initiale a été introduit au début des années quatre-vingt-dix. Une partie de cette réforme a consisté en la création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM), en 1991, pour remplacer les établissements de formation précédemment existants. Bien que plusieurs aspects de la nouvelle formation semblent toujours nécessiter des adaptations, la réforme elle-même a été saluée comme une innovation prometteuse par les trois experts internationaux indépendants chargés par l'OCDE en 1994 d'effectuer une étude du système d'éducatif français.

La réforme de la formation des maîtres

La loi d'orientation sur l'éducation de 1989 contient des dispositions pour la création d'instituts régionaux pour la formation des professeurs du secondaire et du primaire, distincts des universités, mais avec le statut d'établissement d'enseignement supérieur, les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM).

Chacune des 30 académies a son propre institut, y compris les académies d'outre-mer. L'idée principale de la loi d'orientation concernant la formation des maîtres était de réunir en un même lieu la formation des professeurs de l'enseignement secondaire et primaire, dans une structure régionale unique, afin de dispenser une formation commune aux deux catégories d'enseignants. Le but était aussi de leur faire acquérir une compréhension réciproque de la spécificité de l'enseignement à chaque niveau, tout en améliorant la qualité de la formation. Ceci implique de dispenser une formation disciplinaire et une formation professionnelle de qualité égale pour les professeurs de tous les ordres (primaire, secondaire général, technologique et professionnel). Cela signifie aussi que les enseignants du premier degré reçoivent une formation plus universitaire -ce qui n'était pas le cas précédemment- pour répondre à l'augmentation globale du niveau d'éducation de la population générale. Pour les enseignants du secondaire, l'accent est mis sur la formation professionnelle (par opposition à une formation purement universitaire). En même temps, le niveau minimum pour se préparer à la profession d'enseignement (une licence) est maintenant le même pour les professeurs du secondaire et du primaire, alors que précédemment seulement les premiers étaient recrutés à ce niveau.

La formation dans les IUFM

Les candidats à l'enseignement reçoivent, avant leur recrutement définitif, deux années de formation dans les IUFM. A la fin de la première année les étudiants doivent passer un concours. Ceux qui réussissent continuent en deuxième année de formation dans l'institut en

qualité de fonctionnaire stagiaire et perçoivent un salaire de professeur stagiaire.

L'admission en première année d'IUFM est réservée aux titulaires d'une licence ou d'un diplôme certifiant trois ans d'étude au-delà du niveau du baccalauréat dans le cas des futurs professeurs des écoles. La plupart des instituts organisent leur propre examen d'entrée, en particulier pour les candidats au premier degré.

Plusieurs types de personnels sont formés dans les instituts:

- les professeurs des écoles (enseignement primaire), qui tous présentent le même concours académique (il n'y a aucune distinction dans le statut ou la formation entre les enseignants du primaire et de l'école maternelle) ;
- les professeurs des lycées et collèges (enseignement secondaire), parmi lesquels il convient de distinguer quatre sous-catégories, en fonction du type de concours national qu'ils ont passé. Bien qu'ils aient tous les mêmes obligations de service (18 heures par semaine d'enseignement) et perçoivent le même salaire, ils appartiennent, d'un point de vue administratif, à des corps différents de la fonction publique d'Etat.

Ainsi les professeurs dans les disciplines générales ont passé le certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES), les professeurs d'éducation physique le certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive (CAPEPS), les professeurs de l'enseignement technique le certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique (CAPET), et les professeurs de l'enseignement professionnel le concours d'accès au deuxième grade du corps des professeurs de lycée professionnel (CAPLP2). Ces derniers, comme leur nom l'indique, enseignent seulement dans les lycées professionnels, soit les disciplines professionnelles, soit les disciplines générales, selon leur spécialité. S'ils enseignent les disciplines générales, alors ils enseignent deux d'entre elles. Les professeurs dans les trois autres sous-catégories enseignent normalement une seule discipline, dans les collèges ou les lycées généraux et technologiques.

Une catégorie de professeurs du secondaire a été exclue de la première année de la formation dans les instituts : les professeurs agrégés. Il a été décidé que la préparation de l'agrégation demeurerait de la seule compétence des universités, afin d'assurer le maintien de hauts niveaux scientifiques dans les concours. La formation professionnelle pour les candidats ayant réussi à l'agrégation est réduite à l'année suivante, quand les agrégés stagiaires ont l'obligation de poursuivre leur formation dans un IUFM.

Même si les IUFM sont responsables de la formation de tous les professeurs dans le cadre d'un cursus de deux ans, il est également vrai que la première année n'est pas obligatoire. L'accès à un emploi d'Etat est un droit pour tous les citoyens. C'est pourquoi toute personne possédant les qualifications exigées est autorisée à présenter les divers concours menant à un poste dans la fonction publique. Ceci s'applique donc aux postes d'enseignement, de sorte que bien que les instituts de formation des maîtres soient la voie officiellement identifiée pour accéder à cette profession, ils ne sont nullement la voie obligatoire ou même nécessaire pour la préparation des concours. En d'autres termes, les candidats peuvent choisir de préparer les concours ailleurs, par eux-mêmes ou pas du tout : Seul le résultat importe, à savoir être reçu au concours. En conséquence, il n'y a aucune obligation à s'inscrire dans les instituts pour y suivre la première année de formation. Pour la deuxième année, la situation est tout à fait différente puisque ceux qui ont réussi au concours deviennent des professeurs stagiaires. Ils doivent alors subir une période d'essai comme tous les stagiaires de la fonction publique et accomplir leur formation dans un des instituts avant d'être recrutés définitivement en tant que professeurs titulaires.

L'organisation pédagogique de la formation des maîtres

La formation professionnelle dispensée par les IUFM dès la première année, et plus encore en deuxième année, est fondée sur une articulation rigoureuse entre les travaux théoriques conduits à l'IUFM et la pratique dans les classes. Les IUFM s'appuient donc sur

un réseau d'écoles, de collèges et de lycées dans lesquels cette partie importante de la formation se déroule. Le rôle des formateurs de terrain dans les établissements scolaires est à cet égard fondamental.

La première année de formation est de fait essentiellement orientée vers la préparation des concours de recrutement donnant accès à la fonction publique, concours de professeur des écoles ou de professeur des lycées et collèges. Cette première année s'organise autour de la formation disciplinaire, organisée sous la responsabilité des universités pour le second degré, alors que la majeure partie de la formation dans les différentes disciplines est effectuée dans les instituts pour le premier degré. Il est évident que l'aspect pratique et professionnel de la formation est limité puisque tous les étudiants doivent prioritairement réussir le concours. Néanmoins, les instituts sont tenus d'offrir deux semaines au minimum de formation dans les écoles, collèges et lycées puisque une partie de cette expérience peut être utile dans la partie orale du concours. Une formation dite générale, c'est-à-dire portant sur les diverses connaissances nécessaires au métier d'enseignant (psychologie de l'enfant, techniques de communication, connaissance des élèves, gestion des apprentissages, connaissance du système éducatif, etc.), est également introduite.

En seconde année de formation, les candidats ayant subi avec succès les épreuves de recrutement sont nommés professeurs stagiaires pendant une année. La formation est alors caractérisée par une plus grande insistance sur la pratique d'enseignement. Le stage en responsabilité (pendant lequel le stagiaire est en charge d'une classe pendant plusieurs semaines) en est un élément essentiel, de même que le stage en entreprise pour les professeurs stagiaires de l'enseignement technique et professionnel. En même temps, les cours sur la théorie générale de l'éducation sont poursuivis. Des sessions communes entre les stagiaires qui se destinent à l'enseignement primaire et ceux du secondaire sont également organisées pour favoriser la compréhension de ce qui se passe aux différents niveaux d'enseignement. Un mémoire professionnel sur un thème lié à la

pratique d'enseignement est également exigé des stagiaires. Pour ceux du premier degré, des modules d'étude dans les disciplines non présentées au concours sont organisés afin de répondre aux exigences de la formation pluridisciplinaire.

L'évaluation de la formation a lieu tout au long de la deuxième année de formation. Formellement, c'est à la fin de l'année que l'institut doit juger si le projet de formation sur lequel le professeur stagiaire est engagé a été correctement accompli. Le processus de validation tient compte de trois éléments dont chacun est évalué séparément : le stage en responsabilité, qui est évalué par une équipe de professeurs et d'inspecteurs pendant des visites tout au long du stage; les cours théoriques additionnels (disciplinaires et/ou pédagogiques), évalués en continu; le mémoire professionnel sur un sujet lié à la pratique d'enseignement, évalué lors d'une soutenance devant un jury.

Le taux d'échec après la deuxième année (y compris ceux qui sont invités à redoubler l'année) est de l'ordre de 2 à 5 %. Ceci montre le poids du concours dans le processus combiné de formation/recrutement. Le directeur de l'institut dresse une liste des professeurs stagiaires qui sont considérés avoir réussi leur année de formation et il la fait parvenir à l'autorité administrative compétente. Cet envoi met fin à la responsabilité de l'IUFM dans la formation.

A partir de ce moment, c'est l'Etat, par ses représentants locaux (recteur d'académie) qui assume la responsabilité de décider si un stagiaire va être officiellement recruté dans la profession d'enseignant, et donc la fonction publique. Les listes et les rapports sur les stagiaires préparés par l'institut sont soumis au recteur d'académie qui réunit des jurys académiques. Ces jurys soumettent alors leurs recommandations aux autorités compétentes pour prononcer la titularisation (au niveau régional pour les professeurs des écoles et au niveau national pour des professeurs du secondaire) des candidats qui ont réussi leur formation. Les autres sont soit ajournés définitivement, soit admis à redoubler l'année de formation. Les stagiaires qui ont réussi deviennent alors professeurs titulaires dans la fonction publique. Comme cela est expliqué plus haut, les professeurs des écoles sont

affectés par le recteur dans une école de l'académie tandis que les professeurs du secondaire sont affectés par le ministre dans une académie, n'importe où dans le pays selon les besoins, puis à un collège ou à un lycée par le recteur de cette académie.

Des efforts sont faits pour organiser la formation des maîtres en continu, s'étendant de l'université (des stages dans des écoles ou des établissements d'enseignement secondaire sont proposés dans le cadre des cours de licence pour ceux qui veulent devenir professeurs) à la prise de fonction, en passant par les deux années dans les instituts. Diverses dispositions existent pour permettre aux nouveaux professeurs de bénéficier d'actions de formation continue tôt dans leur carrière.

Certaines questions fondamentales font toujours l'objet d'une réflexion, comme, par exemple, comment rendre les concours plus appropriés à la formation ou comment approfondir la pratique d'enseignement pendant la formation. L'enjeu actuel est en effet de renforcer la dimension professionnelle de la formation tout en préservant le niveau de la formation disciplinaire.

Références bibliographiques

BANCEL, D. (1989) Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres. Rapport au Ministre d'État, Ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. Paris: Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports.

BONNET, G (1996) The Reform of Initial Teacher Training in France, in *Journal of Education for Teaching*, Vol. 22, n° 3, pp. 249-269, Journals Oxford Ltd (Carfax), Abingdon.

BONNET, G (1998) La formation au métier d'enseignant, in *Cahiers français, Le système éducatif*, n° 285, pp. 62-68, La documentation française, Paris.

CORBETT, A. and Moon, B. (Eds) (1996) Education in France, Routledge, London.

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. Arrêté et circulaire (n° 91-202) du 2 juillet 1991 relatifs au contenu et à la validation des formations organisées dans

les instituts universitaires de formation des maîtres. Bulletin officiel de l'éducation nationale. Paris: CNDP.

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. Circulaire n° 93-010 du 6 août 1993 relative aux nouvelles orientations pour la formation dans les instituts universitaires de formation des maîtres des futurs enseignants du premier et du second degré. Bulletin officiel de l'éducation nationale. Paris: CNDP.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Les instituts universitaires de formation des maîtres. Note d'information, 1996, n° 96-07. Paris: Direction de l'évaluation et de la prospective.

Ministère de l'éducation nationale (2002) Projection du système éducatif à dix ans. In *Éducation & Formations* n°63. DPD Édition diffusion. Paris.

OECD (1996) Reviews of national policies for education - France. Paris.

Annexes

En France, le système de formation scolaire et universitaire des jeunes emploie 1 550 000 personnes, soit 6 % de la population active totale. Relativement stables ces dernières

années, les effectifs ont progressé de 13 % depuis 1985.

Ils sont pour les deux tiers composés de personnels féminins, représentant près de 9 % de l'ensemble des femmes actives.

Évolution des effectifs des personnels de l'éducation

	Effectif (en milliers)	Part de femmes	Part des enseignants	Effectifs rémunérés par le MEN* (en milliers)
1985	1369	65,7%	60,3%	1097
1995	1523	66,0%	61,0%	1200
1996	1526	66,0%	61,2%	1204
1997	1536	65,5%	61,4%	1215
1998	1540	65,5%	61,9%	1220
1999	1551	66,0%	61,5%	1228*

* Effectifs en milliers, hors personnel de la recherche y compris aides éducateurs partiellement rémunérés par le MEN.

Un peu plus de 60 % des personnes employées sont des enseignants (954 000), occupant un poste à l'année ou assurant des remplacements dans l'enseignement public ou privé sous contrat.

Leurs salaires, charges et pensions représentent l'essentiel (77 %) des dépenses totales d'éducation.

Les fonctions non-enseignantes regroupent des catégories de personnels très diverses : chefs d'établissement, conseillers principaux d'éducation, conseillers d'orientation psychologues, documentalistes, personnels d'inspection, et surtout personnels administratifs, techniques, ouvriers de service

et de santé (ATOSS).

Le ministère de l'Éducation nationale rémunère près de 80% de l'ensemble de ces personnes, soit 1 228 000 agents, dont 76 % sont des enseignants. Dans le cadre du programme "Nouveaux services, emplois-jeunes", il emploie également de plus en plus d'aides-éducateurs : 62 000 au 1er janvier 2000, dont sont dotés 30% des écoles, 86% des collèges et 76% des lycées.

2 Personnels de l'Éducation nationale et de l'enseignement supérieur par type d'établissement en 2000-2001 (France métropolitaine, France métropolitaine + DOM)

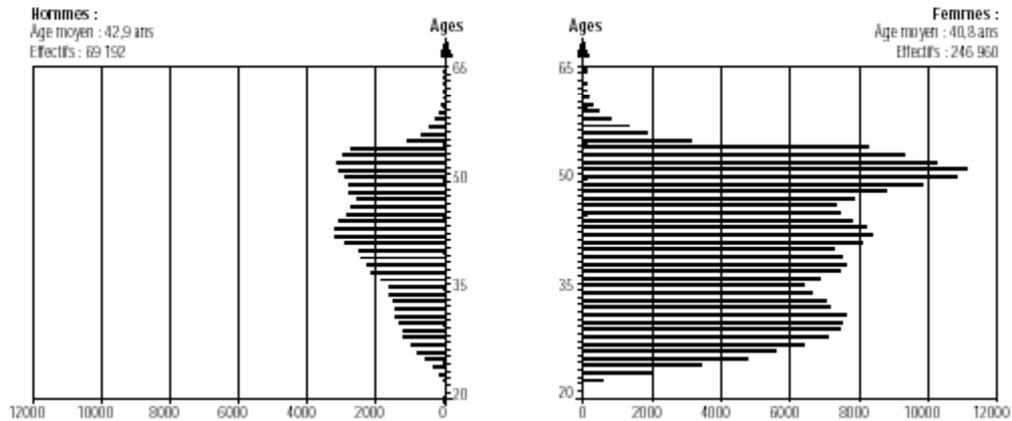
	France métropolitaine			France métr. + DOM		
	Enseignants	Personnel administratif technique, d'éducation d'encadrement et de surveillance	Total	Enseignants	Personnel administratif technique, d'éducation d'encadrement et de surveillance	Total
Établissements du 1 ^{er} degré (1)	303 121		303 121	316 152		316 152
Établissements du 2 nd degré (2)	406 206	210 282	616 488	423 640	217 335	640 975
Établissements du supérieur	72 295	48 222	120 517	73 039	48 687	121 726
Établissements de formation	35 190	4 493	39 683	36 769	4 626	41 395
Administration centrale et services académiques	-	33 993	33 993	-	35 498	35 498
Total	816 812	296 990	1 113 802	849 600	306 146	1 155 746

(1) Y compris les enseignants autres que les instituteurs et les professeurs des écoles.

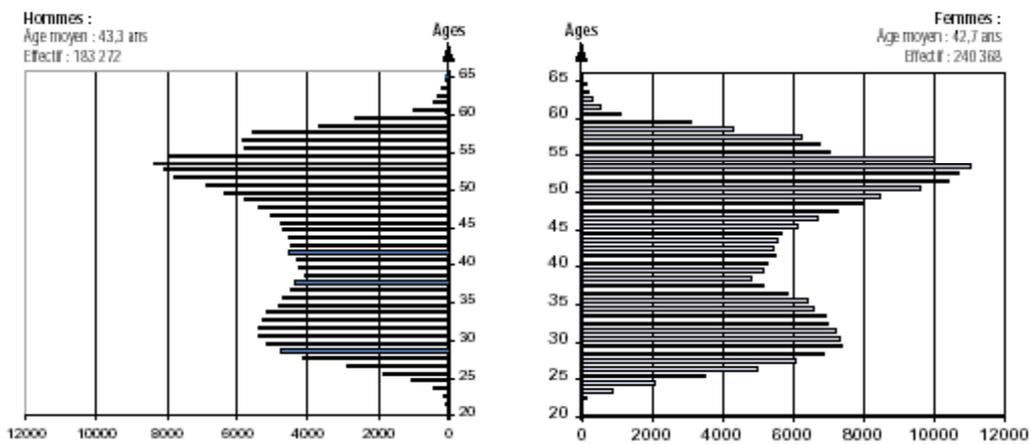
(2) Y compris formation continue.

Structure par âge du personnel enseignant du secteur public

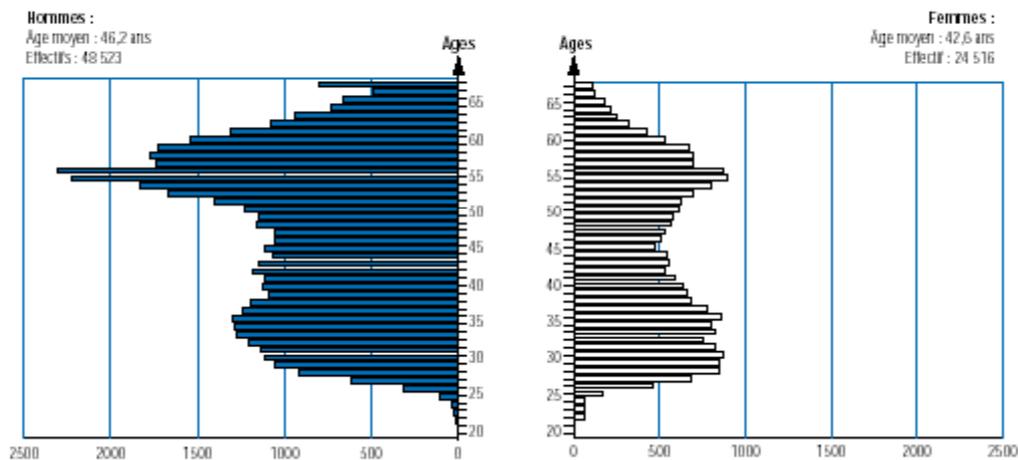
1 Enseignants du premier degré public au 31 janvier 2001 (France métropolitaine+DOM)



2 Enseignants du second degré public au 31 janvier 2001 (France métropolitaine+DOM)



3 Enseignants du supérieur public au 31 janvier 2001 (France métropolitaine+DOM)



Répartition des heures de travail hebdomadaire des enseignants du second degré (public)

Un panel représentatif de la population globale des enseignants du second degré public a été

interrogé en face-à-face. Cette interrogation a été réalisée en février-mars 2002 et s'intéressait en particulier au temps de travail et conditions de travail. Il a été demandé aux enseignants le nombre d'heures qu'ils avaient effectué la dernière semaine complète.

<i>Heures rémunérées</i>	<i>19 h 20</i>
Heures d'enseignement	18 h 46
Heures de décharge	0 h 34
Heures hors enseignement	20 h 27
Heures de préparation des cours	7 h 40
Heures de correction des copies	6 h 10
Heures de suivi des élèves	1 h 00
Heures passées avec les parents	0 h 59
Heures pour d'autres tâches	1 h 10
Heures de documentation	2 h 12
Heures de travail avec d'autres enseignants	1 h 17
<i>Dont heures de travail à la maison</i>	<i>13 h 25</i>
Total heures travaillées	39 h 47
Jours de congés travaillés	19,4

HSA. Heures supplémentaires années. Ce sont les heures correspondant au dépassement régulier durant l'année

scolaire de l'obligation de service de l'enseignant, déterminées en fonction de son corps d'appartenance, sa modalité de service et sa discipline de poste.

HSE. Heures supplémentaires effectives. Ce sont des heures supplémentaires occasionnelles, dues à un dépassement exceptionnel du service hebdomadaire (par exemple, remplacement d'un collègue malade).

Heures rémunérées. Correspond à l'ensemble des heures payées, comprenant les HSA et HSE, soit les heures d'enseignement et les décharges.

Heures travaillées. Correspond au nombre d'heures rémunérées auxquelles s'ajoutent les heures hors enseignement.

Heures de décharge. Ce sont les heures consacrées aux Activités à responsabilité établissement (ARE) et académiques (ARA). Pour les ARE, il s'agit par exemple des activités de coordination pédagogique ou d'assistance informatique, et pour les ARA, des missions académiques ou des décharges syndicales.

PEGC. Professeurs d'enseignement général de collège.

PLP. Professeurs de lycée professionnel (1er et 2e grade).

ORS. Obligation réglementaire de service : il s'agit généralement de 15 h pour un professeur agrégé et 18 h pour un certifié.

1 Répartition des heures de travail hebdomadaire par corps

Moyennes d'heures	Agréés	Certifiés	PLP	PEGC	Total
Effectifs	86	376	106	33	601
%	14,3	62,6	17,6	5,5	100,0
Heures rémunérées	16 h 52	19 h 40	20 h 12	19 h 11	19 h 20
dont HSA	1 h 38	0 h 59	1 h 13	0 h 56	1 h 07
dont HSE	0 h 10	0 h 20	0 h 26	0 h 08	0 h 19
Heures d'enseignement	15 h 48	19 h 04	20 h 01	19 h 05	18 h 46
Heures de décharge	1 h 04	0 h 35	0 h 12	0 h 05	0 h 34
Heures hors enseignement	24 h 10	19 h 49	19 h 52	19 h 51	20 h 27
Heures de préparation des cours	8 h 33	7 h 19	8 h 20	7 h 09	7 h 40
Heures de correction des copies	8 h 44	5 h 59	4 h 11	7 h 39	6 h 10
Heures de suivi des élèves	0 h 37	0 h 53	1 h 49	0 h 32	1 h 00
Heures passées avec les parents	0 h 35	1 h 08	0 h 44	1 h 02	0 h 59
Heures pour d'autres tâches	1 h 27	1 h 05	1 h 16	0 h 59	1 h 10
Heures de documentation	3 h 04	2 h 10	1 h 55	1 h 23	2 h 12
Heures de travail avec d'autres enseignants	1 h 09	1 h 16	1 h 37	1 h 08	1 h 17
<i>Dont heures de travail à la maison</i>	<i>17 h 55</i>	<i>12 h 55</i>	<i>11 h 32</i>	<i>13 h 31</i>	<i>13 h 25</i>
Total heures travaillées	41 h 02	39 h 29	40 h 04	39 h 02	39 h 47
Jours de congés travaillés	21,1	18,9	20,2	17,4	19,4

2 Répartition des heures de travail hebdomadaire par discipline

Moyennes d'heures	Littéraires	Scientifiques	Technologiques	Langues vivantes	Autres (1)	Total
Effectifs	161	152	123	101	64	601
%	26,8	25,3	20,5	16,8	10,6	100,0
Heures rémunérées	18 h 52	19 h 01	19 h 56	18 h 47	20 h 59	19 h 20
dont HSA	1 h 05	1 h 01	1 h 27	1 h 04	0 h 54	1 h 07
dont HSE	0 h 19	0 h 23	0 h 22	0 h 15	0 h 11	0 h 19
Heures d'enseignement	18 h 20	18 h 30	19 h 31	18 h 19	19 h 46	18 h 46
Heures de décharge	0 h 31	0 h 31	0 h 25	0 h 28	1 h 12	0 h 34
Heures hors enseignement	24 h 04	19 h 14	19 h 59	20 h 50	14 h 31	20 h 27
Heures de préparation des cours	8 h 59	6 h 56	7 h 59	7 h 35	5 h 33	7 h 40
Heures de correction des copies	7 h 56	6 h 42	4 h 52	6 h 15	2 h 45	6 h 10
Heures de suivi des élèves	1 h 07	0 h 46	1 h 27	0 h 57	0 h 43	1 h 00
Heures passées avec les parents	1 h 05	1 h 07	0 h 32	1 h 09	0 h 54	0 h 59
Heures pour d'autres tâches	1 h 11	1 h 01	1 h 15	1 h 11	1 h 16	1 h 10
Heures de documentation	2 h 29	1 h 43	2 h 08	2 h 44	1 h 55	2 h 12
Heures de travail avec d'autres enseignants	1 h 21	0 h 59	1 h 45	1 h 01	1 h 25	1 h 17
<i>Dont heures de travail à la maison</i>	<i>17 h 10</i>	<i>13 h 28</i>	<i>11 h 08</i>	<i>13 h 38</i>	<i>7 h 58</i>	<i>13 h 25</i>
Total heures travaillées	42 h 55	38 h 15	39 h 55	39 h 37	35 h 30	39 h 47
Jours de congés travaillés	24,4	17,0	19,3	19,7	12,0	19,4

(1) EPS, arts, musique, etc.

3 Répartition des heures de travail hebdomadaire par sexe

Moyennes d'heures	Hommes	Femmes	Ensemble
Effectifs	278	323	601
%	46,3	53,7	100,0
Heures rémunérées	19 h 37	19 h 05	19 h 20
HSA	1 h 18	0 h 58	1 h 07
HSE	0 h 25	0 h 14	0 h 19
Heures d'enseignement	18 h 53	18 h 40	18 h 46
Heures de décharge	0 h 44	0 h 24	0 h 34
Heures hors enseignement	20 h 04	20 h 47	20 h 27
Heures de préparation des cours	7 h 52	7 h 29	7 h 40
Heures de correction des copies	5 h 29	6 h 44	6 h 10
Heures de suivi des élèves	0 h 59	1 h 01	1 h 00
Heures passées avec les parents	0 h 49	1 h 07	0 h 59
Heures pour d'autres tâches	1 h 08	1 h 11	1 h 10
Heures de documentation	2 h 25	1 h 59	2 h 12
Heures de travail avec d'autres enseignants	1 h 20	1 h 15	1 h 17
<i>Dont heures de travail à la maison</i>	<i>13 h 13</i>	<i>13 h 37</i>	<i>13 h 25</i>
Total heures travaillées	39 h 41	39 h 52	39 h 47
Jours de congés travaillés	17,6	20,9	19,4

4 Répartition des agents à temps complet selon l'intérêt et la fatigue d'une heure de cours par rapport à une heure de préparation

Fatigue : 1 h de cours est (...) fatigante qu'1 h de préparation	Intérêt : 1 h de cours est (...) intéressante qu'1 h de préparation				Total
	plus	ni plus ni moins	moins	ne sait pas	
plus fatigante	44,5	29,9	5,1	4,0	83,4
ni plus ni moins fatigante	6,2	4,7	0,5	0,1	11,5
moins fatigante	2,6	1,1	0,4	0,4	4,5
ne sait pas	0,4	0,0	0,0	0,1	0,5
Total	53,7	35,6	6,0	4,7	100,0

Pilotage et évaluation

Jean-Claude EMIN et Jacqueline LEVASSEUR*

Il est utile avant de rentrer plus avant dans un exposé de l'organisation du pilotage du système éducatif français de rappeler les principes et les finalités de l'évaluation en France.

Les finalités de l'évaluation du système éducatif français

La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 assigne deux finalités à l'évaluation du système éducatif : rendre compte à la société française des résultats et du fonctionnement de son Ecole, d'une part, donner aux responsables du système, à tous les niveaux, les moyens d'éclairer leurs décisions, de construire des hypothèses d'action, en un mot de piloter.

Rendre compte des résultats et du fonctionnement du système éducatif

Il s'agit de nourrir le débat public, en faisant en sorte qu'il soit fondé sur des données aussi exactes que possible et non pas sur des rumeurs ou des impressions.

La demande sociale est très forte en France à ce sujet. Elle l'est d'autant plus que les 60 millions d'habitants de la France se considèrent tous, peu ou prou, comme des « spécialistes de l'École » ... puisqu'ils y sont allés et que leurs enfants ou leurs petits-enfants y vont. Ceci dit, les questions qu'ils se posent et qu'ils posent au système éducatif sont parfaitement légitimes et les responsables du système éducatif se doivent de leur apporter des réponses.

Ce sont des questions générales, celles de l'ensemble de la société française qui veut savoir si les 7 % de la richesse nationale qui sont consacrés au système éducatif sont dépensés efficacement : que fait-on de cet argent ? Comment évolue le niveau des élèves ? Que savent-ils ? Quelle valeur ont les

diplômes en regard du marché de l'emploi ? Comment se situe notre système éducatif par rapport à celui des pays comparables ? etc..

Mais ce sont aussi des questions plus personnelles, celles que posent les parents d'élèves ou les élèves eux-mêmes, au sujet de « leur » école, « leur » collège ou « leur » lycée : celui-ci m'apporte-t-il une « valeur ajoutée » ? L'orientation qu'on me propose est-elle la meilleure en rapport avec mes capacités et avec mes projets ? etc..

L'enjeu des réponses à ces questions est essentiel dans une société démocratique, et il est important que le service public d'éducation fasse preuve, à leur sujet, de la transparence que les citoyens sont en droit d'exiger de tout service public. L'éducation est en effet en France un **service public** que l'Etat se doit d'offrir équitablement à tous les habitants du territoire.

Donner aux responsables du système éducatif les moyens de le piloter

Il s'agit de fournir à ces responsables, à tous les niveaux – du Ministre ou du Parlement au niveau national, à celui de chaque enseignant dans sa classe – les outils qui les aideront à réguler leur politique ou leurs actions, à en apprécier les résultats et à les infléchir, si besoin est.

L'enjeu est ici celui de l'amélioration du fonctionnement structurel et pédagogique, ainsi que des résultats du système éducatif. C'est évidemment aussi un enjeu démocratique.

Un point de contexte essentiel mérite d'être souligné à ce sujet, point qui peut d'ailleurs faire débat à l'occasion : l'évaluation peut-elle être facteur d'amélioration du système éducatif, alors que – comme la loi elle-même le précise – cette évaluation ne doit pas induire de concurrence entre les entités et les agents du système scolaire ? Il s'agit là d'un choix

*Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche direction de l'évaluation et de la prospective

politique – différent de celui qui peut être fait dans d'autres pays – choix politique voulu par le législateur français dans le cadre de notre conception d'un service public national d'éducation.

Il se traduit par :

- un accent particulier mis sur la question d'une appréciation correcte des résultats du système éducatif dans son ensemble, mais aussi des résultats de chaque école, de chaque établissement.
- la recherche d'une stimulation entre écoles, entre acteurs du système éducatif, avec notamment un effort important de publication et de diffusion des résultats des évaluations, qui doit inciter les différents responsables à rechercher l'amélioration de leurs résultats, par une sorte d'« effet-miroir » ;
- une part importante de l'activité des instances en charge de l'évaluation au développement d'outils. Il ne saurait en effet être question de donner à voir des résultats sans essayer de donner à ceux qui les obtiennent des moyens de les améliorer.

Le recours à plusieurs types de compétences

La connaissance, le pilotage, l'évaluation et la prospective du système éducatif français nécessitent la mise en commun de plusieurs types de compétences.

Les corps d'inspection

Au plan pédagogique, les fonctions de conseil ou d'aide aux établissements relèvent pour l'essentiel de **corps d'inspection**, corps dont la mission principale est avant tout une mission d'inspection, de contrôle et de notation des personnels.

Ces personnels d'inspection, à compétence territoriale, sont recrutés, après concours, parmi des enseignants ayant une certaine expérience. Ils sont placés sous l'autorité du recteur d'académie, mais gardent un lien étroit

avec **l'inspection générale de l'éducation nationale**. Cette dernière, au niveau national, participe au contrôle des personnels enseignants, à leur formation, leur recrutement. Elle participe à l'évaluation du système éducatif.

Les personnels d'inspection sont au nombre de 3000, chiffre que l'on peut rapporter aux 880000 enseignants du 1^{er} et du 2^{ème} degrés (un inspecteur du 1^{er} degré a en moyenne 300 enseignants, un enseignant du second degré 750).

Deux conceptions s'affrontent pour l'utilisation de ces personnels : la première est de renforcer leur rôle de contrôle des enseignants, afin de rendre plus fréquentes les inspections. Les rythmes d'inspection sont en effet dissemblables et l'intervalle entre deux inspections peut être très long. Une majorité d'enseignants du second degré souhaitent des inspections plus fréquentes dans un but avant tout de promotion, puisque les inspecteurs fixent une note pédagogique, décisive pour l'avancement des enseignants.

La seconde conception propose avant tout de développer le rôle de conseil et de soutien aux enseignants et de participer à l'animation pédagogique de l'académie.

Si l'on sait, qu'à cette double mission, s'ajoutent des tâches administratives, parfois importantes, on peut penser légitimement qu'un équilibre n'est pas encore trouvé dans la définition des missions de ces corps.

De son côté, **l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche** participe à l'évaluation du fonctionnement du système éducatif ; elle mène notamment, avec l'inspection générale de l'éducation nationale, une évaluation de l'enseignement dans les académies qui constitue une avancée dans le dispositif général et permet d'avoir une approche des résultats et du fonctionnement du système éducatif au plan régional.

La direction de l'évaluation et de la prospective

Depuis la fin des années 1980, les Ministres de l'Éducation nationale se sont attachés à renforcer le suivi et l'évaluation du système

par la création d'une direction qui, au sein du ministère, est spécifiquement chargée de contribuer à l'évaluation et au pilotage du système éducatif :

Ainsi, la plus grande partie des travaux et des outils d'évaluation du système éducatif est réalisée, en France, par la **Direction de l'évaluation et de la prospective** qui est une direction de l'administration centrale du Ministère. Ces travaux et ces outils ne sont pas, comme chez la plupart de nos voisins européens, commandés à des institutions extérieures au Ministère de l'Education, des agences, des instituts ou des universités.

Ce mode d'organisation mis en place depuis maintenant près de vingt-cinq ans présente, aux yeux des responsables du système éducatif français, plusieurs avantages.

En effet, la Direction de l'évaluation et de la prospective rassemble en son sein plusieurs fonctions :

- elle organise et gère le système d'information sur l'éducation ;
- elle réalise des travaux d'évaluation ;
- elle conçoit des outils de pilotage et les met à la disposition des responsables du système et des enseignants ;
- elle réalise des études sur ce système.

Le fait de disposer pour réaliser ces trois dernières tâches d'un lien direct avec le système d'information – qui s'appuie en France sur une solide tradition de centralisation – est incontestablement un atout important qui facilite certaines réalisations.

Par ailleurs, la Direction de l'évaluation et de la prospective constitue une « passerelle » avec les milieux de la recherche en éducation, au plan national comme au plan international, et elle participe au pilotage et à l'animation des recherches conduites dans le domaine éducatif.

Le fait d'être une structure interne au Ministère lui permet de mieux prendre en compte les besoins des décideurs et rend plus aisée la diffusion des résultats de ses travaux auprès des responsables et des acteurs. Elle permet, surtout, d'associer à la diffusion des outils qu'elle conçoit, des actions d'animation et de formation qui peuvent s'appuyer sur le réseau de formation national, régional et local du Ministère. Elle garantit enfin, parce qu'une telle structure a une mémoire, une continuité et

un cumul des travaux que ne permet pas toujours le recours à des études externes.

L'expérience montre qu'une telle organisation est parfaitement compatible avec l'indépendance scientifique nécessaire aux travaux d'évaluation, d'autant plus que les résultats de ces travaux sont systématiquement rendus publics.

Le Haut Conseil de l'évaluation de l'école

Par ailleurs, depuis maintenant deux ans, un autre organisme, directement rattaché au ministre et indépendant de l'administration, est venu enrichir le dispositif institutionnel du pilotage et de l'évaluation : le **Haut Conseil de l'évaluation de l'école**.

Ce conseil a pour mission, non pas de réaliser directement des travaux d'évaluation du système éducatif, mais de faire un état de ces travaux, de procéder, en quelque sorte, à l'évaluation de l'évaluation et de rendre cette évaluation la plus indépendante et la plus transparente possible. Il émet des avis et des recommandations qui sont rendus publics³⁹.

Son rôle s'avère, en quelque deux ans d'existence, tout à fait complémentaire de celui de la Direction de l'évaluation et de la prospective. Indépendant de l'administration, il est à même de faire réaliser des synthèses des travaux conduits dans un domaine – que ces travaux aient été conduits au Ministère ou ailleurs, aussi bien en France qu'à l'étranger – et d'en tirer des recommandations politiques en direction des responsables du système éducatif.

Il a d'ailleurs, depuis sa création, mis l'accent sur un point essentiel : celui de l'usage insuffisant des résultats des travaux d'évaluation pour la régulation et le pilotage de notre système éducatif. En d'autres termes, des deux finalités de l'évaluation énoncée plus haut, c'est certainement la seconde qui est aujourd'hui la moins bien satisfaite. D'où l'effort, déjà largement souligné, de mise au point d'outils de pilotage destinés à tous les responsables et acteurs du système.

Pour en donner un aperçu, on évoquera ci-dessous quatre lignes d'action importantes qui

³⁹ Les avis et rapports du Haut Conseil de l'évaluation de l'école sont disponibles sur son site : <http://www.cisad.adc.education.fr/hcee>

concernent des aspects différents de l'évaluation et du pilotage du système éducatif, en s'efforçant de mettre en valeur les choix opérés.

- une évaluation du système éducatif dans son ensemble : *l'état de l'école*;
- les outils d'évaluation des acquis des élèves ;
- une évaluation d'établissement scolaire : les indicateurs de performance des lycées ;
- et enfin la mise en place de l'évaluation d'une expérimentation de politique éducative : la diminution sensible des effectifs des élèves dans certaines petites classes de l'enseignement primaire.

Une évaluation du système éducatif dans son ensemble : l'état de l'Ecole

Une publication synthétique régulière

L'état de l'école, régulièrement publié depuis maintenant plus de dix ans, propose chaque année une trentaine d'indicateurs nationaux, assortis de comparaisons internationales⁴⁰.

Le parti retenu depuis l'origine a été :

- de donner une image synthétique de l'ensemble du système éducatif, de l'école maternelle à l'enseignement supérieur et jusqu'à la formation continue des adultes. *L'état de l'école* ne s'intéresse donc pas à un aspect particulier de la politique éducative ou à la politique conduite par tel ou tel Ministre de l'Education, mais vise à décrire tout le système éducatif, aussi bien public que privé.
- de permettre une appréciation de l'efficacité et de l'efficience du système éducatif : une distinction est donc faite entre indicateurs de coûts, indicateurs d'activités et indicateurs de résultats du

système éducatif. Rapprocher les activités des coûts permet d'apprécier l'efficacité (que fait le système éducatif avec l'argent qui lui est alloué par la société française ?) S'intéresser aux résultats permet de se faire une idée de l'efficience (atteint-on les objectifs fixés et avec quel « rendement » ?)

C'est ce que montre le sommaire de la dernière édition, parue en octobre 2002.

⁴⁰ On peut consulter *l'état de l'école*, comme l'ensemble des travaux et publications de la Direction de l'évaluation et de la prospective sur le site du ministère de l'Éducation nationale : <http://www.education.gouv.fr> .

Sommaire des 31 indicateurs de l'état de l'école Numéro 12 – Édition 2002

<u>Les coûts</u>	<u>Les activités</u>	<u>Les résultats</u>
Ensemble 01 - La dépense pour l'éducation	Ensemble 02 - Les personnels de l'Éducation nationale 03 - Structure du corps enseignant. 04 - Les personnels administratifs techniques et d'encadrement 05 - La durée de la scolarisation . 06 - L'enseignement des langues vivantes étrangères 07 - L'éducation prioritaire 08 - L'aide sociale aux étudiants	Ensemble 09 - Les sorties sans qualification 10 - Accès aux niveaux IV et V de formation 11 - Le niveau de formation et diplômes des jeunes sortant de formation initiale. 12 - Le niveau de formation atteint selon le milieu social 13 - Le diplôme et le risque de chômage. 14 - Le diplôme et la situation sociale et le salaire 15 - La scolarité des filles
Premier degré 16 - La dépense pour le premier degré	Premier degré 17 - Scolarisation et conditions d'accueil dans le premier degré	Premier degré 18 - L'évaluation des acquis à l'entrée en sixième
Second degré 19 - La dépense pour le second degré	Second degré 20 - La scolarisation dans le second degré	Second degré 21 - Les compétences en lecture 22 - L'emploi et le devenir professionnel des sortants du second degré
Enseignement supérieur 23 - La dépense pour l'enseignement supérieur	Enseignement supérieur 24 - Les bacheliers et leur accès immédiat dans le supérieur 25 - Le recrutement des principales filières du supérieur. 26 - La scolarisation dans l'enseignement supérieur	Enseignement supérieur 27 - Accès en deuxième cycle général des entrants à l'université 28 - La réussite des étudiants en troisième cycle 29 - L'emploi et devenir professionnel des diplômés du supérieur
Formation continue 30 - La dépense pour la formation continue	Formation continue 31 - Les organismes de formation continue et leur activité	

La question des résultats : par rapport à quoi évaluer ?

On a évoqué plus haut l'importance attachée en France à l'appréciation des résultats. Les indicateurs correspondants s'efforcent de réaliser cette appréciation en se référant aux objectifs que la société française assigne à son Ecole, et que la Loi rappelle :

- donner un capital de connaissances et de compétences ; ceci se mesure notamment grâce à nos évaluations-bilans et aux comparaisons internationales évoquées plus loin ; (on trouve à ce titre des indicateurs comme « le niveau de

formation et les diplômes des jeunes sortant de formation initiale », l'évaluation des acquis à l'entrée en sixième » et « les compétences en lecture ».

- participer à la formation des futurs citoyens ; cet objectif s'apprécie grâce à des enquêtes spécifiques – des enquêtes déclaratives – qui ont été menées à différents niveaux de l'enseignement secondaire et dont les résultats montrent :

- une assez bonne connaissance des institutions, connaissance qui progresse au fil de la scolarité ;
- un rejet massif chez les jeunes du racisme, du sexisme, etc., qui s'affirme lui aussi au cours de la scolarité, ce qui est d'autant plus notable qu'il atteint déjà des niveaux très élevés au début de l'enseignement secondaire ;
- un grand respect des règles de droit tant que celles-ci sont générales et lointaines, mais un respect nettement moindre de ces règles lorsqu'elles concernent directement les jeunes. Ceux-ci n'hésitent pas à affirmer, en proportion de plus en plus importante au fur et à mesure qu'ils avancent en âge et en niveau scolaire, qu'ils trouvent normal de prendre l'autobus sans payer ou de ne pas assister à un cours qu'ils jugent ennuyeux. Les indicateurs correspondants n'ont pas été repris dans la dernière édition de l'état de l'Ecole car ces enquêtes sont anciennes et doivent être renouvelées.

- préparer à une bonne insertion sur le marché du travail, le troisième objectif fixé par la loi au système éducatif, fait lui aussi l'objet de plusieurs indicateurs, comme par exemple : « le diplôme et le risque de chômage » et « l'emploi et le devenir professionnel des diplômés de l'enseignement supérieur ».

Ces trois objectifs sont généralement ceux de tout système éducatif.

Mais nous sommes particulièrement attachés en France à un quatrième objectif : l'équité, objectif qui fait lui aussi l'objet d'indicateurs, comme celui relatif au « niveau de formation atteint selon le milieu social des élèves ».

L'intérêt, pour le pilotage d'ensemble du système, des analyses que permet cette publication, apparaît incontestable. Elles sont

au cœur des débats et fondent les orientations actuelles de la politique éducative⁴¹.

On peut les résumer ainsi en quelques lignes :

Le système éducatif français a connu au cours de la deuxième moitié du XX^{ème} siècle un développement important qui s'est traduit par une élévation considérable des niveaux de qualification et de formation : pour en prendre un indicateur significatif, en 2001, parmi les 760 000 jeunes qui achevaient leur formation initiale, plus du tiers (36 %) sortaient diplômés de l'enseignement supérieur ; vingt ans auparavant, cette proportion n'était que de 15 %. A l'opposé, 12 % de ces jeunes ont quitté le système éducatif sans diplôme en 2001, vingt ans avant c'était le cas de 27 % d'entre eux, soit une proportion deux fois et demie plus élevée.

Mais après des décennies de progression, tous les indicateurs montrent de manière frappante le palier que connaît notre système éducatif depuis le milieu des années quatre-vingt-dix : l'accès au niveau du baccalauréat ou à l'enseignement supérieur, la proportion d'une génération ayant le baccalauréat, etc., ne progressent plus. Le nombre de sortants du système éducatif sans diplôme ne diminue plus et reste au niveau trop élevé qui vient d'être évoqué.

Ce constat rend indispensable le développement d'outils d'évaluation qui permettent d'améliorer les résultats du système éducatif au plus près du terrain dans les établissements et dans les classes.

Les dispositifs pour le pilotage pédagogique

Depuis trois décennies la France met en place des dispositifs d'évaluation des acquis des élèves. Ces dispositifs fournissent des informations qui donnent à tous les niveaux

⁴¹ Largement diffusé (45 000 exemplaires) *l'état de l'école* est, dans une certaine mesure, devenu une référence. Ses indicateurs sont souvent utilisés par les parlementaires lors des débats sur l'éducation, en particulier au moment de la discussion du budget ; les journalistes y ont également recours.

d'intervention – local et national - les moyens d'un pilotage pédagogique.

Au plan conceptuel, nous distinguons les dispositifs « d'évaluation diagnostique » et les dispositifs « d'évaluation bilan » qui constituent deux types d'évaluation bien distincts qui ne se substituent pas l'un à l'autre. Ils diffèrent dans leurs objectifs, dans les modalités de mise en œuvre, dans l'exploitation et l'utilisation des résultats.

- Les **évaluations diagnostiques** sont des outils professionnels pour les enseignants. Elles concernent toutes les classes, tous les élèves. Elles permettent d'établir un diagnostic **individuel** de chaque élève – évaluer les points forts et les points faibles de chacun - à partir duquel l'enseignant définit et met en œuvre les actions pédagogiques adaptées à la situation de chacun et régule la programmation des apprentissages de chaque élève et de la classe. Ces évaluations informent aussi sur des regroupements d'élèves identifiés : la classe, bien sûr, mais aussi l'école ou le collège, la circonscription, la ZEP, etc..

Les outils de ces évaluations sont les protocoles d'évaluation en français et en mathématiques, proposés à chaque rentrée scolaire (en début de 3^{ème}, 6^{ème} et 5^{ème} année de scolarité obligatoire) et la banque d'outils d'aide à l'évaluation diagnostique des élèves. Cette dernière concerne tous les niveaux scolaires et un large ensemble de disciplines chaque enseignant peut y recourir à tout moment de l'année scolaire. Ces outils d'évaluations diagnostiques sont mis directement à la disposition des enseignants, pour une utilisation directe en classe, ce sont eux qui permettent aux enseignants de suivre l'évolution et le degré d'acquisition des compétences de chacun.

- Les **évaluations bilans** sont des outils pour le pilotage d'ensemble du système éducatif. Leur méthodologie de construction permet des comparaisons dans le temps. Elles ne concernent que des échantillons représentatifs d'établissement, de classes et d'élèves. Elles sont organisées en fin de cycles. Elles révèlent aux responsables de la politique éducative,

en référence aux objectifs de la politique éducative, les objectifs atteints et ceux qui ne le sont pas. Ces évaluations permettent d'agir au niveau national sur les programmes des disciplines, sur les organisations des enseignements, sur les contextes de l'enseignement, sur des populations caractérisées.

Ces deux types d'évaluation diagnostiques et bilan sont de la responsabilité de la sous-direction de l'évaluation au ministère de l'éducation nationale.

L'évaluation diagnostique telle qu'elle est définie et organisée en France est une spécificité française.

L'évaluation bilan, par contre, est couramment et régulièrement pratiquée dans de nombreux pays.

De plus, les évaluations internationales auxquelles participe la France, telles que PISA – évaluation des compétences des élèves de 15 ans réalisée sous l'égide de l'OCDE- ou PIRLS – évaluation des élèves de 9 ans – ou des évaluations conduites avec des partenaires européens, entrent dans ce type d'évaluation bilan.

En outre la France réalise des évaluations bilans en dehors du cadre du système éducatif : il s'agit de l'évaluation des compétences des jeunes de 17 ans dans leur maîtrise de la langue française, évaluation que le ministère de l'éducation nationale réalise en partenariat avec le ministère de la défense dans le cadre de la journée d'appel de préparation à la défense (JAPD), et l'évaluation des compétences en littérature et en numératie des adultes qui est réalisée avec l'INSEE.

Les dispositifs d'évaluations diagnostiques des élèves

Conçus pour être des outils professionnels des enseignants, ils sont un axe important du développement de l'évaluation dans le système éducatif français

Ils se renforcent en liaison avec les nouvelles orientations de la politique éducative.

Dans l'évaluation diagnostique, les exercices proposés sont volontairement différents dans

leur contenu et leur forme de ceux donnés en classe par les enseignants pour contrôler les connaissances de leurs élèves ou les entraîner à un apprentissage précis. En effet, en classe, la performance de l'élève est souvent la résultante de sa compétence propre, de son savoir, de la situation d'apprentissage et de l'intervention de l'enseignant lui-même. Dans la situation d'évaluation diagnostique, l'élève est seul devant l'exercice, la réponse exige de lui qu'il maîtrise seul ses connaissances et ses compétences sans intervention ou aide extérieure. De plus, une compétence est constituée de composantes, l'évaluation diagnostique permet d'analyser les composantes constitutives de la compétence au fur et à mesure que l'élève progresse dans la maîtrise de cette compétence.

L'évaluation diagnostique n'est pas une situation d'apprentissage, elle n'est pas un exercice de contrôle de séquences d'apprentissage, elle n'est pas non plus la situation de remédiation.

A la construction des exercices et des questions est liée l'analyse, sous forme de codage, des réponses des élèves. Il ne s'agit pas de noter, mais de proposer un repérage, une analyse fine de chaque réponse. Le codage permet le repérage de chaque élément (item) pertinent pour une analyse pédagogique de la réponse. Cette description analytique des réponses révèle autant les réussites, les acquis des élèves, que leurs difficultés et leurs échecs. La forte liaison : « compétence visée-question-item-codage », est une garantie de la qualité de l'analyse que permet l'outil d'évaluation diagnostique. Elle est la base de la fiabilité du diagnostic qui sera établi.

Les évaluations diagnostiques par protocoles

Chaque année depuis 1989, des évaluations diagnostiques sont organisées à la rentrée scolaire dans les classes de CE2 et de 6ème, en français et en mathématiques. A la rentrée scolaire 2002 un protocole de début de 5ème, également en français et mathématiques, a été ajouté. Chaque année un nouveau protocole est élaboré pour chaque niveau scolaire. Tous les élèves de France d'un même niveau scolaire passent le même protocole, dans les mêmes

conditions. La passation, la correction et l'analyse sont assurées par les enseignants et les équipes éducatives sous la responsabilité des directeurs d'école et des chefs d'établissement avec l'accompagnement des corps d'inspections.

Des protocoles de début de seconde (première classe du lycée) ont été élaborés et proposés dans les mêmes conditions entre 1992 et 2001, ils ne sont plus proposés depuis la rentrée 2002.

La banque d'outils d'aide à l'évaluation diagnostique

Elle constitue une autre approche de l'évaluation diagnostique. Son objectif est de donner aux enseignants des outils diversifiés pour analyser les compétences des élèves.

La banque propose dans presque toutes les disciplines, et de l'école maternelle au lycée, des outils utilisables toute l'année scolaire. Ces outils sont construits en référence aux programmes de l'école, du collège et du lycée. Ils permettent de faire évoluer les progressions pédagogiques en fonction des besoins effectivement repérés chez les élèves de la classe.

Chaque outil est une entité qui peut être utilisée pour un élève, pour un groupe d'élève ou pour la classe entière, au moment où l'enseignant le juge le plus nécessaire. Il se compose de deux parties, l'une destinée à l'élève, l'autre à l'enseignant. Celui-ci y trouvera, outre l'énoncé, les conditions de passation et les modalités de correction, des commentaires permettant l'analyse des réponses des élèves et leur prise en compte dans le processus d'apprentissage, ainsi que des suggestions pédagogiques destinées à répondre aux difficultés des élèves.

L'utilisation pertinente de la banque d'outils s'inscrit dans la démarche d'évaluation diagnostique, avec le respect des conditions de passation et de correction, pour procéder à l'analyse fine des réponses. Cette banque, disponible sur Internet, offre aux enseignants des outils d'aide à l'évaluation diagnostique qui devront à terme couvrir, d'une part, tout le cursus scolaire de la maternelle aux lycées et,

d'autre part, tous les domaines de compétences et tous les champs disciplinaires.

Les priorités pour son développement correspondent à des priorités de la politique éducative.

L'exploitation et la diffusion des résultats des évaluations diagnostiques sont réalisées au niveau local pour les protocoles et la banque d'outil, au niveau national pour les protocoles.

Les évaluations diagnostiques sont, pour les enseignants :

- des révélateurs des compétences de chaque élève ;
- des descripteurs des réussites et échecs de chaque élève ;
- des aides à la constitution de groupes de niveau ou de groupes de besoin ;
- des supports, des ancrages pour la réflexion pédagogique.

Elles leur permettent :

- de cerner individuellement les compétences de chaque élève ;
- d'orienter le travail de chaque élève et de la classe en fonction des résultats.

Grâce à elles, les enseignants peuvent identifier :

- les élèves en difficulté pour lesquels une remédiation est indispensable, avec la mise en place de Programmes Personnalisés d'Aide et de Progrès.
- les élèves pour lesquels un simple rappel ou un renforcement des acquis est juste nécessaires pour ancrer les nouveaux apprentissages.
- les difficultés de tous les élèves : l'analyse des résultats doit se faire pour tous les élèves et non uniquement pour ceux qui ont des scores moyens ou faibles.

Les évaluations diagnostiques constituent pour les inspecteurs et les formateurs un outil d'analyse des pratiques enseignantes, un moyen d'inviter à l'évolution de celles-ci.

Pour le niveau national, les résultats à ces évaluations diagnostiques :

- sont des repères pour l'année en cours,

- ne constituent par une norme,
- ne sont pas le reflet de l'acquisition du programme officiel,
- ne peuvent – au sens psychométrique – être comparés d'une année à l'autre,
- ne sont pas des indicateurs d'évolution du système éducatif,
- sont un constat sans autre ambition que de décrire une situation caractérisée à un moment donné.

Des repères présentant ces résultats nationaux, établis à partir d'un échantillon représentatif des élèves, sont publiés chaque année :

- sur le Web accompagnés d'une analyse synthétique ;
- dans une note d'information de 4 à 6 pages, largement diffusée ;
- dans un dossier de la collection « Education et Formation » destiné aux formateurs et aux inspecteurs pour leurs animations pédagogiques et actions de formation continue.

Les évaluations- bilans

Contrairement aux évaluations diagnostiques, ces évaluations-bilans n'ont pas pour objectif de faire le point des acquis de chaque élève, mais visent à recueillir des informations d'ensemble à partir d'échantillons représentatifs en vue d'établir un bilan global de ces acquis, d'en étudier l'évolution.

Les évaluations bilans, sont des outils pour le pilotage d'ensemble du système éducatif. Elles éclairent le pilotage du système éducatif par des résultats pédagogiques. Elles sont articulées sur la politique éducative définie aux niveaux régional et national.

De par leur objectif et leur mode de constitution, elles ne permettent pas de rendre compte de résultats individuels pertinents pour chaque élève ou chaque classe ou chaque établissement. Elles permettent par contre de :

- suivre l'évolution dans le temps des changements, des innovations demandés au système éducatif ;
- de comparer des populations, des structures, des groupes caractérisés ;
- de mettre en relation les évolutions des acquis des élèves et les effets dus aux

évolutions des contextes de l'enseignement.

Les bilans effectués au niveau national

Les évaluations-bilans constituent des outils de pilotage du système éducatif pour contribuer aux décisions des responsables de la politique éducative. Elles permettent de connaître les facteurs sur lesquels le système éducatif pourrait directement agir (objectifs, contenus, structures...) pour améliorer la réussite des élèves. Leur reprise régulière (à des intervalles de deux à cinq ans) permet de fournir aux responsables du système éducatif des informations de suivi et de comparaison dans le temps.

Elles répondent à un objectif précis : confronter, sur la base d'un constat objectif, les résultats du fonctionnement pédagogique du système éducatif aux objectifs qui lui sont assignés, à des étapes importantes du cursus scolaire.

Elles ont été mises en place en France dans la décennie des années quatre vingt, puis peu à peu délaissées au profit des évaluations diagnostiques. Depuis cette dernière année, elles retrouvent leur place dans la politique d'évaluation du système éducatif.

Deux évaluations de ce type, dont la préparation est engagée, seront organisées au printemps 2003. La première s'efforcera d'établir un bilan des compétences en fin de collège, la seconde cherchera à établir un tel bilan en fin d'école primaire.

La conception de l'une et de l'autre tient compte des recommandations du Haut conseil de l'évaluation de l'école, notamment en s'intéressant aux compétences générales des élèves et non seulement à leurs acquis directement liés aux objectifs des programmes. Pour autant ces évaluations devraient permettre d'établir un bilan dans les disciplines.

Pour cette première prise d'informations en 2003, les compétences évaluées seront principalement :

- à l'école, des compétences générales dans la maîtrise de la langue et des langages ;
- au collège des compétences communes – transversales aux différentes disciplines enseignées au collège et des compétences en langues vivantes (allemand, anglais, espagnol). De plus, les collégiens auront à répondre à un questionnaire sur leurs motivations et leurs aspirations pour leur avenir, sur leur vécu en classe et au collège, leurs relations avec leurs camarades et les adultes.

Que ce soit pour l'évaluation en fin d'école ou en fin de collège, le dispositif sera complété par une prise d'information sur l'environnement dans lequel se déroulent les enseignements à partir, d'une part, de questionnaires proposés aux enseignants, aux directeurs d'école, aux chefs d'établissements, aux inspecteurs, d'autre part, d'une description issue des bases de données existantes.

Quelles informations pour les responsables de la politique éducative ?

L'édition et la diffusion des résultats concernent en premier les responsables et décideurs du système éducatif au niveau régional et national.

A titre d'exemple, ils font ressortir :

- des disparités entre groupes d'élèves à la fin de l'école primaire et à l'entrée du collège :
 - les filles devançant les garçons en français, alors qu'en mathématiques, les résultats des filles et des garçons deviennent au fil des années sensiblement équivalents ;
 - les disparités des résultats restent marquées au fil des années entre les 10 % des élèves les plus forts et les 10 % des élèves les plus faibles. Les résultats des plus forts sont environ 2,5 fois plus élevés que les résultats des élèves les plus faibles ;

- les résultats des élèves en ZEP sont en moyenne inférieurs de 10 points à ceux des élèves qui ne sont pas en ZEP.
- des disparités géographiques à la fin de l'école primaire et à l'entrée au collège :
 - entre trois groupes de régions : celles dont le score dépasse nettement la moyenne nationale, celles dont le score est proche de la moyenne nationale, celles dont le score est inférieur à la moyenne nationale ;
 - des scores attendus qui sont calculés en prenant en compte la structure sociale de chaque région, ces scores varient peu d'une académie à l'autre ;
 - en termes de « valeur ajoutée », des scores observés dont les écarts avec les scores attendus diffèrent sensiblement d'une académie à l'autre.

Quelles décisions ont-elles été prises grâce à ces évaluations ?

Ces évaluations sont de véritables outils articulés sur la politique éducative, elles accompagnent l'évolution du système éducatif : son organisation, ses structures, ses programmes...

Ainsi, à titre d'exemples on peut dire qu'elles ont été des leviers pour l'organisation de l'école en cycles, pour la mise en place de dispositifs d'aide aux élèves en difficulté, la réorganisation du collège.

Elles sont un point d'appui pour le changement et la prise de décisions : rénovation des programmes, plan pour améliorer la maîtrise de la langue, rôle de « l'oral » dans l'enseignement, etc...

En règle générale, les décisions touchant à l'organisation pédagogique et aux contenus d'enseignement, ne sont pas sans lien avec les résultats fournis par les évaluations nationales.

L'articulation demeure cependant insuffisante, malgré des progrès réels, entre les évaluations, la conception des programmes et celle des examens.

Un outil d'évaluation d'établissement scolaire : les indicateurs de performance des lycées

En France, l'évaluation des établissements est une préoccupation relativement récente. Plusieurs raisons peuvent sans doute l'expliquer. Tout d'abord, on sait qu'une forte tradition de centralisation a longtemps marqué l'école française. Dans une telle tradition, il était logique de penser a priori que les différences de fonctionnement d'une école à l'autre sont faibles et que l'école n'est pas un niveau d'analyse pertinent. Ensuite, des considérations idéologiques allaient généralement de pair avec cette tradition de centralisation. On peut les résumer rapidement ainsi : "il est nécessaire et juste que tous les établissements fonctionnent de la même façon et - si l'on caricature quelque peu - les différences de fonctionnement et de performances entre eux sont condamnables". Enfin, certains considèrent que la sociologie de l'éducation, dont les travaux sont très développés en France, a joué un rôle de frein en la matière. En mettant en avant l'appartenance sociale comme facteur déterminant de la réussite scolaire, elle reléguait à l'arrière plan le fait que l'école "pouvait faire la différence".

La situation a évolué au cours des vingt à vingt-cinq dernières années et l'idée que tous les lycées peuvent être différents - ce qui est légitime - mais qu'ils n'offrent pas toujours la même qualité de service - ce qui l'est moins - est maintenant admise.

C'est d'autant plus le cas que les lycées français sont, depuis une vingtaine d'années, dotés d'une large autonomie dans le cadre de la décentralisation du système éducatif. Ils mettent en œuvre une politique éducative qui reste nationale dans sa définition, mais doivent élaborer un projet particulier qui définit les modalités de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux dans la situation concrète qui est la leur.

Par ailleurs, comme on l'a évoqué plus haut, une demande sociale de plus en plus forte en matière d'informations sur les résultats et surtout sur l'efficacité des établissements a

accompagné la prise de conscience par l'ensemble de la société française du rôle de l'École dans la réussite.

La presse s'est employée très tôt à satisfaire cette demande en publiant des « palmarès de lycées » établis en fonction du taux de réussite de leurs élèves au baccalauréat, « palmarès » qui étaient directement inspirés de la logique du « *ranking* » à l'anglo-saxonne. Ces « palmarès » ont immédiatement fait l'objet de deux critiques fortes de la part des enseignants et des responsables d'établissement.

- S'intéresser au seul taux de réussite au baccalauréat, c'est accepter de juger un établissement uniquement sur le « dernier obstacle de la course » que constitue la scolarité dans un lycée. C'est négliger le fait que le lycée peut sélectionner ses élèves pour ne conserver « en fin de course » que ceux dont il juge qu'ils vont réussir le baccalauréat
- S'intéresser au seul taux effectif de réussite au baccalauréat, c'est laisser de côté l'action propre du lycée, ce qu'il a « ajouté », voire « retranché » au niveau initial des élèves qu'il a accueillis. En d'autres termes, si un lycée a un bon taux de réussite au baccalauréat, est-ce dû au fait qu'il a reçu (voire sélectionné) de bons élèves, dotés de bonnes méthodes de travail, qui ont pu obtenir le baccalauréat sans effort particulier de sa part, ou bien, est-ce dû au fait qu'il a su, tout au long d'une scolarité, développer chez des élèves peut-être moins bien dotés au départ, les connaissances et les capacités qui ont permis leur succès ?

C'est pourquoi les indicateurs de performance, rendus publics depuis maintenant près de 10 ans⁴², combinent deux principes qui visent à répondre directement aux deux critiques faites aux « palmarès de lycées » en proposant, d'une part, de porter plusieurs regards sur la performance d'un lycée, et en s'efforçant, d'autre part, d'apprécier la « valeur ajoutée » de ce lycée.

Associer systématiquement plusieurs indicateurs

Trois indicateurs sont proposés, tous construits en fonction de l'objectif essentiel qui est fixé aux lycées : préparer leurs élèves au baccalauréat, examen qui reste un diplôme national incontesté dans le système éducatif français. La diversité de fait des établissements et de leurs politiques - diversité dont on a vu plus haut qu'elle n'était pas illégitime, loin de là, dans le cadre d'un service public national - implique que la performance d'un établissement puisse être mise en valeur selon plusieurs points de vue. En d'autres termes, il y a, pour un établissement, plusieurs façons d'être performant. Ces trois indicateurs sont les suivants :

- **Le taux de réussite au baccalauréat :** c'est l'indicateur le plus traditionnel, le plus connu et surtout le plus facile à établir. Il rapporte le nombre d'élèves du lycée reçus au baccalauréat au nombre d'élèves présentés. Mais on sait qu'il est insuffisant pour rendre compte de l'efficacité d'ensemble d'un lycée.
- **Le taux d'accès au baccalauréat :** cet indicateur évalue, pour un élève entrant dans un lycée la probabilité qu'il obtienne le baccalauréat à l'issue d'une scolarité entièrement effectuée dans le lycée, et ceci quel que soit le nombre d'années nécessaire. Contrairement au précédent, cet indicateur s'intéresse à l'ensemble de la scolarité dans le lycée.
- **La proportion de bacheliers parmi les sortants présente, parmi les élèves qui ont quitté l'établissement, quelles qu'en soient les raisons, la proportion de ceux qui l'ont quitté avec le baccalauréat.** Un lycée qui sélectionne ses élèves et qui n'autorise pas (ou très peu) le redoublement aura, pour cet indicateur, une valeur plus faible qu'un lycée qui laisse plusieurs chances à ses élèves.
- **Proposer pour chacun de ces indicateurs, une appréciation de la "valeur ajoutée" de l'établissement, c'est-à-dire de son**

⁴² Ces indicateurs peuvent être consultés sur le site Web du Ministère : <http://www.education.gouv.fr>

efficacité propre, en tenant compte des caractéristiques des élèves qu'il accueille.

Pour ce faire, on considère le fait que les taux de réussite au baccalauréat des élèves, par exemple, sont, en moyenne, sensiblement différents selon leur origine socioprofessionnelle et surtout selon leur âge, comme le montre le tableau ci-dessous.

		Age au 31-12-2001		
		18 ans et moins	19 ans	20 ans et plus
Catégorie socio-professionnelle des parents	TRES FAVORISEE	90,6	75,8	70,8
	Favorisée	86,1	73,9	70,0
	Moyenne	85,0	73,8	69,5
	Défavorisée	82,1	72,1	65,5

Alors que le taux de réussite moyen, quels que soient l'âge et la catégorie socioprofessionnelle des élèves était de 78,7 % à la session 2001 du baccalauréat général et technologique, les taux de réussite des élèves présentaient jusqu'à 25 points de différence selon que ces élèves étaient « à l'heure » ou en avance dans leur scolarité (18 ans ou moins) et issus d'une catégorie sociale très favorisée du point de vue de la réussite scolaire (essentiellement, cadres supérieurs et enseignants) ou qu'ils avaient redoublé au moins deux fois (20 ans et plus) et provenaient d'une catégorie sociale très défavorisée (ouvriers et inactifs, pour l'essentiel). Les premiers réussissaient en moyenne à 90,6 %, les seconds n'étaient que 65,5 % à obtenir le baccalauréat.

Pour se prononcer équitablement sur le fait de savoir si un lycée est performant, il faut comparer son taux de réussite au baccalauréat, non pas au taux moyen « toutes catégories confondues » de 78,7 %, mais à 90,6 %, s'il accueille des élèves de la première catégorie, et à 65,5 %, s'il accueille des élèves âgés et d'origine sociale défavorisée.

C'est à partir de ce raisonnement, que l'on calcule, pour chaque lycée, un taux de réussite « attendu », c'est-à-dire le taux de réussite qui serait celui de ses élèves si chacun d'entre eux connaissait le même succès au baccalauréat que les candidats de mêmes âge et origine socioprofessionnelle de tous les lycées.

L'écart entre le taux effectif de réussite du lycée et son taux attendu donne une appréciation relative de sa « valeur ajoutée ». S'il est positif, on a tout lieu de penser que le

lycée a apporté aux élèves qu'il a accueillis plus que ce que ceux-ci auraient reçu s'ils avaient fréquenté un établissement moyen, ce qui est l'indice d'une bonne efficacité relative. Si l'écart est négatif, on aura la présomption inverse.

On tient ce raisonnement, et on effectue les mêmes calculs pour les autres indicateurs. La mise au point, la réalisation et la diffusion de ces indicateurs sont faites à partir du système d'information et de gestion du Ministère, ce qui illustre l'intérêt du rapprochement des évaluateurs et des statisticiens réalisé au ministère français de l'Education.

Un outil de pilotage et d'amélioration des résultats des établissements

Comme pour tous nos travaux, des présentations à la presse de ces indicateurs permettent de donner à celle-ci une information commentée sur des sujets qui sont toujours relativement complexes et peuvent souvent être mal interprétés. Un effort du même ordre est réalisé, chaque fois que possible, en direction des partenaires sociaux. Ces présentations permettent d'éviter que ces indicateurs de performance des lycées soient interprétés comme un « palmarès » ou un classement d'établissements, ce qui serait contraire au principe de non-concurrence entre ceux-ci. Le « message » que nous nous efforçons de faire passer est que seule l'analyse combinée de ces trois indicateurs et l'appréciation de la « valeur ajoutée » du lycée qu'ils proposent sont à même de donner une image de la réalité complexe que constituent les résultats d'un établissement. Elles permettent de faire un constat de ses points forts et de ses points faibles et, en prenant appui sur les premiers, l'invitent à améliorer les seconds.

C'est en effet surtout en direction des lycées eux-mêmes qu'un effort de diffusion et d'explication est réalisé. Les indicateurs de performance sont accompagnés à leur attention d'autres indicateurs qui rendent compte des caractéristiques des élèves qu'ils accueillent et de leur environnement, de l'utilisation qu'ils font de leurs ressources et de leurs moyens, ainsi que de leur fonctionnement. Ils ont ainsi des moyens qui leur permettent d'établir des

hypothèses et des plans d'action pour améliorer leurs résultats.

La mise en place de l'évaluation d'une expérimentation de politique éducative

La diminution sensible des effectifs des élèves dans certaines petites classes de l'enseignement primaire.

Cette évaluation vient d'être lancée dans le cadre du « plan de prévention de l'illettrisme » mis en place par le Ministre.

L'importance politique de ce plan qui vise à améliorer, à la fois, l'efficacité et l'équité de notre Ecole, tient à ce que, selon la définition que l'on retient, 5 à 10 % des jeunes de France sont en danger d'illettrisme quand ils atteignent l'âge de la fin de la scolarité obligatoire, fixé chez nous à 16 ans. Ce plan combine pour l'essentiel des mesures qui visent à prévenir les difficultés que peuvent rencontrer les élèves, dès le début de leur scolarité, dès le début de leur apprentissage de la lecture.

Une question très discutée, l'impact des effectifs des classes sur les progrès des élèves.

Une idée très populaire chez nos « 60 millions de spécialistes de l'Ecole » est qu'une diminution des effectifs des classes devrait entraîner de façon quasi-automatique une amélioration des résultats des élèves.

Un état de cette question a donc été demandé au Haut Conseil de l'évaluation de l'école qui a effectué une recension de l'essentiel des travaux disponibles à ce sujet, aussi bien en France que dans d'autres pays.

Cette recension a confirmé que pour des tailles de classe telles que nous les connaissons en France dans l'enseignement primaire – c'est-à-dire de l'ordre de 20 à 25 élèves – il n'y avait

aucun effet à attendre d'une diminution de la taille des classes sur les progrès des élèves.

Cette conclusion générale, qui va à l'encontre d'une idée fortement reçue, souffre une exception :

« Il semble exister un effet positif – mais faible – sur les progrès des élèves,

- effet observé presque uniquement dans les petites classes de l'enseignement primaire
- qui semble ne se produire que si l'on procède à une forte réduction de la taille des classes
- et qui n'est vraiment visible que pour les enfants de familles défavorisées.

Cet effet semble durable, même après que les élèves ont rejoint de grandes classes. »⁴³

C'est cette exception dont les expérimentations conduites depuis le début de cette année scolaire ont pour objet d'essayer d'apprécier l'impact.

Les conditions de l'évaluation de l'expérimentation

L'expérimentation porte sur une centaine de « cours préparatoires », le premier niveau de notre enseignement primaire, dont les effectifs ont été très sensiblement réduits à 10, 11 ou 12 élèves, soit à peine la moitié de la taille moyenne de ces « cours préparatoires ». Ces classes à effectifs réduits sont situées dans des écoles de « zones prioritaires » majoritairement fréquentées par des élèves issus de catégories sociales défavorisées.

Une centaine d'autres classes de « cours préparatoires », aux caractéristiques sociales et pédagogiques semblables constitueront des témoins.

Afin d'apprécier les progrès des élèves au cours de l'année et d'examiner si ces progrès sont liés à des modifications de pratiques

⁴³ Avis n°1 du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, consultable sur <http://www.cisad.adc.education.fr/hcee>.

éducatives et pédagogiques mises en œuvre grâce à la baisse des effectifs, un ensemble d'instruments d'évaluation est mis en place :

- trois prises d'informations sur les acquis et compétences en lecture des élèves auront lieu en début, en milieu et en fin d'année. Elles seront complétées par des prises d'informations en calcul. Il ne faudrait pas, en effet, qu'un fort accent mis sur l'apprentissage de la lecture entraîne des faiblesses ou des dégradations dans d'autres domaines
- les évolutions du comportement des élèves en classe, ainsi que de leur attitude par rapport à la lecture seront également appréciées
- pour ce qui concerne les enseignants et leurs pratiques, un questionnaire leur sera adressé et un dispositif d'observation sera mis en place en milieu et en fin d'année scolaire.

Ces instruments sont bien évidemment destinés aussi aux classes témoins. Seuls des progrès significativement plus importants des élèves dans les classes à effectifs réduits que dans les classes témoins, permettront de conclure au caractère positif d'une mesure qui est coûteuse. Encore faudra-t-il vérifier que cet effet est durable dans la suite de la scolarité.

Tel est le dispositif mis en place pour évaluer cette expérimentation importante. Il s'agit d'une pratique relativement nouvelle dont on espère qu'elle constituera un pas décisif vers la mise en place d'autres expérimentations de mesures de politique éducative, expérimentations ont, jusqu'ici été relativement peu pratiquées en France.

Un dispositif qui s'efforce de proposer des résultats et des outils d'évaluation aux responsables à tous les niveaux.

A l'issue de cette rapide présentation, trois points méritent d'être soulignés :

- C'est un dispositif d'évaluation que l'on met en place. Il a pour ambition de « couvrir » tous les aspects du système éducatif et doit constituer un ensemble

cohérent, permettant d'apprécier les résultats et de fournir des outils de pilotage aussi bien au niveau national – pour le Ministre et le Parlement – qu'au niveau de la classe – pour chaque enseignant ;

- Ce dispositif est l'objet d'un effort très important de diffusion publique, de formation et d'information. La transparence des résultats de ces travaux est une exigence de démocratie et d'efficacité. Il est essentiel de donner à tous ceux qui doivent s'en servir les moyens de le faire au mieux et de façon efficace ;
- Enfin, il faut souligner une idée essentielle d'un point de vue déontologique : Ces travaux d'évaluation permettent d'éclairer les décisions des responsables. Ils les aident à formuler des hypothèses d'actions et ils leur permettent de vérifier le bien-fondé de ces hypothèses. Ils constituent ainsi des outils indispensables à un exercice éclairé de leurs responsabilités politiques, mais ils ne donnent pas de solutions toutes faites aux problèmes rencontrés dans le système éducatif.