

n° 75 [octobre 2007]



Éducation *formations*

**L'enseignement
professionnel**

**Les conditions
de vie des étudiants**

ministère
éducation
nationale



n° 75 [octobre 2007]

Éducation *formations*



**L'enseignement
professionnel**

**Les conditions
de vie des étudiants**

Directeur de la publication

Daniel Vitry

Rédactrice en chef de ce numéro

Fabienne Rosenwald

Secrétariat de rédaction

Marc Saillard

Maquettiste

Solange Guégeais

Photo

© Caroline Lucas / MENESR

Traductions

AGS Traduction

Éducation & formations

Ministère de l'Éducation nationale

Direction de l'évaluation, de la prospective
et de la performance (DEPP)

61-65 rue Dutot – 75732 PARIS CEDEX 15

Impression

Imprimerie Moderne de l'Est

Tarif 2007

Le numéro France : 13 euros

Vente au numéro

Ministère de l'Éducation nationale,

DEPP/Département de la valorisation et de l'édition

61-65 rue Dutot – 75732 PARIS CEDEX 15

☎ : 01 55 55 72 04

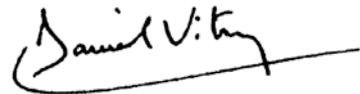
Éducation & formations accepte bien volontiers d'ouvrir régulièrement ses colonnes à des spécialistes n'appartenant pas à la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

Les jugements et opinions exprimés par les auteurs n'engagent qu'eux-mêmes, et non les institutions auxquelles ils appartiennent, ni, a fortiori, la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

Le premier ministre vient de lancer un plan de rénovation de l'enseignement professionnel et le ministre de l'Éducation nationale a annoncé un plan volontariste pour l'enseignement professionnel. Ce numéro de la revue Éducation et formations, consacré à un panorama de l'enseignement professionnel en France, permet de faire le point et d'éclairer le débat.

Le second thème fait le point sur les conditions de vie des étudiants et contribue ainsi à la réflexion engagée par la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

le Directeur de l'évaluation,
de la prospective et de la performance



Daniel Vitry

n° 75 [octobre 2007]

Thème 1 : L'enseignement professionnel

7 Présentation du thème **Fabienne Rosenwald**

L'enseignement professionnel aux niveaux V et IV

- 11 La formation professionnelle initiale du second degré **Maryannick Malicot, Bernard Porcher**
- 27 Vingt ans de politique des diplômés : un mouvement constant de réforme **Fabienne Maillard**
- 37 Une variété de structures et d'offres de formations dans le professionnel **Carine Lhoste, Fanny Thomas**
- 51 1995-2005 : dix ans d'enseignement technologique ou professionnel agricole et d'insertion professionnelle des jeunes **Francine Derambure**
- 59 Les évolutions en lycée professionnel sur dix ans : 1995-2005 **Florence Defresne**
- 69 Le développement de l'apprentissage depuis les années quatre-vingt-dix **Sébastien Durier, Phanit Saing**
- 77 Trois approches de la mobilité géographique des élèves s'orientant vers les formations professionnelles du ministère de l'Éducation nationale **Marie-Laurence Jaspard**
- 85 Parcours des élèves après un BEP ou un CAP **Caroline Coudrin**

Les moyens

97 Les professeurs des lycées professionnels **Nadine Esquieu**

L'alternance et l'emploi

- 109 Retour sur quelques jalons de l'histoire de la formation professionnelle en alternance **Ruby Sanchez, Philippe Zamora**
- 117 Quels emplois pour les jeunes sortant de lycée ou d'apprentissage en 2004 et 2005 ? **Christophe Jagers**

Le supérieur

- 127 Le devenir des bacheliers professionnels **Sylvie Lemaire**
- 139 Le flux d'entrée et la réussite en DUT **Sylvaine Péan, Danielle Prouteau**
- 167 Les étudiants en formations paramédicales en 2004 **Sophie Dantan, Rémy Marquier**
- 177 Les étudiants et les diplômés des formations aux professions sociales de 1985 à 2004 **Pascale Grenat**

L'international

185 Promouvoir le concept « école – entreprise » à l'étranger **Michel Le Devehat, Pierre Charle**

Thème 2 : Les conditions de vie des étudiants

- 189 Les dépenses des étudiants et l'évolution de leur niveau de vie **Louis Gruel, Ronan Vourc'h, Sandra Zilloniz**
- 205 Les boursiers dans l'enseignement supérieur depuis dix ans 1997-2001, 2002-2006 : deux périodes très contrastées **Jérôme Fabre**
- 219 Les budgets des étudiants en 2006 **Vanessa Bellamy**

L'enseignement professionnel

Fabienne Rosenwald

Sous-directrice des synthèses statistiques

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Ce numéro 75 est en partie consacré à un panorama de l'enseignement professionnel en France, essentiellement dans le cadre de la formation initiale soit par la voie scolaire, soit par la voie de l'apprentissage et plus généralement de l'alternance. Il se situe dans la continuité de la dimension historique du numéro 45 de cette revue, qui avait dressé en 1996 un état des lieux relativement large de l'enseignement professionnel il y a dix ans, en 1996. Il s'articule également avec les dimensions géographiques et régionales des travaux du Conseil national de la formation professionnelle tout au long de la vie (CNFPTLV), qui conduit l'évaluation des politiques régionales et va dresser en fin d'année 2007 une « géographie de la formation professionnelle ».

Ce numéro-ci met ainsi en évidence à la fois la variété des lieux, des acteurs et des formes de l'enseignement professionnel en France. Mais il montre également son dynamisme.

Si la plupart des taux d'accès à des niveaux de qualification ou à des diplômes ont peu évolué sur dix ans, ce n'est qu'en apparence : l'enseignement professionnel prend de plus en plus de poids au détriment de l'enseignement général et technologique. Ainsi en 1995, 63 % d'une génération accédaient au baccalauréat contre 64 % en 2006. Mais seulement 8 % y accédaient *via* l'enseignement professionnel contre 12 % actuellement. Ces évolutions ont ainsi permis de réduire des inégalités d'accès entre filles et garçons puisque ces derniers sont plus souvent en filière professionnelle. Enfin, si un fort pourcentage de jeunes accède à l'enseignement supérieur en France par rapport à d'autres pays, c'est plus souvent qu'ailleurs *via* les filières professionnelles courtes comme les IUT ou STS. La France fait partie, avec le Canada, le Japon, la Corée du Sud, la Belgique et la Suède, des pays où l'accès à un diplôme de l'enseignement supérieur court est le plus développé (16 % d'une génération), très loin devant des pays comme le Royaume-Uni, l'Allemagne (8 %) ou les Pays-Bas (3 %).

Contrairement à l'enseignement général, l'enseignement professionnel apparaît comme fortement masculin. Les filles y sont globalement

sous-représentées. Elles se concentrent dans très peu de spécialités. En effet, les filles qui s'orientent vers le cycle professionnel se forment beaucoup plus fréquemment que les garçons dans les métiers des services où elles représentent 70 % des effectifs. Ainsi, à l'extrême, on peut opposer deux groupes de spécialités en BEP scolaire : si 25 % des filles sont dans le groupe secrétariat-bureautique ce n'est le cas que de 1,5 % des garçons, alors que 23 % de ces derniers se trouvent dans le groupe électricité-électronique contre seulement 0,7 % des filles. Le fait le plus marquant dans l'enseignement professionnel est le faible nombre de spécialités concernant les filles. Ainsi quatre groupes de spécialités regroupent près de huit filles sur dix parmi celles suivant un BEP (secrétariat-bureautique, comptabilité-gestion, commerce-vente et spécialités plurivalentes sanitaires et sociales). Ces mêmes spécialités ne regroupent que deux garçons sur dix. Conséquence de ce caractère très sexué du choix de spécialités, la mixité existe rarement au sein des classes de l'enseignement professionnel. Enfin, cette situation est d'une remarquable constance au cours du temps.

Du côté des origines sociales des jeunes, contrairement à l'enseignement général, l'enseignement professionnel apparaît comme un lieu où les enfants issus de milieux défavorisés sont surreprésentés. Ainsi les enfants d'ouvriers représentent un tiers des élèves du second cycle professionnel scolaire en 2006 contre un sixième des élèves du second cycle général, soit deux fois moins. L'enseignement professionnel présente ainsi des situations très contrastées. D'un côté, on constate une sous-représentation des jeunes issus de l'immigration, à la fois parce qu'ils survalorisent l'enseignement général et parce que le problème de la recherche de stages les touche particulièrement. D'un autre côté, on assiste à une surreprésentation des enfants d'indépendants, artisans et commerçants.

Les articles regroupés dans ce recueil font ainsi le point sur les grands traits de l'enseignement professionnel et ses évolutions depuis dix ans. Les contributions sont très diverses et les auteurs appartiennent à différentes directions et ministères, ce qui illustre bien le caractère pluriel de l'enseignement professionnel, pluriel en offre et en acteurs.

Tout d'abord, l'article de **Carine Lhoste** et **Fanny Thomas** sur la « Variété de structures et d'offres de formations dans le professionnel » met en évidence la diversité des établissements d'enseignement. Il n'existe pas une seule structure qui propose un enseignement professionnel mais plusieurs : lycée professionnel ou non, public ou privé, du ministère de l'Éducation nationale ou de l'Agriculture, CFA... , et d'ailleurs un lycée professionnel ne propose pas non plus que des formations professionnelles.

Les articles de **Maryannick Malicot** et **Bernard Porcher** sur « La formation professionnelle initiale du second degré » et de **Fabienne Maillard** sur « Vingt ans de politique des diplômés : un mouvement constant de réforme » dressent un panorama de l'évolution de la politique d'offre d'enseignement professionnel du secondaire en France *via* les formations, structures et diplômes proposés. Le dynamisme de cette filière apparaît ainsi clairement.

Les articles de **Francine Derambure** sur « 1995-2005 : dix ans d'enseignement technologique ou professionnel agricole et d'insertion professionnelle des jeunes », de **Florence Defresne** sur « Les évolutions en lycée professionnel sur dix ans : 1995-2005 » et de **Sébastien Durier** et **Phanit Saing** sur « Le développement de l'apprentissage depuis les années quatre-vingt-dix » décrivent les évolutions en termes d'effectifs et de formations du côté des trois grandes composantes que sont le ministère de l'Agriculture, le ministère de l'Éducation nationale et l'apprentissage.

Les parcours des jeunes en enseignement professionnel ne sont pas linéaires ni simples. Désormais, la presque totalité des élèves qui ont suivi une sixième accèdent en classe de troisième. Après cette classe, quatre jeunes sur dix continuent en second cycle professionnel et six sur dix en second cycle général ou technologique. Parmi ceux qui continuent en second cycle professionnel, 55 % fréquentent un lycée professionnel public et 15 % un lycée professionnel privé, 20 % sont en centre de formation d'apprentis et 10 % ont choisi un lycée agricole. Cette orientation en fin de troisième n'a pas évolué depuis 1996. Au-delà de ce constat global, les parcours sont hétérogènes à la fois géographiquement mais également en termes de scolarité. Ces deux aspects sont illustrés par les articles de **Marie-Laurence Jaspar** sur « Trois approches de la mobilité géographique des élèves s'orientant vers les formations professionnelles du ministère de l'Éducation nationale » et de **Caroline Coudrin** sur les « Parcours des élèves après un BEP ou un CAP ».

L'article de **Nadine Esquieu** sur « Les professeurs de l'enseignement professionnel » met en avant le profil des enseignants en lycée professionnel, qui se distinguent de ceux qui travaillent dans des formations générales par leur origine sociale, leurs antécédents professionnels mais également leurs représentations du métier : fortement attachés à leur rôle d'éducateur, ils font, plus que pour les autres enseignants, de la transmission des savoirs la mission première de leur métier.

Mais l'enseignement professionnel se caractérise surtout par sa proximité avec le milieu professionnel. On l'a déjà vu avec l'article de **Sébastien Durier** et **Phanit Saing** sur « Le développement de

l'apprentissage depuis les années quatre-vingt-dix ». Celui de **Ruby Sanchez**, « Retour sur quelques jalons de l'histoire de la formation professionnelle en alternance - 1975-2007 » apporte un éclairage sur cette autre modalité de formation. Enfin, l'article de **Christophe Jagers** : « Quels emplois pour les jeunes sortants de lycée ou d'apprentissage en 2004 et 2005 ? » va plus loin dans ce sens en étudiant l'insertion après un diplôme professionnel et ses liens avec la formation suivie.

Du côté de l'enseignement supérieur, deux angles d'analyse ont été privilégiés : le devenir dans l'enseignement supérieur des jeunes issus de l'enseignement professionnel du secondaire et des éclairages sur des filières professionnelles.

L'article de **Sylvie Lemaire** : « Le devenir des bacheliers professionnels », s'intéresse aux parcours des rares bacheliers professionnels qui continuent leurs études après l'obtention de leur baccalauréat, essentiellement en préparant un BTS. Ce que l'étude met en évidence, c'est leur fort taux d'échec : les deux tiers d'entre eux sortiront de l'enseignement supérieur sans diplôme hormis leur baccalauréat. Les articles de **Sylvaine Péan** et **Danièle Prouteau** : « Le flux d'entrée et la réussite en DUT », de **Sophie Dantan** et **Rémy Marquier** : « Les étudiants en formations paramédicales en 2004 » et de **Pascale Grenat** : « Les étudiants et les diplômés des formations aux professions sociales de 1985 à 2004 » portent sur les principales filières de l'enseignement professionnel court en France que sont les IUT, les STS et les écoles paramédicales et sociales. On dispose ainsi d'un tableau de leurs étudiants en termes sociodémographiques mais également d'une approche territoriale de ces formations.

Enfin pour clore ce thème, l'article de **Michel Le Devehat** et **Pierre Charle** : « Promouvoir le concept "école-entreprise" à l'étranger » explique comment la France exporte justement son expertise en formation professionnelle.

La formation professionnelle initiale du second degré

Bernard Porcher

IEN-ET, avec la collaboration de

Maryannick Malicot

IA-IPR

Bureau de la formation professionnelle initiale, de l'apprentissage et de l'insertion
Direction générale de l'enseignement scolaire

Cet article présente la formation professionnelle initiale du second degré, c'est-à-dire celle qui est dispensée par les deux principales voies de formation : la formation sous statut scolaire et l'apprentissage. Il évoque les évolutions historiques successives qui ont conduit à la situation actuelle, définit la formation professionnelle initiale aujourd'hui, précise et illustre les responsabilités et contributions des acteurs à différents niveaux : création des diplômes, offre régionale, financement, certification... Chaque diplôme fait l'objet d'une brève description, notamment de sa finalité, de ses particularités et de son évolution. Puis sont abordées les spécificités pédagogiques et organisationnelles des deux voies de formation précitées. Enfin, en conclusion, l'accent est mis sur les évolutions en cours, sur les mesures concrètes pour faire découvrir les métiers, accompagner les jeunes, diversifier les parcours, renforcer la qualité et l'attractivité des formations professionnelles.

L'enseignement professionnel, l'enseignement technologique et l'apprentissage se sont construits progressivement [1] [2]. Leur histoire est liée à celle du salariat, des mutations économiques, mais aussi aux progrès scientifiques et techniques qui s'appliquent dans la production.

Au XVII^e siècle, la formation des artisans dépend encore d'un apprentissage « sur le tas » plus ou moins organisé par les corporations. À partir du XVIII^e siècle, l'État a besoin d'officiers, d'ingénieurs et de techniciens pour construire et entretenir les édifices militaires, les voies de communication et les manufactures. Il crée les écoles prestigieuses de la fonction publique (Ponts et chaussées, Arts et métiers, Mines, Polytechnique...). La formation technique de base est le fruit d'initiatives privées, avant que l'État n'engage une politique plus interventionniste sous le Second Empire (1852-1870).

La scolarisation de l'enseignement technique, pour une élite ouvrière, naît vers la fin du XIX^e siècle. C'est ainsi qu'en 1860, le ministre de l'Instruction

Victor Duruy crée l'Enseignement secondaire spécial, enseignement professionnel local et très pratique. L'État ouvre les premières écoles nationales professionnelles en 1886 et crée des écoles pratiques de commerce et d'industrie en 1892.

À cette époque, l'apprentissage traditionnel, en recul depuis la Révolution et inadapté au secteur industriel, est en crise. Une première relance est tentée en 1912, puis en 1919, avec la loi Astier qui pose les bases d'un enseignement professionnel pour les apprentis et institue pour les ouvriers des cours de perfectionnement. La loi Astier confie également à l'État le monopole de la délivrance des diplômes. Le certificat de capacité professionnelle, créé en 1911, devient le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) et la taxe d'apprentissage est instaurée en 1925 pour financer la formation des apprentis.

Le régime de Vichy entend renforcer les pouvoirs de l'État (monopole sur l'organisation des examens et la délivrance des diplômes) et revaloriser le travail manuel. Il crée un enseignement professionnel de masse,

organisé par l'État, distinct de l'enseignement technique et complètement intégré à l'appareil scolaire. Ces deux types d'enseignement se séparent progressivement. Ainsi, les centres de formation professionnelle, créés en 1939, deviennent centres d'apprentissage en 1944, collèges d'enseignement technique en 1960 (réforme Berthoin), lycées d'enseignement professionnel en 1976 puis lycées professionnels (LP) en 1985. Quant aux écoles pratiques de commerce et d'industrie, créées en 1892, elles sont transformées en collèges techniques en 1941, en lycées techniques en 1960 (réforme Berthoin), puis en lycées technologiques en 1985.

Dans les années 1960-1980, l'enseignement professionnel et technique participe à la démocratisation de la scolarisation. Le brevet de technicien supérieur (BTS) est créé en 1962, le diplôme universitaire de technologie (DUT) en 1966 et le brevet d'études professionnelles (BEP) en 1967. Le brevet de technicien (créé en 1951) devient baccalauréat de technicien en 1968. Il sera transformé en baccalauréat technologique en 1990. Ces diplômes accompagnent les mutations du salariat par l'élévation du niveau de qualification [3]. En 1971, la loi n° 71-576 relative à l'apprentissage crée les centres de formation d'apprentis (CFA) et dote l'apprentissage d'un véritable statut. Elle légifère notamment sur les conditions contractuelles de l'apprentissage.

À partir de 1980 se produit un accroissement de l'orientation des élèves vers la voie générale et technologique et une certaine désaffection pour l'enseignement professionnel (orientation par défaut) [4]. Le baccalauréat professionnel est créé en 1986 pour répondre aux nouveaux besoins

économiques. En 1987, une nouvelle loi sur l'apprentissage (loi du 23 juillet 1987 dite « loi Seguin ») élargit le champ d'application de l'apprentissage à tous les diplômes professionnels, depuis le CAP jusqu'au diplôme d'ingénieur, et recule la limite d'âge d'entrée en apprentissage (25 ans au lieu de 20 ans).

En 1989, la loi d'orientation affiche l'objectif d'amener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat. En lycée professionnel, les stages en entreprise se généralisent. Les partenariats avec le monde professionnel se renforcent (Charte pour l'enseignement professionnel en 1999). Depuis 2002, l'accent est mis sur le développement de l'apprentissage (loi de modernisation sociale), mais aussi sur la découverte des métiers au collège, la diversification des parcours, la rénovation des BEP et du baccalauréat technologique...

QU'EST-CE QUE LA FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE AUJOURD'HUI ?

Les formations professionnelles sont celles qui conduisent à un diplôme ou à un titre à finalité professionnelle inscrit au Répertoire national des certifications (RNCP). Elles peuvent relever du second degré ou de l'enseignement supérieur, être initiales ou continues, s'effectuer sous différents statuts (élève, apprenti, étudiant, stagiaire de la formation continue, salarié). L'objet de cet article se limite à la formation professionnelle initiale du second degré. L'expression « formation professionnelle initiale » renverra dans le texte à ce seul objet.

Comment se caractérise la formation professionnelle initiale ?

La formation professionnelle initiale constitue la première étape de « la formation professionnelle tout au long de la vie » qui, ainsi que l'indique l'article L 122-7 du Code de l'éducation (reprise de l'article L 900-1 du Code du travail) « comporte une formation initiale et des formations ultérieures (... qui) constituent la formation professionnelle continue. »

La formation professionnelle initiale regroupe « les premières formations (...) professionnelles », c'est-à-dire « celles qui, avant l'entrée dans la vie active, préparent les jeunes à un emploi d'ouvrier ou d'employé, spécialisé ou qualifié, de travailleur indépendant et d'aide familial, de technicien, technicien supérieur, d'ingénieur ou de cadre supérieur des entreprises des divers secteurs économiques » (article 1^{er}, I, de la loi n° 71-578 du 16 juillet 1971).

Le Code de l'éducation précise les caractéristiques des formations professionnelles relevant du second degré :

- nature des connaissances visées : « les formations professionnelles du second degré associent à la formation générale un haut niveau de connaissances techniques spécialisées. Principalement organisées en vue de l'exercice d'un métier, elles peuvent permettre de poursuivre une formation ultérieure » (art. L 337-1) ;
- objectif de la formation : elle est « sanctionnée par des diplômes nationaux attestant une qualification professionnelle » (art. D 333-7), classés par niveau, en ordre décroissant mais par ordre de complexité croissante (du niveau V, notamment CAP,

au niveau I, diplôme d'ingénieur) ; la formation professionnelle initiale du second degré conduit aux niveaux de qualification V et IV. Les diplômes de ces deux niveaux sont présentés plus loin ;

- passerelles avec les autres voies de formation : « *Le passage des élèves des formations de l'enseignement général et technologique vers les formations professionnelles et des formations professionnelles vers les formations de l'enseignement technologique est rendu possible par des structures pédagogiques appropriées* » (art. L 335-4) ;

- obligation de périodes en entreprise : « *Les formations technologiques et professionnelles comportent un stage d'initiation ou d'application en milieu professionnel. Ce stage fait l'objet d'un contrat entre l'établissement d'enseignement et l'entreprise.* » (art. L 335-2) ; et, plus spécifiquement pour les formations sous statut scolaire : « *La scolarité peut comporter, à l'initiative des établissements scolaires et sous leur responsabilité, des périodes de formation dans des entreprises, des associations, des administrations ou des collectivités territoriales en France ou à l'étranger. Ces périodes sont conçues en fonction de l'enseignement organisé par l'établissement qui dispense la formation. Elles sont obligatoires dans les enseignements conduisant à un diplôme technologique ou professionnel.* » (art L331-4).

La formation professionnelle initiale du second degré peut se dérouler selon deux voies. La première, **sous statut scolaire**, a lieu dans un lycée professionnel (LP ou LP agricole) ou une section d'enseignement professionnel (SEP) implantée en lycée d'enseignement général et technologique

ou polyvalent ; c'est cette modalité de formation qu'on désigne en général sous le terme d'« enseignement professionnel ». Une autre voie existe, celle de **l'apprentissage**, où l'apprenti, lié à l'entreprise par un contrat de travail, se forme par alternance dans une entreprise et dans un centre de formation d'apprentis (CFA).

Environ 37 % des élèves de troisième de collège s'orientent vers la voie professionnelle (BEP et CAP), dont 26,5 % en LP, 3,7 % en LP agricole et 6,7 % en apprentissage.

En 2006-2007, plus de 1 100 000 jeunes suivent une formation professionnelle initiale de niveaux V et IV [5], soit environ :

- 720 000 lycéens dans les lycées professionnels ou dans les sections d'enseignement professionnel (SEP) implantées dans les lycées (724 000 en 2005-2006). Le lycée professionnel a connu durant cinq années consécutives une hausse de ses effectifs (progression du CAP et du baccalauréat professionnel, mais légère régression des effectifs de BEP). Cette année, le LP pâtit d'une baisse d'orientation vers la voie professionnelle et d'une diminution de la préparation en deux ans du bac professionnel ;

- 300 000 apprentis dans les CFA ou SA sous tutelle du ministère de l'Éducation nationale (environ 1 500 CFA) et du ministère de l'Agriculture (environ 100 CFA) ;

- 90 000 lycéens dans l'enseignement agricole public et privé.

Les filles sont minoritaires [6]. Elles représentent environ 43 % des élèves aux niveaux V et IV et seulement 25,1 % des apprentis au niveau V et 38 % des apprentis au niveau IV.

Environ 1 700 lycées professionnels, 750 lycées et 218 lycées agri-

coles accueillent des lycéens professionnels.

78 % des élèves sont inscrits dans un lycée public et 22 % dans un lycée privé sous contrat.

92 % des apprentis sont inscrits dans un CFA privé et 8 % (environ 25 000 apprentis) le sont dans une formation implantée en EPLE.

Quels sont les principaux acteurs et partenaires de la formation professionnelle initiale ?

La formation professionnelle initiale repose sur une compétence partagée entre :

- plusieurs ministères (en charge de l'éducation nationale, l'emploi, l'agriculture, la santé, les transports...),
- l'État et les collectivités territoriales (services déconcentrés – tels les rectorats – et Régions),
- le système éducatif et le monde économique (partenaires sociaux, branches professionnelles et entreprises) aux niveaux national, régional, local.

Le Code de l'éducation affirme la nécessité d'une concertation entre ces différents acteurs : « *les structures de l'enseignement, les programmes et la sanction des études relevant des enseignements professionnels sont établis et périodiquement révisés en fonction des résultats obtenus, de l'évolution de la société et du progrès scientifique, technique, économique et social. À cette fin, une concertation permanente est organisée entre l'État, les compagnies consulaires, les chambres de métiers, les chambres d'agriculture, les organisations professionnelles d'employeurs et de salariés, les organisations familiales*

Tableau 1 – Les responsabilités des différents acteurs

L'État	La Région	Les milieux professionnels
<ul style="list-style-type: none"> • élabore les référentiels de certification avec ses partenaires, • définit les règlements d'examen, • délivre les diplômes, • offre des formations variées à des élèves et des apprentis, • recrute, forme et rémunère les enseignants, • contrôle la qualité des formations dispensées, • rend compte des résultats et des moyens utilisés. 	<ul style="list-style-type: none"> • établit le plan régional de développement des formations professionnelles (PRDFP), • assure la construction, l'entretien, l'équipement des lycées, • signe les conventions de création des centres de formation d'apprentis 	<ul style="list-style-type: none"> • contribuent à l'élaboration des diplômes, • accueillent et forment des jeunes en entreprise, • participent à la délivrance des diplômes, • participent au financement des premières formations technologiques et professionnelles par le paiement de la taxe d'apprentissage.

et les représentants de l'enseignement. » (article L 335-8).

Les responsabilités des différents acteurs se répartissent comme le décrit le *tableau 1*.

Quels sont les principaux domaines auxquels contribuent les partenaires sociaux et les milieux professionnels ?

Les partenaires sociaux et les milieux professionnels se retrouvent dans plusieurs cadres et à plusieurs titres, et notamment pour l'élaboration des diplômes, pour la définition de l'offre de formation régionale, pour le financement de l'enseignement professionnel, des centres de formation d'apprentis, et plus généralement pour ce qui est lié à la formation et la certification de l'enseignement professionnel.

En termes d'**élaboration des diplômes [7]**, les Commissions professionnelles consultatives (CPC) sont le lieu de consultation obligatoire des partenaires sociaux pour tous les diplômes professionnels. Cinq ministères ont mis en place des CPC (ou des structures équivalentes) : ministères de l'Éducation nationale (du CAP au

BTS), de l'Emploi, de l'Agriculture et de la Pêche, de la Jeunesse et des Sports, des Affaires sociales et de la Santé.

Les CPC, composées de quatre collèges (employeurs, salariés, pouvoirs publics et personnes qualifiées) sont réparties en vingt champs d'activité économique (métallurgie, bâtiment et travaux publics, chimie, alimentation, habillement, transports, commerce...). Leurs membres se prononcent sur l'opportunité de la création, de la rénovation ou de la suppression d'un diplôme puis sur le contenu des référentiels élaborés par des groupes de travail, constitués d'experts de la formation et d'experts des secteurs visés (*cf. infra* pour plus de détails). Tout projet est précédé d'une étude détaillée conduite auprès des entreprises concernées afin de prendre en compte leurs besoins et les évolutions des emplois et qualifications.

En termes de **définition de l'offre de formation régionale**, la loi a confié aux Régions la responsabilité d'élaborer un Plan régional de développement des formations professionnelles (PRDFP) pour les jeunes et les adultes (article L 214-13). Le PRDFP est élaboré en concertation avec l'État, les collectivités territoriales

concernées et les partenaires sociaux. Le programme à moyen terme l'offre de formation professionnelle des jeunes et des adultes, les prévisions d'ouvertures et de fermetures de sections et les priorités relatives à l'information, à l'orientation et à la validation des acquis de l'expérience. Ainsi, il fait évoluer l'offre régionale de formation et régule la demande sociale de formation et la demande de qualification des entreprises.

En termes de **financement de l'enseignement professionnel [8]**, l'État participe à hauteur de 63,6 % au financement de la dépense d'éducation, dont 55,5 % pour le seul ministère de l'Éducation nationale et 7,2 % pour les autres ministères. Viennent ensuite les collectivités territoriales (21,2 %), les ménages (7,6 %), les entreprises (6,3 %), les caisses d'allocations familiales (1,2 %). L'État rémunère les personnels des lycées publics et privés sous contrat (enseignants, personnels administratifs, infirmières, emplois de vie scolaire...) et finance les bourses des élèves. Les régions rémunèrent les personnels ATOSS (agents, techniciens, ouvriers de service...) et financent les dépenses de construction, d'entretien et d'équipement des lycées mais aussi

Tableau 2 – Les diplômes professionnels de niveaux V et IV

Niveau V	Niveau IV
<ul style="list-style-type: none"> • certificat d'aptitude professionnelle : CAP et CAPA* • brevet d'études professionnelles : BEP et BEPA* • mention complémentaire de niveau V : MC 	<ul style="list-style-type: none"> • baccalauréat professionnel : bac pro • brevet professionnel : BP • brevet des métiers d'art : BMA • mention complémentaire de niveau IV

* (A = agricole)

de transports scolaires et de déplacements des élèves handicapés...

La dépense moyenne par élève du second cycle professionnel est de 10 430 € et celle par apprenti de 6 760 €. Le coût plus faible d'un apprenti de niveau secondaire s'explique par un nombre d'heures d'enseignement inférieur à celui d'un élève scolarisé.

Le financement des centres de formation d'apprentis est assuré par les Régions (environ 55 %), les entreprises (environ 42 %, dont 34 % au titre de la taxe d'apprentissage, cf. *infra*) et les organismes gestionnaires des centres (environ 3 %). Ces pourcentages ne reflètent pas la totalité du financement de l'apprentissage qui inclut aussi la participation de l'État (compensation pour exonération de charges sociales, dotation de décentralisation aux Régions).

Enfin, les entreprises contribuent au financement de la formation professionnelle initiale par le paiement d'un impôt spécifique appelé « taxe d'apprentissage ». Cette taxe, dont les très petites entreprises ne sont pas redevables, correspond à 0,5 % de la masse salariale de l'entreprise (0,1 % en Alsace-Moselle). 52 % de la taxe sont obligatoirement réservés au financement des centres de formation d'apprentis. La taxe d'apprentissage est versée à des organismes collecteurs agréés par l'État. Ces organismes la reversent aux établissements

de formation (CFA, lycées professionnels et technologiques, écoles supérieures et universités assurant des formations professionnelles).

Dans les CFA, la taxe contribue à financer le fonctionnement des formations (salaires, équipements, charges courantes...). Dans les lycées, elle sert principalement à compléter les équipements et à financer des activités complémentaires (conférences, voyages d'études...).

En termes de **préparation aux diplômes**, l'entreprise prend en charge une partie de la formation, avec une implication différente selon qu'il s'agit d'un élève ou d'un apprenti. L'entreprise joue le premier rôle dans la formation des apprentis, mais un rôle complémentaire dans la formation des élèves. Les professionnels participent également à la certification. Les diplômes sont délivrés après évaluation des compétences et connaissances acquises dans le cadre d'épreuves d'examen qui peuvent se dérouler soit en cours de formation (CCF), soit en fin de formation (épreuves ponctuelles). Les épreuves portant sur la pratique professionnelle sont corrigées par des professeurs et des représentants du monde professionnel (employeurs et salariés). Le diplôme est délivré par un jury final, dans lequel sont également présents des membres des entreprises. Pour les diplômes professionnels de niveau V (CAP-BEP), c'est un professionnel

« conseiller de l'enseignement technologique » qui préside le jury de délivrance du diplôme [7].

LES DIPLOMES PROFESSIONNELS DE NIVEAUX V ET IV [5] [9] [10] [11]

Un diplôme professionnel est une certification dont le cadre général est défini par décret, comme par exemple le décret portant règlement général du baccalauréat professionnel. Excepté quelques diplômes spécifiques, les diplômes professionnels de niveaux V et IV sont décrits dans le *tableau 2*.

Chaque diplôme comporte diverses spécialités qui correspondent à des professions ou à des champs d'activités. Aux niveaux V et IV, il existe près de 450 spécialités, pour les seuls diplômes professionnels délivrés par le ministère chargé de l'éducation, comme le baccalauréat professionnel commerce ou le CAP maçon.

Les diplômes professionnels de niveaux III et plus (BTS, DUT, DMA licence professionnelle...) relèvent de l'enseignement supérieur et se préparent principalement après un baccalauréat technologique ou un baccalauréat général.

Le certificat d'aptitude professionnel (CAP)

Ce diplôme de niveau V donne à son titulaire une qualification d'ouvrier ou d'employé qualifié. Il se prépare généralement en deux ans après la troisième. Le CAP dispense un savoir-faire pratique dans des secteurs permettant une insertion professionnelle immédiate. Il existe plus de 200 spécialités pour les métiers de l'artisanat, de la production

et des services. Certaines spécialités sont principalement préparées par l'apprentissage (bâtiment, métiers de bouche, réparation automobile, carrosserie), d'autres par la voie scolaire (prêt-à-porter, agent polyvalent de restauration, esthétique-cosmétique) et certaines le sont indifféremment (coiffure, menuiserie, métallerie, vente...). Mais globalement, le CAP se prépare davantage par l'apprentissage : 168 000 apprentis pour 96 000 élèves en 2005-2006 (98 000 élèves en 2006-2007).

Pour certaines spécialités comme le bâtiment, l'ameublement, l'hôtellerie, le nettoyage des locaux, les métiers d'art, le CAP garantit et atteste la maîtrise des techniques et du savoir-faire professionnel. Dans d'autres secteurs cependant, le CAP n'est pas suffisant et un complément de formation favorise une meilleure adaptation à l'emploi. Un CAP peut être valorisé par une mention complémentaire (MC) ou par une formation complémentaire d'initiative locale (FCIL). Les meilleurs élèves ou apprentis poursuivent leurs études en brevet professionnel (BP) ou en baccalauréat professionnel.

Le brevet d'études professionnelles (BEP)

Autre diplôme de niveau V, le BEP se prépare généralement en deux ans après la troisième. Il permet une insertion professionnelle dans un emploi d'ouvrier ou d'employé qualifié, mais vise plus une poursuite d'études en baccalauréat professionnel ou en baccalauréat technologique. Ainsi, les deux spécialités tertiaires (comptabilité et secrétariat) qui accueillent le plus grand nombre de jeunes ont seulement une vocation de poursuite d'études.

Une quarantaine de spécialités couvrent des champs assez larges. Si le CAP développe principalement le savoir-faire pratique, le BEP dispense un savoir-faire aux exigences technologiques plus élevées dans un champ professionnel large et dans des secteurs où l'insertion professionnelle nécessite un niveau de compétences technologiques plus important.

C'est dans les lycées professionnels que le BEP est le plus souvent préparé (42 000 apprentis en 2005-2006 et environ 428 000 élèves – 420 000 cette année). Les spécialités les plus demandées sont le secrétariat, la comptabilité, l'électrotechnique, les carrières sanitaires et sociales, la vente. Globalement, au cours des dix dernières années, les effectifs des élèves de BEP ont chuté de plus de 14 %.

Depuis la création du baccalauréat professionnel en 1985, la poursuite d'études après un CAP ou un BEP a évolué. Dès les années 90, l'orientation en première professionnelle (bac pro) a pris le pas sur la première d'adaptation, qui permet d'accéder au baccalauréat technologique, dont les taux de passage ne cessent de diminuer (19,4 % en 1990 contre 13,2 % en 2005). Sur les trois dernières années, le taux global de poursuite d'études vers le niveau IV reste constant, autour de 50 %. Les élèves de BEP poursuivent davantage leurs études que les élèves de CAP. En 2005, 41,8 % des élèves de terminale BEP s'orientent vers une première professionnelle et 13,2 % vers une première technologique, alors que 10,1 % des élèves de seconde année de CAP s'orientent vers une première professionnelle. Les poursuites d'études à l'issue d'un BEP empruntent de plus en plus la voie de l'apprentissage.

De plus, il existe des disparités importantes dans les comportements de poursuite d'études selon la spécialité. Les BEP services se tournent plus souvent vers la voie technologique du tertiaire (près du quart de leurs orientations en première) que les BEP des spécialités de la production.

La mention complémentaire (MC)

Elle permet une spécialisation et une meilleure adaptation à l'emploi. Elle se prépare en un an après certains CAP, BEP (50 spécialités de niveau V) et certains baccalauréats professionnels ou brevets de technicien (20 spécialités de niveau IV). Les effectifs des mentions complémentaires restent modestes (environ 6 300 élèves et 5 200 apprentis en 2005-2006).

Le baccalauréat professionnel (bac pro)

Ce diplôme de niveau IV se prépare en quatre ans en passant par un BEP (voire un CAP) ou, sous certaines conditions, en trois ans après la troisième. Le baccalauréat professionnel sanctionne une formation répondant à un besoin exprimé par le monde professionnel, à un niveau intermédiaire entre les emplois d'ouvrier et d'employé qualifiés et de technicien supérieur. Ses titulaires sont ouvriers, techniciens d'atelier et employés hautement qualifiés aux compétences techniques élargies et ayant acquis des méthodes de travail modernes et une bonne culture générale.

Diplôme apprécié par les entreprises, les spécialités existantes (environ 60) favorisent l'insertion dans des secteurs professionnels

très variés (commerce, services, restauration, maintenance, secrétariat, comptabilité, productique, bâtiment, électrotechnique, agriculture...) et quelquefois très spécialisés (horlogerie, bijoux, métiers de la mode...). Le baccalauréat professionnel se prépare principalement sous statut scolaire (191 550 élèves et 35 300 apprentis en 2005-2006). Après un léger tassement du recrutement dans les années 2000-2002, les effectifs de ce diplôme croissent à nouveau de façon significative (+ 3,3 % d'élèves entre 2003 et 2004 et + 1,7 % entre 2004 et 2005).

Ce diplôme vise l'insertion professionnelle directe. Cependant, 37,1 % des lauréats poursuivent leurs études dans l'enseignement supérieur. Ceux qui obtiennent une mention « bien » ou « très bien » au baccalauréat professionnel peuvent s'inscrire de droit dans une formation qui prépare à un BTS de la filière.

Ce taux de poursuite d'études, qui dépasse le taux de 15 % envisagé lors de la création du diplôme, masque des écarts notables entre spécialités. La sélection à l'entrée des formations supérieures courtes élimine d'emblée les bacheliers professionnels des IUT. Quelques spécialités de baccalauréat professionnel favorisent l'accès en section de technicien supérieur (STS), d'autres ne le permettent pas. En concurrence avec les bacheliers généraux et technologiques, les bacheliers professionnels qui ne peuvent s'inscrire en STS et qui souhaitent poursuivre leur cursus de formation dans l'enseignement supérieur se tournent vers l'université où ils échouent très majoritairement.

Dans les STS, l'échec est moindre mais néanmoins très élevé, puisque 62 % ne parviennent pas au BTS. C'est

quand le lien entre la spécialité du baccalauréat professionnel et le contenu du BTS est le plus étroit que les bacheliers professionnels réussissent le mieux. C'est ce qui pourrait expliquer que les bacheliers professionnels des spécialités industrielles réussissent mieux que ceux des spécialités tertiaires, bien qu'ils poursuivent moins souvent dans l'enseignement supérieur. Au total, un bachelier professionnel sur dix accède à un diplôme de l'enseignement supérieur et, dans la majorité des cas, à un BTS (cf. « Le devenir des bacheliers : parcours après le baccalauréat des élèves entrés en sixième en 1989 », *Note d'Information* 06.01, MEN-DEPP, janvier 2006).

Le brevet professionnel (BP)

Le BP se distingue du baccalauréat professionnel par ses contenus pratiques. À l'instar du CAP, c'est un diplôme de métier correspondant à une forme d'expertise. Il existe une soixantaine de spécialités centrées sur des métiers très identifiés (menuisier, cuisinier, fleuriste, styliste visagiste...) et ancrés dans des traditions professionnelles.

Il atteste l'acquisition d'une haute qualification et l'aptitude à la gestion d'une entreprise. Il est indispensable, par exemple, pour l'ouverture d'un commerce de coiffure ou pour la préparation pharmaceutique. Ce diplôme conduit très souvent à la création de sa propre activité artisanale ou commerciale.

Il ne permet pas l'accès à l'enseignement supérieur et ne peut être préparé que sous contrat de travail (apprentissage ou formation continue), après un diplôme de niveau V

de la spécialité. Moins développé que le baccalauréat professionnel, les effectifs de ce diplôme (environ 43 000 apprentis en 2005-2006) connaissent néanmoins une hausse régulière depuis dix ans, hausse qui contribue à l'objectif d'élévation du niveau des qualifications.

Le brevet des métiers d'art (BMA)

Le BMA est un diplôme de niveau IV du domaine des arts appliqués. Il se prépare en deux ans, après un diplôme de niveau V des métiers d'art de la spécialité concernée. La formation vise à promouvoir l'innovation, à conserver et à transmettre les techniques traditionnelles. Le titulaire du brevet des métiers d'art est un technicien et un praticien capable d'effectuer des travaux sous sa seule responsabilité dans un souci constant de qualité esthétique, technique et économique. Il peut intervenir sur des œuvres d'art du patrimoine national.

Moins de 1 500 jeunes (élèves ou apprentis) préparent l'une des treize spécialités de ce diplôme (arts de la dorure, du bijou, de la reliure, du verre, de la céramique, graphisme, tapisserie, broderie, ébénisterie...). Les titulaires du BMA peuvent éventuellement accéder au niveau III, par un diplôme des métiers d'art (DMA).

La répartition des candidats et les résultats aux examens selon les diplômes et les spécialités

57,8 % des élèves de BEP et 59,5 % des élèves de baccalauréat professionnel [6] sont inscrits dans une spécialité du secteur des services.

Tableau 3 – Part des candidats par diplôme

	Nombre de candidats (2005)	Part des candidats (%)		
		Élèves	Apprentis	Autres candidats
CAP	184 113	32,5	42,5	25
BEP	239 611	83	9	7
BMA	460	92	6	3
BP	26 490	0	59	41
MC	10 917	48	42	10
Bac pro	109 937	72	14	14
Total	571 528	61	24	15

À l'inverse, 67 % des apprentis du niveau V et 54,9 % des apprentis du niveau IV sont inscrits dans une spécialité du secteur de la production.

571 528 candidats se sont présentés à un diplôme professionnel de niveaux V et IV en 2005. 85 % viennent de la formation initiale (61 % d'élèves et 24 % d'apprentis). Les autres candidats (15 %) sont des candidats individuels (10 %), des candidats de la formation continue (6 %) ou de l'enseignement à distance (1 %). Les variations selon le diplôme sont importantes (tableau 3).

Les taux de réussite aux diplômes professionnels sont de l'ordre de 77 % en CAP, 76 % en BEP et 75 % en baccalauréat professionnel, avec des variations notables entre les spécialités. La réussite au BEP est plus élevée dans le secteur des services (80,3 %) que dans le secteur de la production (71,5 %). Au niveau V, les élèves réussissent mieux que les apprentis (+ 2 à 3 points en CAP et + 5 à 6 points en BEP), mais en baccalauréat professionnel, ce sont les apprentis qui réussissent le mieux (+ 1 à + 3 points depuis 1999).

Le baccalauréat professionnel représente 18,9 % de l'ensemble des admis au baccalauréat, toutes séries confondues, et 11,7 % d'une même génération.

LES SPÉCIFICITÉS DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE [10]

L'enseignement dispensé dans la voie professionnelle, qu'il s'effectue en lycée professionnel ou par apprentissage, comporte de nombreux points communs avec les voies générale et technologique : un perfectionnement dans les mêmes disciplines générales et une même préparation au rôle de citoyen.

Ainsi, la voie professionnelle forme des jeunes diplômés et des jeunes citoyens comme la voie générale. Cependant, sa finalité professionnelle implique qu'il ait recours à des méthodes et des moyens qui lui sont propres.

Avant d'aborder les aspects pédagogiques et organisationnels de la formation sous statut scolaire puis de l'apprentissage, signalons deux de ces spécificités qui génèrent des pratiques pédagogiques originales tant dans la formation initiale (scolaire et apprentissage) que dans la formation continue. Ce sont d'une part la forme rédactionnelle des référentiels de chaque spécialité de diplôme et d'autre part les modalités de certification par contrôle en cours de formation.

Les référentiels

Les deux outils de référence de l'enseignant du domaine professionnel sont le « référentiel des activités professionnelles » et le « référentiel de certification » :

- le « référentiel des activités professionnelles » décrit les grandes activités que recouvrent les emplois susceptibles d'être occupés par les titulaires du diplôme. Il aide les enseignants d'une part à mieux percevoir les objectifs professionnels du diplôme et la finalité de la formation, et d'autre part à concevoir des situations de formation ou d'évaluation proches de la réalité professionnelle ;

- le « référentiel de certification » décrit les compétences professionnelles terminales et les savoirs qui y sont associés. Il précise les performances attendues et les conditions dans lesquelles les compétences seront évaluées. Il constitue le socle de la formation et de l'évaluation.

La forme rédactionnelle de ces référentiels a institué une forte réflexion des enseignants sur la définition des objectifs pédagogiques et sur les modalités d'évaluation. Ainsi les enseignants sont-ils incités à décrire ce que les jeunes doivent savoir ou savoir faire à la fin d'une séquence, à prévoir des activités concrètes nécessaires à ces acquisitions, à diagnostiquer les besoins, à ordonner les antériorités d'apprentissage et à construire des évaluations en cohérence avec les objectifs initiaux.

Dans ces conditions, l'enseignement, moins pensé en termes de contenu et de prestation de l'enseignant, se centre davantage sur l'activité de l'élève et sur la logique propre des apprentissages. La forme rédactionnelle des référentiels contribue

donc à développer des pédagogies actives.

Cette forme rédactionnelle a également été adoptée pour les disciplines générales des CAP. Elle va l'être également pour les enseignements généraux du BEP et du baccalauréat professionnel dont la rénovation a été engagée à la rentrée 2006.

Le contrôle en cours de formation

La création du baccalauréat professionnel et le développement des périodes en entreprise ont conduit à introduire une modalité particulière d'évaluation : le contrôle en cours de formation (CCF).

Il s'agit d'une évaluation certificative, mise en œuvre par les formateurs, qui permet :

- d'évaluer par sondage un ensemble de compétences terminales acquises en établissement et en entreprise sans attendre la fin de la formation ;
- de répartir l'évaluation dans la durée ;
- de prendre en compte la diversité des situations, des supports et des lieux de formation.

Les épreuves d'examen des diplômes professionnels comportent ainsi deux modalités de certification : un contrôle terminal par épreuves ponctuelles, et un contrôle en cours de formation. Cette dernière modalité a été étendue progressivement à certaines épreuves du domaine professionnel, puis, pour le CAP, à toutes les épreuves d'enseignement général. Elle le sera à nouveau à l'occasion de la rénovation des enseignements généraux de BEP et de baccalauréat professionnel.

Le CCF est réservé aux élèves des établissements publics ou privés sous contrat, aux apprentis des sections

d'apprentissage ou des CFA habilités [20], et enfin aux candidats de la formation professionnelle continue des établissements publics.

Le contrôle en cours de formation a fait évoluer les pratiques d'évaluation des enseignants. Il implique une organisation et une gestion particulières des évaluations ainsi qu'une approche méthodologique soumise à des règles. Le professeur justifie, auprès de l'élève, l'appréciation ou la note attribuée en précisant les critères d'évaluation. L'évaluation est ainsi au service d'une pédagogie de la réussite qui vise à aider le plus grand nombre à atteindre les objectifs fixés.

L'ORGANISATION DES ENSEIGNEMENTS SOUS STATUT SCOLAIRE

Comme tous les lycées, le lycée professionnel offre des enseignements disciplinaires, des activités pluridisciplinaires, des modules, une aide individualisée et une possible insertion dans des sections européennes. Il propose les mêmes modalités de vie lycéenne (conseil de la vie lycéenne) que le lycée d'enseignement général et technologique (LEGT). Mais son organisation et ses contenus de formation sont particuliers.

Des enseignements disciplinaires

Tous les diplômes professionnels, excepté la mention complémentaire, comportent :

- des enseignements généraux : lettres, histoire-géographie, mathématiques, langue vivante, arts appliqués ;
- culture artistique, éducation physique et sportive pour tous les diplômes, sciences physiques pour les spécia-

lités de la production et pour le CAP et enfin un enseignement de vie sociale et professionnelle pour les CAP et BEP ;

- des enseignements professionnels théoriques et pratiques : ils sont définis spécifiquement pour chaque spécialité professionnelle, en termes de compétences, de connaissances et de savoir-faire à maîtriser. Les projets, les activités par centre d'intérêt et les réalisations concrètes permettent une contextualisation des apprentissages.

Des activités pluridisciplinaires

Les activités pluridisciplinaires telles le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel (PPCP), l'éducation civique, juridique et sociale (ECJS), ont été instituées en 2000-2001.

Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel [12] a été mis en place dans les formations conduisant aux CAP, BEP et baccalauréat professionnel. Auparavant, les projets techniques, les chantiers, qui ont montré leur efficacité pour la professionnalisation des élèves, ne concernaient que les enseignements professionnels. Le PPCP permet davantage de coopérations entre les disciplines. Il consiste en la réalisation totale ou partielle d'un produit ou d'un service, tenant compte du secteur professionnel et du niveau du diplôme. Il se fonde sur la démarche de projet et peut s'ouvrir largement aux champs de la communication, de la culture et de la citoyenneté. De ce fait, la place des enseignements généraux y est « sensible » et définie dans un partenariat équilibré avec l'enseignement professionnel.

Tableau 4 – Horaires d'enseignement par diplôme

Les horaires cycles	CAP	BEP	Bac pro
Enseignement général	environ 850 h	900 à 970 h	880 à 970 h
Enseignement technologique et professionnel	900 h à 1 020 h	915 à 1 160 h	625 h à 740 h
Volume horaire total en établissement	1 750 à 1 880 h	1 810 à 2 094 h	1 515 à 1 675 h
Périodes en entreprise (PFE en heures)	420 à 560 h	105 à 280 h	560 à 630 h
Volume horaire total avec les PFE	2 300 h	2 020 à 2 300 h	2 150 à 2 220 h

Le PPCP est un moyen privilégié pour aider les élèves à :

- acquérir des méthodes de travail et de recherche ;
- développer l'initiative, le travail d'équipe, le sens de l'organisation, la créativité, la responsabilité ;
- renforcer la professionnalisation de leur formation ;
- conforter leur motivation.

Selon le diplôme, 120 à 180 heures par cycle y sont consacrées.

L'éducation civique, juridique et sociale vise à promouvoir chez les élèves des comportements citoyens et les valeurs et principes de la vie démocratique. En lycée professionnel, le débat argumenté est au centre de cette activité éducative. Des séquences mensuelles de deux heures sont recommandées pour la préparation des dossiers et la mise en place de débats. Cet enseignement, qui s'appuie sur un programme spécifique, utilise les savoirs de toutes les disciplines et de toutes les spécialités professionnelles pour traiter les grandes questions civiques.

Des périodes de formation en entreprise (PFE) ou en milieu professionnel (PFMP)

Toutes les formations professionnelles comportent aujourd'hui une période en entreprise (PFE). Ces périodes sont une réponse aux demandes

des entreprises, qui désirent que les jeunes issus des lycées professionnels soient mieux préparés aux emplois.

La durée des périodes en entreprise varie selon la finalité du diplôme et selon la spécialité : 12 à 16 semaines en CAP, 3 à 8 semaines en BEP, au moins 12 semaines en MC, 16 à 18 semaines en baccalauréat professionnel. Les périodes égales ou supérieures à 8 semaines font l'objet d'une évaluation prise en compte pour la délivrance du diplôme.

La responsabilité de la formation est explicitement partagée entre l'école et l'entreprise [21]. Les activités en entreprise sont négociées et répertoriées (contrat pédagogique). La mise en œuvre de ce contrat a fait évoluer la « professionnalité » des enseignants (capacité à adapter la progression pédagogique, à s'appuyer sur le vécu des élèves en entreprise, à individualiser la formation, à préparer les élèves aux objectifs de la PFE, à négocier avec les professionnels, à s'adapter aux contraintes de l'entreprise...).

Des enseignements facultatifs

Ces enseignements sont proposés selon les projets et les moyens des établissements :

- langue vivante pour les spécialités du secteur des services en BEP et baccalauréat professionnel ;
- hygiène-prévention-secourisme

en baccalauréat professionnel « production » ;

- activités professionnelles dirigées en BEP, métiers de l'hôtellerie et de la restauration ;
- prise rapide de la parole en baccalauréat professionnel « services » ;
- atelier d'expression artistique en CAP, BEP et baccalauréat professionnel ;
- atelier d'éducation physique et sportive en CAP et BEP.

Une organisation horaire spécifique

L'horaire de référence de chaque discipline est défini globalement pour le cycle de formation (deux ans). L'horaire hebdomadaire est indicatif.

L'horaire d'enseignement général représente 35 à 45 % du volume horaire total de formation en établissement (entre 1 515 et 2 100 heures). Le volume horaire total de formation, y compris le temps passé en entreprise, oscille entre 2 000 et 2 300 heures (*tableau 4*).

Hors enseignements facultatifs, l'horaire hebdomadaire est de l'ordre de :

- 33 heures pour les élèves de CAP ;
- 29 à 32 heures pour les élèves de BEP ;
- 30 à 31 heures pour les élèves de baccalauréat professionnel.

Les grilles horaires par diplôme et spécialité sont consultables en ligne sur Eduscol, le site de la Direction

générale de l'enseignement scolaire : <http://eduscol.education.fr/D0037/PPHACC01.htm>

LA FORMATION PAR APPRENTISSAGE

L'apprentissage se distingue de l'enseignement scolaire par ses règles et modalités particulières de formation qui résultent du statut particulier de l'apprenti [13] [14]. L'apprenti est un salarié titulaire d'un contrat de travail particulier (contrat d'apprentissage). Il travaille pour un employeur et perçoit un salaire (de 25 à 78 % du SMIC selon l'âge et le niveau de formation). Il est soumis aux règles du Code du travail et aux conventions collectives. La durée du contrat d'apprentissage est en moyenne de deux ans. Elle peut varier de six mois à trois ans en fonction du type de profession, du niveau de qualification et des diplômes déjà obtenus.

Pour devenir apprenti, il faut être âgé de 16 à 25 ans au début du contrat d'apprentissage et être reconnu apte à l'exercice du métier lors de la visite médicale d'embauche. Si l'on est plus âgé ou plus jeune, des dérogations peuvent être accordées sous certaines conditions.

Une formation alternée, des enseignements disciplinaires ancrés sur une pédagogie de l'alternance sont les caractéristiques principales de l'apprentissage.

Une formation alternée

L'apprentissage associe une formation chez un employeur et des enseignements dispensés dans un centre de formation d'apprentis (CFA).

L'entreprise joue le premier rôle dans la formation, puisque l'apprenti

y passe de 60 à 75 % du temps de formation. L'apprenti est placé sous la responsabilité d'un maître d'apprentissage. Ce dernier accompagne l'apprenti tout au long de sa formation pour lui transmettre ses connaissances et savoir-faire. Il assure la formation pratique de l'apprenti en lui confiant des activités de production auxquelles il l'initie et qu'il contrôle.

Le Code du travail fixe l'horaire annuel minimal de formation en CFA, soit :

- en CAP-BEP : 400 heures minimum par année ; le plus souvent, l'horaire est de l'ordre de 450 heures (900 heures par cycle) pour les CAP, et 500 heures (1 000 heures par cycle) pour les BEP ;
- en baccalauréat professionnel : 675 heures minimum par année (1 350 heures par cycle).

La formation en CFA est plus courte que celle qui est dispensée dans les lycées, au profit du temps nettement plus long passé en entreprise. Au CFA, l'apprenti garde son statut de salarié et la formation est donc rémunérée comme temps de travail.

Des enseignements disciplinaires

Les programmes disciplinaires et, par conséquent, les épreuves d'examen sont les mêmes que ceux des élèves préparant les mêmes diplômes.

En revanche, l'organisation des enseignements est laissée à l'initiative des CFA. Les disciplines qui ne font pas l'objet d'une évaluation certificative peuvent ne pas être enseignées. Aucun enseignement facultatif n'est exigé.

Les deux tiers de la formation en CFA sont consacrés à l'enseignement général (français, mathématiques, langue vivante, histoire-géographie,

éducation physique et sportive...) et à l'enseignement technologique (dessin, technologie...). Le tiers restant est destiné à l'enseignement pratique.

Une pédagogie de l'alternance

Les enseignements obéissent à une approche différente de celles de l'enseignement scolaire. Alors qu'en lycée professionnel, l'entreprise complète la formation reçue dans l'établissement et s'appuie sur elle, dans l'apprentissage c'est le CFA qui complète la formation en entreprise et s'appuie sur elle.

On parle d'une « pédagogie de l'alternance » [14] spécifique à l'apprentissage. Elle se caractérise par :

- la priorité donnée à la formation en entreprise : l'entreprise étant première, les formateurs de CFA s'appuient sur les vécus en entreprise pour concevoir la progression pédagogique (observation et expérience en entreprise, verbalisation des vécus, formalisation des notions puis application des concepts étudiés) ; il s'agit donc de s'appuyer sur le contexte pour formaliser le modèle explicatif, la règle, la loi, la technique ;
- la répartition des activités entre l'entreprise et l'établissement sur la base d'une planification : cette répartition s'effectue sur la base des travaux susceptibles d'être proposés aux apprentis dans l'entreprise ;
- la subsidiarité de la formation en CFA : celui-ci couvre ce qui ne peut être fait en entreprise ;
- des outils de gestion et de communication entre le CFA, l'entreprise et l'apprenti (livret d'apprentissage, fiches navettes, fiches d'observation, rapports d'observation ou d'analyse...).

LES POINTS FAIBLES DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE

Les deux voies de formation, scolaire et apprentissage, ont chacune leurs points faibles que certaines données statistiques [6] révèlent nettement :

- la majorité des entrants en première année de CAP ou en seconde professionnelle (BEP) ont au moins un an de retard ;
- l'absentéisme [15] est élevé dans les lycées professionnels : en novembre 2004, les collèves ont, en moyenne, 1,9 % d'élèves absents non régularisés plus de quatre demi-journées, contre 3 % dans les lycées généraux et technologiques et 9,8 % dans les lycées professionnels ;
- dans ces derniers, les effectifs varient sensiblement en cours d'année : les premières années de CAP, BEP et baccalauréat professionnel voient leur effectif se réduire d'environ 3 % au cours des six premiers mois de l'année scolaire, la baisse atteignant 4 % en première professionnelle ;
- en apprentissage, on estime à 25 % environ le taux de rupture de contrat d'apprentissage ;
- environ 60 000 jeunes sortent encore chaque année du système éducatif sans qualification, pour la plupart d'entre eux directement de classe de troisième ou de première année de formation en lycée professionnel. La stagnation du nombre de ces jeunes sortis avant d'avoir achevé un premier cycle de formation qualifiante demeure préoccupante ;
- un autre point faible est le nombre encore limité de poursuites d'études au niveau IV. La moitié seulement des élèves poursuivent leur formation vers ce niveau. Cette offre de formation

doit de ce fait être étendue, afin de permettre à tous ceux qui en ont le désir et le talent d'accéder à un plus haut niveau de qualification professionnelle.

EN CONCLUSION, LES ÉVOLUTIONS EN COURS

Depuis quelques années, l'accent est mis sur la diversification des modes de préparation à la qualification afin de mieux répondre aux besoins exprimés par les jeunes, les familles et les professionnels, et faciliter l'accès d'un plus grand nombre d'élèves au niveau IV.

Dans ce cadre, les partenariats entre l'Éducation nationale, les branches professionnelles, des entreprises de dimension nationale et des organisations ou associations d'entreprises connaissent un essor important, dont témoignent 37 conventions générales de coopération avec les branches professionnelles et 21 accords-cadres avec des entreprises de dimension nationale de divers secteurs professionnels. Ces partenariats impliquent diversement les entreprises. On peut ainsi citer :

- les opérations de rapprochement école-entreprises (semaine « École-entreprise », concours « Initiative jeunes », forums de promotion de l'enseignement professionnel ...)
- le dispositif « Ingénieurs pour l'école » (IPE), qui met à disposition du système éducatif des cadres et ingénieurs de grandes entreprises (actuellement 55 dans 24 académies) ;
- les plates-formes technologiques qui contribuent au développement économique territorial. Elles impliquent des établissements [16] [17] d'une même filière, des universités ainsi que divers

partenaires locaux. Plus de 85 plates-formes sont inscrites dans les contrats de plan État-Région.

Par ailleurs, des mesures concrètes pour améliorer l'orientation vers la voie professionnelle, réduire les sorties prématurées, prendre en compte les difficultés scolaires et sociales des élèves, développer la fluidité des parcours et améliorer la qualité des services des établissements ont été prises.

Faire découvrir les métiers dès le collège

Un enseignement de découverte professionnelle [18] est dorénavant proposé aux élèves de troisième. Découvrir des métiers, des milieux professionnels, des formations et des diplômes qui préparent à ces métiers, mais aussi les lieux et les modalités de cette préparation, tels sont les objectifs de cet enseignement qui prend deux formes :

- l'option « 3 heures de découverte professionnelle » qui est proposée à tout élève de troisième depuis la rentrée 2006. Elle élargit et complète la culture générale des élèves. Cette première découverte du monde du travail prépare l'élève à faire son choix, le moment venu ;
- le module « 6 heures de découverte professionnelle ». Implanté principalement en lycée professionnel, il se situe dans la perspective d'une réduction des sorties sans qualification. Il concerne plus particulièrement un public d'élèves volontaires, scolairement fragiles, souhaitant mieux connaître la pratique des métiers. En 2006-2007, 919 lycées professionnels et 431 collèges ont ouvert des classes avec ce

module et ont accueilli plus de 33 000 élèves.

D'ores et déjà, des organisations professionnelles se sont engagées à mobiliser leurs instances régionales afin d'être associées aux initiatives des académies.

Une formule nouvelle appelée « Formation d'apprenti junior » permet désormais à des jeunes de 14 à 16 ans qui le souhaitent de découvrir l'apprentissage. Le contrat d'apprentissage peut être signé dès 15 ans à l'issue d'un parcours d'initiation aux métiers qui peut commencer dès 14 ans. Les parcours d'initiation aux métiers sont proposés dans les lycées professionnels et dans les centres de formation d'apprentis. Ils permettent à ces élèves de poursuivre l'acquisition du socle commun de connaissances et compétences tout en découvrant dans l'établissement de formation et en entreprise l'exercice de différents métiers. À tout moment l'élève peut revenir dans la filière scolaire générale.

Accompagner les jeunes en difficulté scolaire ou sociale

Plusieurs dispositifs sont destinés particulièrement aux jeunes qui présentent des difficultés d'intégration scolaire ou professionnelle :

- les dispositifs de la mission générale d'insertion (MGI) : les jeunes de plus de 16 ans en risque ou en voie de sortie prématurée du système scolaire sont pris en charge dans les actions de la MGI. Celle-ci propose des mesures éducatives d'intégration et d'accompagnement individualisé (période d'accueil et d'adaptation, responsabilisation des élèves, tutorat, suivi hebdomadaire, etc.). Le suivi

individualisé peut prendre la forme d'entretien(s) personnalisé(s) avec un professeur référent. Ces mesures sont initiées en début d'année scolaire par les équipes éducatives dans chaque lycée professionnel. Ces actions sont poursuivies, les trimestres suivants, pour les jeunes les plus fragiles ;

- l'opération « Objectif stages » vise à garantir l'accès des élèves aux stages obligatoires quels que soient leur origine, leur adresse, leur milieu social ou leur réseau de relations avec le monde de l'entreprise. Il s'agit d'éviter les discriminations qui peuvent intervenir lors de la recherche d'un stage. L'opération concerne les élèves de ZEP, qu'ils soient en troisième (générale, d'insertion ou de SEGPA...) ou en formation professionnelle (CAP/BEP, bac pro et BTS). Le dispositif repose sur un « contrat de confiance » entre des établissements scolaires et des entreprises locales parties prenantes ;

- l'opération « Parrainage » [19] consiste à faire appel à des partenaires venus du milieu économique pour accompagner les jeunes en difficulté d'insertion professionnelle et sociale, notamment lors de leurs recherches de stage ou de premier emploi. Les parrains (bénévoles, actifs ou retraités) mettent à la disposition de leurs filleuls leur réseau relationnel d'entreprises et leur expérience.

Diversifier les parcours et faciliter les poursuites d'études

Ces objectifs s'appuient sur des mesures de nature et d'ampleur très différentes :

- le développement de l'accompagnement pédagogique. Pour permettre la réussite des élèves qui souhaitent poursuivre leurs études, les établisse-

ments mettent en place des modalités de formation adaptées pour les élèves titulaires d'un BEP qui accèdent à une première technologique (modules de soutien, parcours individualisés...) et pour les bacheliers professionnels inscrits en section de technicien supérieur (STS) (aménagement de la première année) ;

- l'augmentation de l'offre de formation par apprentissage. Pour réduire les sorties sans qualification et élargir le choix des jeunes qui s'engagent dans la formation professionnelle, le gouvernement s'est fixé l'objectif d'augmenter de 40 % d'ici 2010 le nombre actuel des apprentis. L'Éducation nationale, elle-même prestataire de formations par apprentissage, prévoit, en application de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, une augmentation de 50 % du nombre de jeunes accueillis dans une formation par apprentissage dans les établissements publics locaux d'enseignement (EPL), soit 11 000 apprentis supplémentaires d'ici 2010 ; cette augmentation sera facilitée par l'assouplissement de la réglementation concernant les unités de formation par apprentissage (UFA) que peuvent créer les EPL ;

- l'adaptation de la durée des formations. Des cursus de durée réduite (CAP, BEP ou baccalauréat professionnel en un an) sont proposés aux jeunes des voies générale et technologique qui désirent rejoindre la voie professionnelle. Un cursus menant au baccalauréat professionnel en trois ans, directement après la troisième, a également été expérimenté. Proposé à des élèves qui en ont la capacité et le projet, cette offre de formation complète la préparation en quatre ans (deux ans pour le BEP puis deux ans pour le baccalauréat professionnel).

À la rentrée 2006, ce cursus concerne 4,4 % des entrants en baccalauréat professionnel (4,6 % des élèves et 2,2 % des apprentis). Pour certaines académies, ce taux est supérieur à 10 %, et pour certaines spécialités il est supérieur à 15 % ;

- la restructuration de l'architecture des diplômes. Le baccalauréat professionnel se positionne de plus en plus comme le diplôme à atteindre dans la formation professionnelle initiale. Aussi le BEP joue-t-il de plus en plus un rôle d'orientation et de préparation à l'entrée en formation de niveau IV. C'est pourquoi une rénovation du BEP est engagée avec les commissions professionnelles consultatives.

Dans ce cadre, le BEP vise l'acquisition de compétences de base dans un champ professionnel large afin d'offrir un éventail de poursuites d'études professionnelles ou technologiques. De ce fait, le nombre de spécialités sera réduit, mais le profil de chacune d'entre elles sera élargi. Le BEP devient ainsi un socle permettant l'accès à plusieurs spécialités de baccalauréat professionnel.

Renforcer la qualité et l'attractivité des formations professionnelles

La mise en œuvre de toutes ces mesures suppose une adaptation de l'appareil de formation professionnelle. Cette adaptation se concrétise par la délivrance aux lycées professionnels et aux lycées d'enseignement général et technologique du label « Lycée des métiers », destiné à favoriser les passerelles, la fluidité des parcours et la diversité des publics accueillis.

Le processus de labellisation constitue un support puissant pour mettre œuvre une démarche de progrès et renforcer la qualité et l'attractivité des formations professionnelles et technologiques. Pour obtenir le label, les établissements doivent, seuls ou en partenariat avec d'autres, répondre aux critères suivants :

- offre de formation construite autour d'un ensemble cohérent de métiers ;
- accueil de publics différents : élèves, adultes en formation continue, apprentis et étudiants ;

- préparation d'une gamme de diplômes professionnels et technologiques allant du CAP aux diplômes d'enseignement supérieur ;

- offre de services de validation des acquis de l'expérience ;

- partenariat **[16]** avec les collectivités territoriales, les milieux professionnels, l'enseignement supérieur ;

- actions visant à améliorer l'orientation et l'accueil des collégiens dans la voie professionnelle ;

- ouverture européenne ou échanges avec des pays étrangers ;

- offre de services d'hébergement ;

- dispositif d'aide à l'insertion professionnelle ou de suivi des publics sortant de formation.

Le label « Lycée des métiers » a vocation à doter l'Éducation nationale d'un outil performant pour la mise en œuvre de la formation professionnelle tout au long de la vie. ■

À LIRE

[1] *Apprentissage et enseignement professionnel jusqu'en 2004 - La relance des formations en alternance*, La Documentation française, <http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/apprentissage-enseignement-professionnel/index/>, juillet 2004.

[2] **Pelpel P. et Troger V.**, *Histoire de l'enseignement technique*, L'Harmattan, Paris, 2001.

[3] **Durier S.**, « Les progrès de la scolarisation des jeunes de 1985 à 2003 », *Données sociales*, INSEE, Collection Références, édition 2006, mai 2006.

[4] **Durier S. et Poulet P.**, « Formation initiale, orientations et diplômes de 1985 à 2002 », *Économie et statistique*, n° 378-379, INSEE, 2004.

[5] **Jeljoul M. et Viard V.**, « Les élèves du second degré dans les établissements publics ou privés à la rentrée 2006 », *Note d'Information*, 07.06, MEN-DEPP, février 2007.

[6] *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, MEN-DEPP, édition 2006. <http://www.education.gouv.fr/stateval/rers/reper.htm>

[7] *Le mémento du Conseiller de l'enseignement technologique*, DESCO-AFDET-AGEFA-PME, février 2003.

[8] **Jeljoul M. et Viard V.**, « Le coût de l'éducation en 2005 », *Note d'Information*, 06.28, MEN-DEPP, novembre 2006.

[9] *Liste des diplômés 2006*, MEN-DGESCO, Bureau des CPC, 2006.

[10] « Le point sur... À quoi servent les diplômes professionnels de l'Éducation nationale » revue *CPC info*, n° 41, MEN-DESCO, second semestre 2005.

[11] **Bouyx B.**, *L'enseignement technologique et professionnel*, Paris, Centre national de documentation pédagogique, 1997.

[12] *Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel*, Scérén-CNDP, Collection Repères, MEN-DESCO, 2002.

[13] *L'Éducation nationale dans l'apprentissage – Enseignement secondaire*, MEN-DLC, 1996.

[14] « Apprentissage - Méthodologie de la pédagogie de l'alternance », *Liaison pédagogique*, n° 11, MEN-DLC, mai 1990.

[15] **Cristofoli S. et Stéfanou A.**, « L'absentéisme des élèves dans le second degré en 2004-2005 », *Note d'Information*, 06.09, MEN-DEPP, mars 2006.

[16] *Des partenariats pour les lycées des métiers*, Collection Repères, MEN-DESCO-CNDP, 2003.

[17] *Le coordonnateur et la cellule de partenariat dans l'établissement scolaire*, MEN-DESCO, 2000.

[18] *Découverte professionnelle en classe de troisième - option 3h et module 6h*, Orientations pédagogiques - Document d'accompagnement MEN-DESCO-ONISEP, 2005.

[19] *Guide du parrainage des élèves*, Collection Repères, MEN-DESCO-CNDP, 2004.

[20] *Apprentissage - La mise en œuvre du contrôle en cours de formation*, MEN-CNRAA-CRDP de Lorraine, 2001.

[21] *L'alternance dans les formations sous statut scolaire*, MEN-DESCO, 1998.

L'état de l'École, MEN-DEPP, n° 16, édition 2006.

Deforge Y., *De l'éducation technologique à la culture technique*, Collection pédagogie ESF, 1993.

Vingt ans de politique des diplômes : un mouvement constant de réforme

Fabienne Maillard

Direction générale de l'enseignement scolaire
SASO-Curapp, Université de Picardie

En tant qu'éléments de l'enseignement professionnel, les diplômes professionnels sont régulièrement transformés pour participer aux grands objectifs des politiques d'éducation. Ils le sont aussi, sous l'égide des Commissions professionnelles consultatives, dans une perspective d'adaptation au marché du travail. Ces deux ambitions, et la diversité des partenaires qui participent à la définition des diplômes, imposent un mouvement permanent à l'offre de diplômes. Officiellement inscrit dans un projet auquel souscrivent les différents ministres qui se sont succédés à la tête du ministère de l'Éducation nationale, ce mouvement se caractérise néanmoins par des orientations différentes sur certains diplômes.

La politique mise en œuvre par le ministère de l'Éducation nationale dans l'enseignement professionnel entre le milieu des années quatre-vingt et aujourd'hui apparaît marquée par une certaine continuité si l'on se réfère aux grandes ambitions affichées : faire en sorte que la totalité d'une génération sorte diplômée du système éducatif, conduire le plus grand nombre de jeunes au baccalauréat, transformer le diplôme en bien commun accessible aux jeunes comme aux adultes. D'importantes transformations ont été mises en œuvre pour réaliser de tels objectifs. Même si ces derniers s'appliquent à l'ensemble du système éducatif, c'est dans l'enseignement professionnel qu'ont eu lieu les métamorphoses les plus notables. Ainsi, l'architecture des diplômes comme de l'offre de formation ont désormais peu en commun avec la situation antérieure à la création du baccalauréat professionnel (1985). De second cycle court centré sur le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) et fortement industrialisé, l'enseignement professionnel est devenu une filière polarisée sur le brevet d'études professionnelles (BEP) et le baccalauréat professionnel, dans laquelle les spécialités tertiaires ac-

cueillent les plus gros flux d'élèves et de candidats. Contrairement à ce que laisse supposer l'image d'immobilité de l'enseignement professionnel (Dubet, 2004) [1], c'est plutôt à ce que Christian Baudelot appelle une « métamorphose permanente » qu'il est soumis (2002) [2].

Cette politique ne s'inscrit pas pour autant dans un registre simple et parfaitement lisible, marqué par une progression linéaire. Si l'analyse secondaire des statistiques permet de repérer des orientations générales, elle met aussi en valeur des instabilités et des retournements difficiles à interpréter. De telles évolutions ont plusieurs origines puisqu'elles proviennent des changements successifs de gouvernement, des mesures de réforme du système éducatif et de la formation professionnelle, des fluctuations économiques et des pratiques des employeurs, comme des logiques institutionnelles propres au ministère de l'Éducation nationale. Cette diversité d'influences explique le caractère composite de la carte des diplômes et les propriétés qu'ont certaines filières, qui dépendent non seulement des règles de fonctionnement du système éducatif mais aussi de l'intervention des organisations professionnelles

impliquées dans la construction des diplômes. Les 600 diplômes existants et les différentes évolutions que suit l'offre de certification expriment cette variété de situations.

Pour rendre compte de la politique des diplômes, plusieurs méthodes doivent être mobilisées et articulées. Fondé sur divers travaux de recherche réalisés depuis 1990¹, cet article propose une rapide synthèse de leurs principaux résultats. Il expose dans une première partie les mesures essentielles qui caractérisent la politique menée pendant les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix, à partir de la création du baccalauréat professionnel, sachant que ces mesures ne font pas toutes l'objet de textes législatifs ou de décisions clairement promues. La seconde partie présente un état des lieux analytique des diplômes,

concentré sur quatre diplômes du second degré (CAP, BEP, brevet professionnel et baccalauréat professionnel), et souligne les interrogations auxquelles confrontent les projets et les évolutions en cours.

UNE NOUVELLE ARCHITECTURE DES DIPLÔMES POUR UN NOUVEL ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Le milieu de la décennie quatre-vingt est un moment crucial dans l'histoire du système éducatif français, dans la mesure où il donne jour à une nouvelle « explosion scolaire », caractérisée par la massification de l'accès au baccalauréat et à l'enseignement supérieur. C'est à cette date en effet que se met en place la

politique d'incitation à la poursuite d'études, souvent résumée au slogan « 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat ». La création du baccalauréat professionnel en 1985

NOTE

1. Ces travaux ont été publiés dans la collection « CPC/Document » du ministère de l'Éducation nationale et ont donné lieu à différents articles. Ils sont également à l'origine d'une Habilitation à diriger des recherches, soutenue à l'Université de Picardie en 2005. L'article présenté ici est concentré sur les diplômes du second degré et n'aborde pas la question de l'apprentissage, qui a pourtant connu une profonde métamorphose depuis 1987. Les études à la base de cette brève synthèse prennent en revanche en compte les évolutions de ce système de formation et se préoccupent de l'ensemble des diplômes gérés par les Commissions professionnelles consultatives.

Les instances de construction des diplômes

Différents niveaux de décision participent à la définition de l'offre de diplômes et à ses évolutions : le ministre de l'Éducation nationale et son cabinet, l'administration centrale représentée par la direction générale de l'enseignement scolaire, et le service des commissions professionnelles consultatives (CPC), qui a pour mission de créer, rénover et supprimer l'ensemble des diplômes de l'enseignement technologique et professionnel, du CAP au BTS. Le caractère paritaire de ces commissions quadripartites donne aux organisations professionnelles d'employeurs et de salariés un rôle notable, même s'il se révèle inégal selon les CPC².

Face à une telle diversité, les chercheurs se montrent souvent réticents pour évoquer une « politique » institutionnelle dont la complexité peut rendre l'analyse approximative. Certains mettent ainsi en valeur l'absence de grand projet à long terme, visible dans les retournements d'orientations ou dans la récurrence de certaines ambitions, que l'on peut comprendre comme un signe d'inefficacité des mesures mises en œuvre ou comme une faiblesse des moyens mobilisés (Espinasse, Fourcade, 2004) [3]. C'est néanmoins bien une politique qui est à l'œuvre, même si l'ensemble des décisions observées sur une période d'une vingtaine d'années ne s'intègrent pas systématiquement dans un grand projet de société comme celui par lequel Agnès Van Zanten définit une « politique d'éducation » (2004) [4]. Si le terme de « réforme » n'est pas toujours utilisé par les responsables institutionnels et si les projets dont ils sont porteurs ne sont pas tous énoncés publiquement, les bouleversements réguliers auxquels est confronté l'enseignement professionnel répondent chacun à une certaine conception du système éducatif, du rôle des diplômes, ainsi que des liens entre éducation et économie.

2. Dix-sept commissions sont aujourd'hui en activité. Chacune rassemble quatre collèges représentant les pouvoirs publics – collège dans lequel figure systématiquement un représentant du CEREQ –, les employeurs, les salariés, le dernier collège accueillant des « personnes qualifiées ». Ces « personnes qualifiées » sont des représentants de fédérations de parents d'élèves, des représentants de chambres de métier, des experts. Chaque collège comprend dix sièges. Autrement dit, la construction des diplômes de l'enseignement technologique et professionnel repose sur différents corps professionnels et personnalités. Au personnel administratif, aux membres de l'inspection et aux enseignants s'adjoignent plus de 500 acteurs extérieurs à l'administration centrale. Organisées par branche ou par grande famille de métiers, les CPC regroupent un nombre de diplômes très différent d'une CPC à l'autre. Il est important de noter que la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 impose désormais la mise en place de CPC à l'ensemble des ministères certificateurs. Cette contrainte conditionne l'inscription des diplômes au Répertoire national des certifications professionnelles. Les ministères qui délivrent des diplômes ne peuvent donc plus se prévaloir automatiquement du label de l'État.

s'intègre dans ce programme de hausse générale du niveau d'éducation, à un moment où les études de prospective prévoient une forte élévation des niveaux de qualification professionnelle avant l'an 2000 et où l'on envisage comme une évidence la « moyenisation de la société » (Chauvel, 1998) [5]. En même temps, comme le souligne Antoine Prost (2002) [6], cette politique d'élévation du niveau d'éducation ne peut être appréhendée sans considérer son rôle de rétention des jeunes au sein du système éducatif, qui a permis de résorber une partie du chômage juvénile alors en pleine croissance.

Création du baccalauréat professionnel et mise en place d'une nouvelle structure de l'offre de formation

Pour assurer le développement des parcours conduisant au baccalauréat et permettre ainsi la réussite de l'objectif des « 80 % », le ministère invente un nouveau diplôme, le baccalauréat professionnel (bac pro), et en fait rapidement naître plusieurs, qu'ils aient ou non été explicitement réclamés par des employeurs (Pillet, 1995) [7]. Cette multiplication des spécialités favorise le déploiement de l'offre de formation. Très vite cependant, la volonté des organisations professionnelles de disposer d'une « filière complète » et de faire la preuve de leur modernité alimente la production de spécialités, qui couvrent de nombreux domaines : on dénombre 12 spécialités en 1986, 21 en 1988, 48 en 1993, 63 en 1998, 69 en 2006.

Tandis que le nombre des bacs pros s'étend, les sections de forma-

tion se développent sur l'ensemble du territoire national. La reprise économique qui intervient entre 1987 et 1991 favorise ce mouvement, également alimenté par la diffusion de certaines idées et observations relatives à l'évolution du contenu des emplois et des organisations du travail, ou à la disparition jugée inéluctable d'un grand nombre d'emplois d'exécution. La propagation d'un nouveau modèle managérial, qu'on désigne aujourd'hui comme « le modèle compétences » (Dugué, 1994 ; Ropé et Tanguy, 1994) [8], contribue à justifier une telle extension, la multiplication des exigences des employeurs en matière d'initiative, d'autonomie ou d'adaptabilité à l'égard de leurs salariés laissant supposer que les diplômés de baccalauréat et plus sont les plus à même de répondre aux demandes formulées par les entreprises.

En proposant différents bacs pros et en faisant du BEP le vivier du nouveau diplôme, le ministère institue un nouveau parcours de formation en quatre ans, durée plus longue que celle à laquelle ont droit les bacheliers généraux et technologiques. Deux diplômes jalonnent cependant ce parcours, qui vise une qualification professionnelle située dans les plus hauts niveaux des catégories ouvrières et employées. Contrairement à ce qui est souvent dit, les textes officiels ne sont pas ambigus sur ce point. Les bacs pros sont clairement liés à des emplois d'ouvriers et d'employés, qui comprennent différents niveaux de qualification dans les grilles de classification des entreprises. Pas plus qu'il n'a été envisagé de restreindre le bac pro au domaine industriel, il n'a été question d'associer ce diplôme à la qualification de « technicien d'atelier », même si la création du diplôme

a pu être cautionnée en partie par la demande de baccalauréat formulée par l'Union des industries et métiers de la métallurgie (UIMM) pour alimenter les emplois de technicien d'atelier.

Ralenti depuis une dizaine d'années, le développement du bac pro a néanmoins fortement contribué à la hausse du niveau d'éducation : 19 % des bacheliers sont en effet titulaires de ce diplôme. En outre, le taux de bacheliers professionnels dans une génération est passé de 8 % en 1995 à 11,5 % en 2005.

L'affirmation de la double finalité du BEP

Parallèlement à la mise en place d'une offre de bacs pros, une redéfinition du brevet d'études professionnelles (BEP) intervient. Sa double finalité, instaurée en 1979 pour qu'il autorise l'entrée en baccalauréat technologique *via* les premières d'adaptation, est renforcée. Le nombre des spécialités diminue et passe de 76 au début des années quatre-vingt, à 42 en 1991. Le registre professionnel de ces nouvelles spécialités est en revanche élargi, en sorte que chaque BEP puisse offrir plusieurs opportunités professionnelles ou de poursuite d'études. En principe, un BEP peut conduire à un baccalauréat technologique et à plusieurs bacs pros. Les référentiels des BEP du domaine industriel articulent même chaque BEP à la totalité des bacs pros industriels.

Dans certaines spécialités, le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) est par ailleurs associé au BEP, afin de permettre aux candidats malheureux au BEP d'obtenir au moins

le CAP³. Mis en place pendant la décennie quatre-vingt, conformément aux propositions du CEREQ (Bouyx, 1996) [9], ce dispositif d'association s'étend au début de la décennie quatre-vingt-dix, autant en raison des économies budgétaires que le ministère est susceptible de réaliser en allégeant le nombre des examens que pour renforcer la dimension professionnelle du BEP et sa valeur de signal sur le marché du travail. Sous l'effet de cette procédure, le nombre des candidats au CAP gonfle de manière considérable. Chaque année, les jeunes formés en BEP constituent plus de 40 % des candidats au CAP, et ce sont eux qui obtiennent les meilleurs taux de réussite. Leur présence massive impose une certaine forme de scolarisation de l'examen, qui leur est tellement adapté qu'il élimine en priorité les adultes passés par la formation continue.

Présenté comme une simple mesure technique, ce dispositif d'association du CAP et du BEP s'apparente plutôt à une mesure politique, puisqu'il repose sur l'infériorité affirmée du CAP et en fait un sous-diplôme. S'il a joué un rôle actif dans la diminution des sorties « sans qualification »,

NOTE

3. On associe un BEP aux CAP du même domaine professionnel pour qu'au moment de l'examen au BEP, les candidats qui le souhaitent puissent obtenir en même temps les deux diplômes, le CAP constituant une partie de l'épreuve pratique du BEP. Les candidats au BEP n'obtiennent pas automatiquement le CAP, néanmoins. Pour y parvenir, il faut que leur BEP soit associé à un ou plusieurs CAP, qu'ils aient formulé une double candidature et réussissent les épreuves spécifiques au CAP. Cette construction, supprimée lors de la relance du CAP, prenait acte de la double candidature des jeunes formés en BEP, nombreux à se présenter aux deux examens.

les jeunes échouant au BEP pouvant quitter le système éducatif munis d'un CAP, il a aussi beaucoup contribué à dévaloriser ce diplôme.

Très rapidement, sous l'effet des efforts mis en œuvre par l'administration, le BEP devient le premier diplôme de l'enseignement professionnel. Il prend ainsi la place occupée par le CAP. Entre 1980 et 1990, les effectifs en formation au CAP passent de 457 916 à 142 292 élèves, alors que le BEP accueille 306 907 lycéens en 1980 et 439 649 en 1990 (France métropolitaine, secteurs public et privé – Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance). Ce développement n'est pas le simple résultat de l'expression d'une demande sociale en faveur de la prolongation des cursus de formation, mais bien le produit d'une politique volontariste, liée à l'objectif de croissance du bac pro et à l'ambition de renouvellement de l'offre de formation professionnelle. Pour rendre cette ambition plus accessible, toute une entreprise d'abandon du CAP dans le système scolaire est également mise en œuvre, ce diplôme ne devant plus assurer qu'une fonction de formation des apprentis et des adultes, conformément à ce qu'avait déjà prévu le ministre Christian Fouchet lors de la création du BEP en 1966.

Un processus de destitution du CAP

Historiquement associé à l'élite ouvrière et à l'emploi qualifié (Cornu, 2001) [10], le CAP apparaît plutôt lié au chômage et au travail non qualifié, ou bien à des métiers traditionnels éventuellement en voie de disparition, lorsque se mettent en place les actions destinées à favoriser la massification scolaire aux niveaux IV et supérieurs.

C'est néanmoins le premier diplôme de l'enseignement professionnel : plus de 445 000 élèves et plus de 200 000 apprentis préparent un CAP en 1985-1986, alors que le BEP accueille en formation 361 000 lycéens la même année. Le CAP est aussi le diplôme professionnel qui rassemble le plus grand nombre de candidats, plus de 470 000 en 1985, jeunes et adultes aux origines multiples (élèves du public et du privé, apprentis, adultes passés par la formation continue, candidats libres, candidats préparés par le CNED). Cependant, cette prédominance du CAP dans le système de formation professionnelle tient davantage au rôle de scolarisation qui lui a été attribué depuis la politique de démocratisation engagée dans les années 60 et la mise en « système » des filières d'enseignement, qu'aux performances des diplômés sur le marché du travail. En effet, comme le montre le CEREQ dans ses enquêtes sur l'insertion des jeunes, dès le milieu des années soixante-dix les titulaires d'un CAP rencontrent de grandes difficultés pour accéder à l'emploi stable ; ils représentent aussi une population fragile sur le marché du travail.

Doté d'un avenir incertain, probablement considéré comme un obstacle à la transformation des lycées professionnels et à la politique de hausse du niveau d'éducation, le CAP fait l'objet d'une série de mesures pour laisser la place au BEP et au baccalauréat professionnel. Tout d'abord, c'est à moyens constants que doit être assuré le développement du baccalauréat professionnel, ce qui laisse aux établissements de formation peu d'alternatives pour définir leur offre de formation. Toutefois, comme le nombre des élèves tarde à diminuer, de nouveaux moyens sont mobilisés.

Au début de la décennie quatre-vingt-dix, en même temps que se diffuse l'association CAP-BEP, plusieurs spécialités à gros flux, quasi exclusivement préparées dans les lycées professionnels, sont supprimées. Elles le sont à l'initiative de l'administration ou à la demande de certaines organisations patronales comme l'UIMM, soit parce qu'elles ne mènent plus à l'emploi (CAP du tertiaire de bureau), qu'elles concernent des secteurs d'activité en déshérence (sidérurgie, industrie textile), ou parce qu'elles se heurtent à la concurrence du BEP (CAP d'ajusteur, de fraiseur et de tourneur). Ces mesures se révèlent très efficaces puisqu'en quelques années, si l'offre de CAP compte encore 243 spécialités à la fin de la décennie quatre-vingt-dix, le nombre des élèves est quant à lui devenu inférieur à 70 000. Et si la création de nouveaux CAP ne s'est à aucun moment interrompue, contredisant d'une certaine façon la tendance officielle, c'est parce que les nouvelles spécialités instituées s'adressent essentiellement à des adultes en activité (Cahuzac, Maillard, Ourtau, 2000) [11].

Toutefois, bien que toutes les mesures prises au niveau du ministère contribuent à dévaloriser le CAP et laissent planer certains doutes sur son devenir, on ne trouve aucune trace dans les textes institutionnels, qu'ils émanent du cabinet du ministre ou de l'administration centrale, d'une volonté de suppression du diplôme. L'hypothèse de la disparition du CAP circule néanmoins dans l'institution éducative, accélérant le processus de fermeture des sections de formation. Toutes les enquêtes menées dans les établissements font part de cette hypothèse et des contradictions qu'elle suscite parmi les responsables d'éta-

blissement, les enseignants, les représentants des organisations professionnelles ou les employeurs, les partisans du CAP s'opposant vivement à ceux qui l'envisagent comme un élément résiduel n'ayant plus de raison d'être. Confrontés à ces questionnements, les chercheurs et les experts qui s'interrogent sur l'avenir du niveau V et du CAP en particulier signalent pourtant que les emplois d'exécution sont loin d'avoir tous disparu et que le diplôme conserve du sens dans de nombreux domaines professionnels. Le Groupe des enseignements technologiques du ministère – qui réunit le CEREQ, la DEP, l'INRP, l'Inspection générale et la Direction des lycées et collèges (future DGESCO) – en 1990 et Lucie Tanguy en 1991 mettent ainsi en valeur dans leurs publications respectives [12] la nécessité de conserver une diversité de diplômes et de niveaux de formation, pour faire en sorte que le système éducatif réponde le mieux possible à la fois aux diverses possibilités des jeunes et aux besoins pluriels des entreprises.

En dépit de ces avis, une « rationalisation » sévère de l'offre de formation a lieu jusqu'à la fin des années quatre-vingt-dix, aboutissant à un véritable effondrement des flux d'inscrits en lycée professionnel. Dans l'apprentissage en revanche, le CAP conserve le premier rang, preuve que la politique menée n'envisageait pas réellement la disparition du diplôme mais bien son élimination dans le système scolaire (Maillard, 2005) [13].

Élargissement des modes d'accès aux diplômes et dissociation formation-certification

Un autre projet d'envergure accompagne la rénovation de l'offre de

formation et de diplômés : munir tous les sortants du système éducatif d'au moins un diplôme. Pour tenter de corriger certains effets pervers générés par la propagande qui a accompagné la généralisation de l'accès au baccalauréat, la loi d'orientation de 1989 associe l'objectif « 100 % d'une classe d'âge au niveau V au minimum » à l'objectif des 80 % au niveau du baccalauréat. En privilégiant la certification de la totalité d'une classe d'âge, elle définit le diplôme comme un bien commun et pose les prémices de la future loi de modernisation sociale de janvier 2002.

Mais ce projet n'est pas qu'un projet « scolaire ». En 1992, le ministère institue ainsi la procédure de validation des acquis professionnels (VAP), qui permet à des adultes en activité détenteurs de cinq ans d'expérience professionnelle salariée de se présenter comme candidats à un diplôme de l'enseignement technologique ou professionnel sans passer par une formation complète ou par un examen. Si la part des adultes parmi les candidats avait pris de l'ampleur bien avant la loi de 1992, la diversité des populations de postulants ayant justifié dès le début des années 80 un nouveau modèle de construction des diplômes sous la forme de « référentiels » excluant par principe toute allusion à la formation, cette nouvelle procédure donne aux candidats hétérodoxes une nouvelle légitimité. Elle accorde également à la formation par le travail un statut équivalent à celui de la formation spécifiquement organisée (dite « explicite » ou « formalisée ») et rend l'examen contournable, même si une épreuve au moins reste imposée aux candidats.

Malgré sa portée en apparence relativement faible, en raison des

effectifs réduits auxquels elle s'est adressée, la VAP ne peut pas être considérée comme une mesure insignifiante. Destinée à démocratiser l'accès au diplôme, à « réparer » certains effets négatifs de la sélection scolaire, elle pose les jalons de la procédure de validation des acquis de l'expérience (VAE) mise en place par la loi de modernisation sociale de 2002. Avec cette loi érigée cette fois par le ministère de l'Emploi, qui s'adresse à l'ensemble des « certifications professionnelles » existant sur le territoire national (plus de 15 000)⁴, la définition des diplômes prend de nouveaux contours. Les diplômes ne sont plus seulement la sanction d'un parcours de formation ou d'un examen, mais le résultat d'acquis obtenus en différentes circonstances, accessible sans aucune épreuve « classique ».

En voulant généraliser l'accès au diplôme et en mettant l'accent sur le parchemin plus que sur le processus d'acquisition des connaissances et des compétences, ces deux lois successives imposent des changements qui modifient considérablement les modes de conception des diplômes professionnels. Elles instituent une rupture entre formation et certification, rupture que les référentiels de

l'Éducation nationale n'avaient pas complètement consommée, ainsi qu'un découpage des diplômes en « unités » spécifiques. Le morcellement des diplômes est en effet une condition de leur délivrance partielle. Même si les unités ne sont pas encore intemporelles, puisqu'elles ne sont valides que cinq ans, et si le diplôme reste assimilé à une somme d'unités prédéfinies, le renoncement au principe de « formation méthodique et complète » qui est à l'origine des diplômes professionnels est bien présent (Brucy, 1998) [14]. Ce renoncement ouvre la porte à certaines mises en cause, sur la place de l'enseignement général dans les *curricula* ou sur leur définition, comme sur la sélectivité des diplômes. Portées par le consensus général dont jouit le projet de développement de la VAE, ces mises en cause actuellement très répandues font apparaître l'enseignement professionnel comme une filière trop marquée par l'académisme et l'influence scolaire, et ses diplômes comme des entités trop inaccessibles pour réellement favoriser la multiplication des certifiés. Même s'ils font du ministère de l'Éducation nationale le premier certificateur d'adultes, leurs liens étroits avec le système éducatif

et la formation initiale soulèvent de nombreuses critiques. Paradoxalement, alors même que l'enseignement professionnel est souvent considéré comme une troisième voie scolaire « de relégation », ses diplômes apparaissent désormais trop élitistes par rapport aux certifications professionnelles de mêmes niveaux que gère la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP).

Par conséquent, même si ces nouvelles dispositions n'ont pas encore d'effets sur les flux en formation, leur influence sur la structuration des diplômes et sur les parcours individuels

NOTE

4. En plus de la VAE, qui remplace la VAP et s'applique à tous les diplômes, titres et certificats professionnels, la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 institue une Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP) et un Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). Sont inscrits de droit dans le RNCP tous les diplômes et titres des ministères certificateurs qui disposent de CPC. Les autres diplômes et certifications, telles que les certificats de qualification professionnelle (CQP) ou les titres délivrés par des organismes de formation ou par des entreprises, doivent en revanche être soumis à une procédure spécifique pour figurer dans le RNCP et bénéficier ainsi du label de l'État.

Des diplômes conçus pour tous les publics

Bien que les diplômes à vocation professionnelle construits dans le cadre des CPC du ministère de l'Éducation nationale relèvent officiellement de « l'enseignement technologique et professionnel », ils ne s'adressent pas qu'à ces filières d'enseignement. La définition de ces diplômes est loin de s'adresser seulement à une population scolaire. Élaborée indépendamment des modes de formation, elle vise des publics jeunes et adultes qui disposent de plusieurs voies de candidature : formation initiale en lycée ou en centre de formation d'apprentis (CFA), Centre national de l'enseignement à distance (CNED), candidature libre, formation continue ou validation des acquis de l'expérience (VAE). Cette diversité joue un rôle déterminant dans la structure de l'offre certificative. Cela reste pourtant un élément que de nombreuses approches omettent de considérer, l'intégration de l'enseignement professionnel dans le système éducatif tendant à laisser prise à une certaine forme de « scolarocentrisme » dans les analyses. Le fait que les diplômes professionnels s'adressent à tous les publics possibles et soient construits depuis le début des années quatre-vingt sur le principe d'une césure entre formation et certification distingue pourtant les diplômes de l'enseignement professionnel des autres diplômes du ministère de l'Éducation nationale et des autres certifications professionnelles en général.

de formation et de certification risque d'être déterminante. Elle ne pourra en outre qu'être accentuée par le découpage sous forme de « crédits » des diplômes professionnels - les « *european credits in vocational education and training* » (ECVETS), crédits européens d'apprentissage pour la formation et l'enseignement professionnel -, recommandé par l'Union européenne.

ÉTAT DES LIEUX ET PERSPECTIVES

Cette évocation rapide de la politique des diplômes menée pendant la période récente montre que l'enseignement professionnel et ses diplômes constituent un système plutôt plastique, facilement mobilisable pour être mis au service de la cause éducative. Cette plasticité est souvent sous-estimée bien qu'on en trouve régulièrement la preuve. Depuis la fin des années quatre-vingt-dix, de nouvelles orientations ont ainsi été prises par le ministère.

Une recomposition du niveau V

Alors que la réorganisation du niveau V peut être jugée efficace si l'on se réfère aux objectifs de réforme exprimés dans les mesures mises en place, c'est pourtant une nouvelle restructuration qui est désormais à l'œuvre. Après avoir changé de conformation entre 1985 et 1998, il connaît depuis lors une rénovation qui modifie à nouveau la place et le rôle de ses diplômes.

La relance du CAP

À partir de 1998, sous l'égide du ministre Claude Allègre⁵, un projet de

relance du CAP est instauré, afin de réhabiliter le diplôme et faire en sorte qu'il redevienne un pôle essentiel de l'enseignement professionnel. Difficile à mettre en œuvre car elle intervient en contradiction avec les mesures précédentes, cette entreprise de re-création du CAP aboutit en avril 2002 à la publication d'un nouveau décret de réglementation du diplôme. Portée par une grande campagne de promotion et reprise par tous les ministres qui succèdent à Claude Allègre, cette politique de rénovation produit rapidement des effets, puisqu'on observe dès 2001 une forte augmentation des inscrits en CAP dans les établissements scolaires : les élèves étaient 67 721 en 2001, 83 237 en 2004 (France métropolitaine et DOM, secteurs public et privé). Parmi eux, nombreux sont les élèves de l'enseignement adapté (sections d'enseignement général et professionnel adapté), qui contribuent par conséquent à alimenter cette forte croissance. Néanmoins, en dépit d'une telle évolution, la part du CAP dans les effectifs scolaires reste très éloignée de ce qu'elle était au début des années quatre-vingt.

Instituée dans un contexte particulier (l'élaboration de la loi de modernisation sociale, le développement des certificats de qualification professionnelle des branches professionnelles, la promotion du modèle « compétences » *versus* « qualification » par le MEDEF...), la reconstruction du CAP intervient comme une réponse du ministère à différents éléments : la persistance des emplois d'exécution, qui ne requièrent pas tous la détention d'un baccalauréat ; le maintien d'un nombre encore élevé de sortants du système éducatif sans diplôme ; la constitution d'un véritable univers des certifications professionnelles

propice aux mises en concurrence, mais aussi l'existence d'un nombre élevé d'actifs non-qualifiés à la situation professionnelle fragile. Rompant avec les principes en vogue dans les années quatre-vingt, cette mesure s'inscrit dans un véritable projet politique, pour mieux définir l'espace économique et social occupé par les diplômes professionnels du ministère de l'Éducation nationale. Le CAP y apparaît comme le diplôme le plus susceptible de favoriser la certification du plus grand nombre et de limiter l'influence des titres extérieurs à l'État. Il n'est pas certain cependant, malgré tous les efforts engagés, que l'attribution d'un nouveau *curriculum* au diplôme et son affichage comme diplôme « de métier » suffise à assurer sa réhabilitation auprès des familles, des enseignants et des conseillers d'orientation, comme auprès des entreprises. Il est peu probable que ce diplôme retrouve une réelle importance dans les lycées professionnels, où les spécialités actuellement proposées servent surtout à la remédiation scolaire. La relance du diplôme n'a pas permis de renouveler réellement son image, ce que confirme la relative désaffection qu'il connaît dans l'apprentissage, où il ne forme plus que 52 % des apprentis⁶. La chute du diplôme est également patente dans la formation continue. Entamée à la fin de la décennie quatre-vingt-dix, elle progresse en parallèle du programme

NOTES

5. Ce projet est clairement inscrit dans la « charte des lycées » : « Un lycée pour le XXI^e siècle – l'enseignement professionnel intégré », ministère de l'Éducation nationale.

6. Contre encore 63 % en 1996, selon Gilles Moreau, *Le monde apprenti*, La Dispute, Paris, 2003.

de relance et n'est pas compensée par le nombre des candidats à la VAE (le CAP Petite enfance étant l'un des rares CAP à échapper à ce déclin ; c'est aussi l'un des diplômes les plus souvent sollicités dans le cadre de la VAE).

Attaché pendant l'essentiel de son histoire à l'évolution de l'industrie, le CAP ne concerne plus désormais les ouvriers professionnels tels que ceux dont s'est nourrie la figure du « métallo », ouvrier très qualifié et politiquement engagé dépositaire de la « culture ouvrière ». Les CAP en place se situent essentiellement dans le bâtiment, le travail du bois, la réparation automobile, les métiers de bouche, le commerce, les services aux personnes et les arts appliqués. Assuré aujourd'hui d'avoir un avenir au sein de l'institution éducative, ce diplôme n'est plus l'objet de suppressions systématiques. Si les spécialités considérées comme obsolètes sont supprimées par les CPC, une grande liberté d'initiative leur est laissée pour créer de nouvelles spécialités. Les créations *ex nihilo* ne se multiplient pas pour autant, l'offre existante étant déjà très étendue. On compte ainsi 213 CAP en 2006.

Un BEP devenu « propédeutique »

Pour favoriser la réhabilitation du CAP et éviter les confusions entre les deux principaux diplômes du niveau V, le BEP est officiellement devenu un diplôme « propédeutique ». Cet adjectif le désigne dans la loi d'orientation d'avril 2005 et remplace « la double finalité ». Une telle affirmation relève d'une volonté politique, en ce qu'elle contredit la situation objective du diplôme. Qu'elles proviennent de l'analyse des recrutements ou des chiffres

relatifs aux inscrits en première année de bac pro, toutes les données infirment en effet le caractère exclusivement propédeutique du BEP. Entre 1996 et 2005, malgré la rénovation du BEP et la diversification des spécialités de bac pro, les effectifs d'inscrits en bac pro ont cessé de progresser. Deux titulaires de BEP sur trois poursuivent en moyenne leur cursus de formation, mais seulement un inscrit en première année sur deux. En dépit de l'importance accordée par les employeurs à la détention d'un diplôme et des bénéfices qu'apporte le baccalauréat professionnel à ses titulaires sur le marché du travail, les jeunes qui préparent un BEP sont nombreux à interrompre leur scolarité. Ils ne redoublent pas non plus systématiquement lorsqu'ils ont échoué à l'examen et ne peuvent plus se prévaloir de la détention d'un CAP. Pour reconstruire l'identité du CAP, il a en effet été mis fin à l'association du CAP et du BEP.

Lorsqu'on tente de dresser un état des lieux du BEP, la disparité des spécialités, des possibilités d'insertion ou de poursuite d'études qu'elles offrent aux diplômés, donne moins l'image d'un diplôme propédeutique clairement identifiable que celle d'un ensemble éclaté, aux formes très inégales. Comme ces distinctions peuvent s'appliquer aux spécialités d'un même secteur, les typologies par domaine, industriel ou tertiaire, ne sont guère valides. Il existe par exemple de nombreuses différences entre les BEP de l'hôtellerie, de la vente ou du secrétariat, bien qu'ils appartiennent tous au secteur tertiaire. Ces différences tiennent à leur *curriculum*, à leur public, aux modes de relations établies entre le BEP et le baccalauréat (baccalauréat professionnel et baccalauréat technologique), ainsi qu'à la place de

chaque spécialité sur le marché du travail. Si les BEP du tertiaire administratif ne donnent plus accès à l'emploi dans leur domaine de spécialités, ce n'est pas vrai pour ceux de la vente ou de l'hôtellerie.

Pour unifier le diplôme et renforcer son rôle de transition, sa rénovation est en cours : des suppressions ont été décidées, d'autres sont envisagées ; sous l'effet de la concentration des spécialités, le nombre des BEP devrait graduellement passer de 35 spécialités à une vingtaine. Chacune de ces spécialités rénovées devrait cependant pouvoir mener à plusieurs bacs pros, ce qui n'est actuellement le cas que de quelques spécialités. Afin de mieux articuler BEP et baccalauréat professionnel, leurs rénovations sont prévues conjointement ; l'enseignement général, dont la part a déjà été renforcée lors de la rénovation de 1993, doit également être reprogrammé.

Toutefois, malgré cette importante mobilisation en faveur de la réforme du BEP, certains éléments laissent ouvertes quelques interrogations. Ainsi, on constate que l'offre de formation en bac pro est inégalement répartie entre les Régions et les académies, que ce soit par les capacités d'accueil offertes aux jeunes ou par les spécialités proposées dans les établissements. Contrairement aux lycées de l'enseignement privé, tous les établissements publics ne disposent pas d'une offre de baccalauréats assortie aux BEP qu'ils préparent (Abriac, Maillard, Trancard, 2005) [15]. Si des efforts manifestes ont été mis en œuvre pendant plusieurs années pour multiplier les perspectives offertes aux lycéens professionnels, un certain ralentissement s'observe depuis le milieu des années 90. Par ailleurs, dans la mesure où la désignation « propédeutique » du BEP lui

donne une image scolaire, la question de la valeur de ce diplôme sur le marché du travail se pose avec insistance. Or, quelles que soient les actions engagées par le ministère, il est certain qu'une part des élèves inscrits en BEP n'obtiendront pas leur diplôme, que tous les diplômés ne continueront pas leurs études jusqu'au baccalauréat, et que parmi les jeunes préparant un baccalauréat, un certain pourcentage d'échecs persistera. La possession d'un BEP ne peut en conséquence que se révéler utile pour accéder à l'emploi, encore faut-il que ce diplôme conserve du sens pour les employeurs.

Un niveau IV réorganisé

Afin d'assurer la position du bac pro dans le système éducatif et lui éviter la concurrence d'autres diplômes de niveau IV, les textes institutionnels publiés en 1985 annoncent la disparition des brevets de technicien (BT) et des brevets professionnels (BP). Parmi ces diplômes, ceux qui apparaissent les plus opportuns doivent être intégrés dans des baccalauréats professionnels ou prendre la forme d'un nouveau bac pro. D'abord menée rondement, l'élimination des BT rencontre depuis quelques années divers blocages au sein des CPC : 48 en 1995, ils sont encore une quinzaine, qui rassemblent cependant des

petits flux. Leur suppression est néanmoins programmée.

La situation du BP est différente. Créé en 1926 et réservé à la formation continue, il devient en 1992 un diplôme accessible par la voie de l'apprentissage. En s'ouvrant à un nouveau public, le BP change de statut et de contenu même s'il reste lié à un contrat de travail ; il se transforme en diplôme d'avenir. Le nombre de ses titulaires augmente, passant d'un peu plus de 7 000 en 1985 à près de 20 000 en 2005. La population des candidats adultes régresse sensiblement d'une année sur l'autre, tandis que celle des apprentis ne cesse d'augmenter, les CFA choisissant de développer des filières de formation allant du CAP au BP. Les taux de réussite progressent eux aussi, atteignant plus de 70 % alors qu'ils ne dépassaient pas 50 % lorsque le diplôme ne s'adressait qu'à la formation continue. Cette métamorphose du BP conforte sa position. Après avoir décliné, le nombre des spécialités reste finalement élevé : on dénombre 112 spécialités en 1995, 71 en 1998, 62 en 2006. Excepté dans le cas du bâtiment, où l'offre de bacs pros et de BP se ressemble, les spécialités de l'un et l'autre diplômes ne s'adressent pas aux mêmes activités. Les trois principaux BP concernent le secteur bancaire, la coiffure et les préparateurs en pharmacie, pour des métiers auxquels ne prépare encore aucun bac pro. On ne peut donc pas parler de concurrence entre ces diplômes. Cependant, dans la mesure où la définition du bac pro évolue et où le nombre de ses spécialités augmente, pour en faire aussi bien un diplôme ciblé sur une grande activité qu'un diplôme de métier, les frontières entre les deux diplômes tendent à s'estomper. En raison de cette nouvelle orientation, un projet de

rationalisation de l'offre de BP devrait être prochainement engagé, dans une perspective de « clarification » de l'offre de diplômes au niveau IV.

Par ailleurs, la réforme en cours des baccalauréats technologiques, destinée à mieux assurer leurs liens avec l'enseignement supérieur, devrait modifier le rôle et la place du bac pro dans le système éducatif, où il sera le seul diplôme d'insertion accessible par la voie scolaire⁷. Il est possible cependant que la double finalité de ce baccalauréat, longtemps tenue sous silence pour limiter les poursuites d'études et désormais plus clairement assumée (des mentions à l'examen viennent ainsi d'être créées pour autoriser l'entrée directe en BTS des bacheliers professionnels titulaires des meilleures mentions), bouscule cette situation.

Un nouveau dispositif et un nouveau rôle pour le bac pro ?

Une autre mesure concerne cette fois le bac pro, jusque-là peu concerné par les grands projets de rénovation. À la suite de la demande adressée par l'UIMM au ministre de l'Éducation nationale en 1999, une nouvelle forme de préparation au bac pro a été mise en place expérimentalement. Elle permet d'accéder au diplôme en trois ans sans passer par un BEP, condition pourtant inscrite dans le décret de réglementation du bac pro. Mis en valeur au nom de la durée trop longue du cursus BEP-bac pro, qui réduirait les vocations et encouragerait l'abandon en cours d'études, mais aussi au nom du nécessaire rapprochement entre les trois catégories de baccalauréat actuellement en place (bac général, bac technologique et bac pro), ce dispositif s'inscrit dans l'objectif de généralisation de l'accès au baccalauréat.

NOTE

7. Sans compter les diplômes des métiers d'art de niveau IV, qui ne concernent que de très petits flux, et les mentions complémentaires de même niveau. Même si les mentions complémentaires sont apparentées à des diplômes, leur définition originale incite à les considérer à part. Elles s'ajoutent en effet à un diplôme et relèvent du même niveau de formation que celui-ci.

Restée dans le cadre expérimental, cette initiative n'a pas encore pris une grande ampleur. Elle incite néanmoins à considérer le BEP comme un diplôme de secours pour les élèves au parcours interrompu. Elle est également fréquemment citée comme moyen d'accélérer les parcours des jeunes et de réduire les coûts de formation, ce qui lui donne une influence notable dans les projets institutionnels visant à renouveler l'économie générale du système de formation. En écartant le BEP et en faisant du bac pro le premier diplôme de référence dans certains domaines professionnels, ce dispositif propose moins un nouveau modèle de formation qu'une nouvelle structuration de l'enseignement professionnel.



En dépit de certaines pesanteurs, qui ont tendance à être survalorisées dans les observations et à occulter ainsi les grands mouvements à l'œuvre, l'offre de diplômes évolue régulièrement. Sa structure est aujourd'hui très différente de celle qui était en place au début des années quatre-vingt, se modifiant au fil d'initiatives ininterrompues. Comme de nouvelles réformes sont en cours, elle sera probablement encore transformée dans la prochaine décennie.

C'est cette évolution plus que l'offre elle-même que l'on peut juger complexe, en raison de mouvements dont l'origine peut être opaque et d'orientations parfois réversibles. Confrontée à cette rapidité et à l'énigme de certaines causes, l'analyse des effets ne peut qu'être difficile. La prévision l'est aussi. Quoi qu'il

en soit, une telle mobilité montre que les diplômes professionnels ont une influence bien plus grande dans l'espace des certifications que ce que pourrait laisser croire la position peu valorisée de l'enseignement professionnel au sein du système éducatif. La présence annuelle, pour les seuls diplômes des niveaux V et IV, d'environ 600 000 candidats dont 40 % ne relèvent pas du système scolaire, le démontre nettement. Les tensions que les diplômes professionnels subissent et la dynamique à laquelle les soumet l'institution éducative apparaissent ainsi révélatrices des multiples enjeux dont ils sont porteurs, qui sont non seulement scolaires, professionnels et économiques, mais aussi politiques et « sociaux », dans le sens le plus large du terme.

À LIRE

- [1] **Dubet F.**, *L'école des chances – Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Paris, Seuil, 2004.
- [2] **Baudelot C.**, « Introduction », pp. 11-23, in **Moreau G.**, coord., *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute, 2002.
- [3] **Espinasse J.-M., Fourcade B.**, *Fluctuations du marché et insertion des jeunes – Conséquences sur la politique des diplômes*, CPC/Document n° 2004-9, ministère de l'Éducation nationale, 2004.
- [4] **Van Zanten A.**, *Les politiques d'éducation*, Paris, Que sais-je ?, 2003.
- [5] **Chauvel L.**, *Le destin des générations*, Paris, PUF, 1998.
- [6] **Prost A.**, « Histoire d'une décision : la création du baccalauréat professionnel », pp. 95-111, in **Moreau G.**, coord., *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute, 2002.
- [7] **Pillet M.**, « La création du baccalauréat professionnel. Les processus de décision », *Formation-Emploi*, 52, 1995.
- [8] **Dugué E.**, « La gestion des compétences : les savoirs dévalués, le pouvoir occulté », *Sociologie du travail*, 3, pp. 273-292, 1994. **Ropé F., Tanguy L.**, *Savoirs et compétences*, Paris, L'Harmattan, 1994.
- [9] **Bouyx B.**, « Les diplômes de l'enseignement technique et professionnel : 1980-1995 », revue *Éducation & formations*, n° 45, MEN-DEP, pp. 71-78, 1996.
- [10] **Cornu R.**, *Éducation, savoir et production*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles, 2001.
- [11] **Cahuzac E., Maillard F., Ourtau M.**, « Conception du diplôme et formes d'usage du CAP », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29, n° 2, pp. 377-399, 2000.
- [12] Groupe des enseignements technologiques, « L'avenir du niveau V », Collection des études, n° 56, CEREQ, 1990.
- Tanguy L.**, « Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France ? », *Rapport au Secrétariat d'État à l'enseignement technique*, Paris, La Documentation française, 1991.
- [13] **Maillard F.**, « L'ambivalence de la politique éducative : le CAP entre déclin et relance du CAP », *Formation-Emploi*, n° 89, pp. 65-78, 2005.
- [14] **Brucy G.**, *Histoire des diplômes de l'enseignement technique (1880-1965)*, Paris, Belin, 1998.
- [15] **Abriac D., Maillard F., Trancard D.**, 2005, « La diversité de l'offre de formation », pp. 37-55, in Les formations professionnelles de premier niveau dans les spécialités du tertiaire administratif, les *Dossiers du Haut Comité Éducation-Économie-Emploi*, n° 1, ministère de l'Éducation nationale, 2005.

Une variété de structures et d'offres de formations dans le professionnel

Carine Lhoste

Bureau des nomenclatures et répertoires

Fanny Thomas

Bureau des évaluations et des outils pour le pilotage des établissements et des unités d'éducation

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Un élève de troisième a le choix entre trois types d'établissements pour poursuivre sa formation initiale : le lycée, le centre de formation d'apprentis et la maison familiale rurale. Sur ces 6 600 établissements de formation initiale, 4 350 proposent un enseignement professionnel du second degré sous statut scolaire ou en apprentissage : 64 % sont des lycées, 28 % des centres de formation d'apprentis et 8 % des maisons familiales rurales.

Les structures de formation par apprentissage sont surreprésentées dans les académies de Paris et de Grenoble. Les académies sur un croissant de Rennes à Montpellier et la Corse offrent plus de structures de formation agricole, lycées ou maisons familiales rurales. L'enseignement professionnel en lycée sous tutelle du ministère de l'Éducation nationale est plus présent dans les autres académies.

Parmi les 4 350 établissements qui proposent de l'enseignement professionnel, 2 170 sont des lycées publics et privés sous contrat du ministère de l'Éducation nationale. Sept lycées sur dix sous tutelle de ce ministère offrent presque uniquement de l'enseignement professionnel. Les autres offrent également de l'enseignement général.

TROIS TYPES DE STRUCTURES D'ACCUEIL : LYCÉES, CFA ET MAISONS FAMILIALES RURALES

En France métropolitaine et dans les DOM, à la rentrée scolaire 2005, 4 350 structures de formation initiale proposent de l'enseignement professionnel du second degré. 64 % sont des lycées, 28 % des centres de formation d'apprentis (CFA) et 8 % des maisons familiales rurales (MFR). Cet enseignement se dispense sous deux formes : l'enseignement sous statut scolaire, qui existe dans 72 %

des structures, et l'enseignement en apprentissage dans 31 % des établissements. Ainsi, 3 % des établissements offrent les deux formes d'enseignement. Ces structures rassemblent environ 1 760 000 élèves ou apprentis. L'apprentissage est principalement proposé en centres de formation d'apprentis, structures majoritairement privées sans tutelle ministérielle, alors que le scolaire se dispense surtout dans les lycées, établissements le plus souvent publics sous tutelle du ministère de l'Éducation nationale.

L'enseignement professionnel : diversité des structures et des statuts

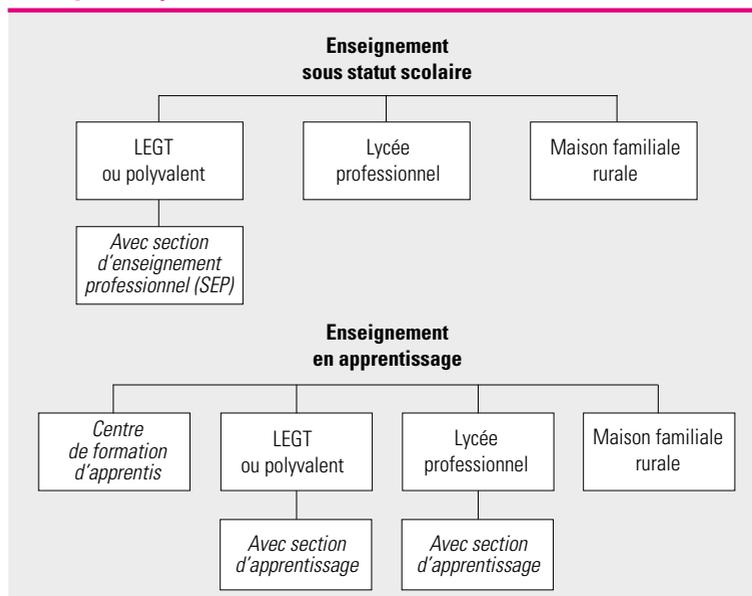


Tableau 1 – La diversité de l'enseignement professionnel (rentrée 2005)

	Scolaire seul		Apprentissage seul		Scolaire et apprentissage		Ensemble	
	Nombre d'établissements	%	Nombre d'établissements	%	Nombre d'établissements	%	Nombre d'établissements	%
LEGT ou polyvalents	774	26	0	0	49	35	823	19
avec section d'ens. professionnel	659		0		21		680	
avec section d'apprentissage	0		0		6		6	
Lycées professionnels	1 895	63	0	0	74	53	1 969	45
avec section d'apprentissage	0		0		25		25	
Maisons familiales rurales (MFR)	329	11	0	0	16	12	345	8
Centres de formation d'apprentis (CFA)	0	0	1 211	100	0	0	1 211	28
Ensemble	2 998	100	1 211	100	139	100	4 348	100

Source : DEPP - BCE, SCOLARITÉ, SIFA

Champ : France métropolitaine + DOM, rentrée 2005.

Des élèves en lycée et des apprentis en CFA

Parmi les établissements qui dispensent de l'enseignement professionnel uniquement sous statut scolaire, 89 % sont des lycées alors que l'enseignement en apprentissage se trouve principalement dans les centres de formation d'apprentis (tableau 1). Ces deux types d'enseignement se distinguent : l'enseignement en apprentissage est le plus souvent dispensé dans des établisse-

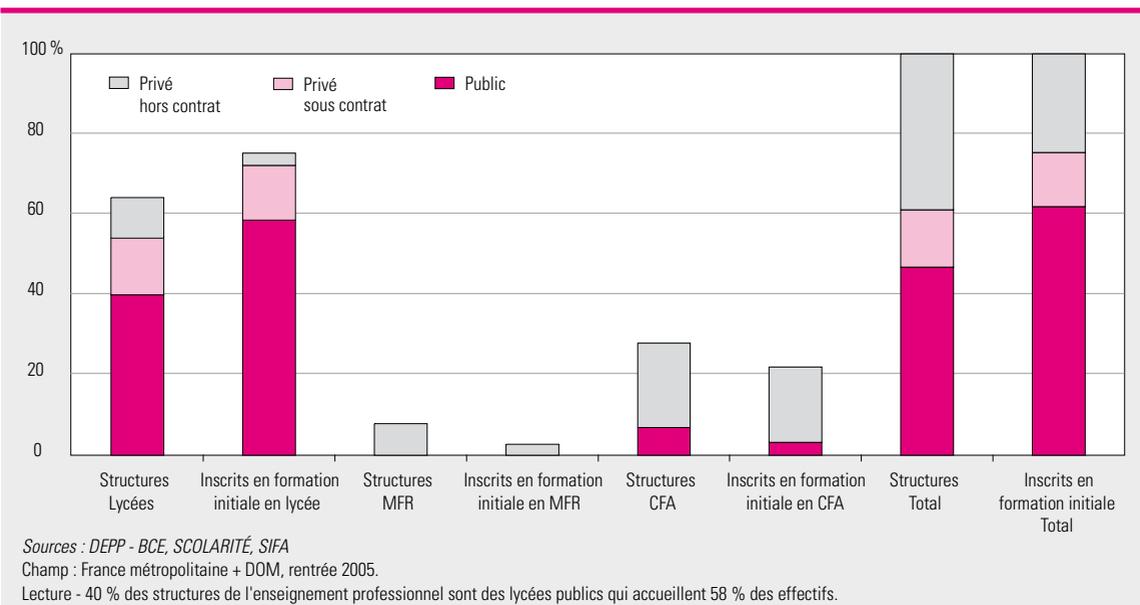
ments privés sans ministère de tutelle, alors que l'enseignement scolaire est plus présent au sein d'établissements publics sous tutelle du ministère de l'Éducation nationale (MEN) ou du ministère de l'Agriculture.

Les lycées, et notamment les lycées professionnels, sont les principaux acteurs de l'enseignement professionnel en France. En effet, 64 % des structures proposant de l'enseignement professionnel sont des lycées (graphique 1), parmi lesquels 70 % sont plus spécifiquement des

lycées professionnels (LP). Les lycées proposent principalement de l'enseignement sous statut scolaire et, en 2005, seuls 4 % accueillent des apprentis. Ces lycées accueillent 75 % des effectifs en formation alors que les CFA n'en accueillent que 22 %.

Les lycées sont pour 80 % des établissements, publics ou privés sous contrat, sous tutelle du ministère de l'Éducation nationale. Le ministère de l'Agriculture rassemble 12 % des lycées et 8 % ne dépendent d'aucun ministère (graphique 2).

Graphique 1 – Répartition des structures d'enseignement professionnel et de leurs inscrits selon le type d'établissement et le secteur (rentrée 2005)



Les lycées sont, pour 62 %, des établissements publics et pour 22 % des établissements privés sous contrat avec le MEN. Enfin, 7 % des lycées sont privés hors contrat sous tutelle du ministère de l'Agriculture, et seuls 9 % n'ont pas de tutelle et sont donc ce que l'on pourrait appeler du « privé pur ».

90 % des structures proposant de l'apprentissage sont des CFA, alors qu'ils ne représentent que 28 % des structures de formation professionnelle. Leur profil est totalement différent de celui des lycées puisque 70 % ne dépendent d'aucun ministère ; ils ne sont que 15 % à être sous tutelle du MEN et 15 % sous tutelle du ministère de l'Agriculture (graphique 2). Les CFA se trouvent le plus souvent en milieu urbain : c'est le cas pour 95 % d'entre eux en France métropolitaine contre 85 % des lycées.

Ce sont généralement de petits établissements : s'ils ont en moyenne 320 apprentis, la moitié des CFA accueille moins de 170 apprentis ; seuls 6 % en ont plus de 1 000.

Les maisons familiales rurales, particularité de l'enseignement agricole

Dernier type de structures à proposer de l'enseignement professionnel du second degré : les maisons familiales rurales (MFR) ou centres de formation professionnelle agricole. Ce type d'établissement est spécifique à l'enseignement agricole : ces structures sont toutes privées et sous tutelle du ministère de l'Agriculture (graphique 2). De plus, si elles ne représentent que 8 % des structures de l'enseignement professionnel et 3 % des effectifs en formation (graphique 1), elles représentent 41 % des établissements et 31 % des effectifs du ministère de l'Agriculture. Les MFR, comme leur nom l'indique, sont également des structures plus rurales : la moitié d'entre elles sont implantées dans des communes de l'espace rural, c'est-à-dire dans un pôle d'emploi de l'espace rural, dans une couronne d'un de ces pôles d'emploi ou dans

une commune de l'espace à dominante rurale (contre 15 % des lycées et seulement 5 % des CFA).

Ce sont de manière générale des établissements de taille modeste puisqu'ils accueillent en moyenne 140 élèves.

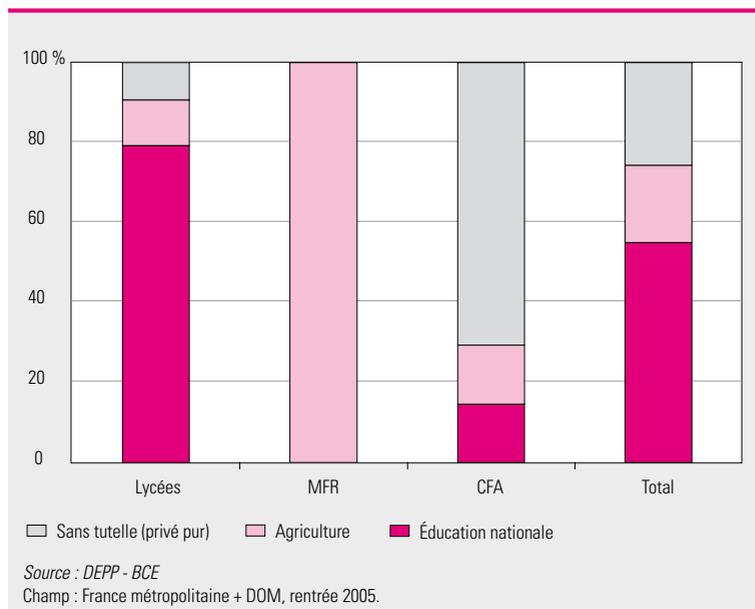
Les établissements privés sont essentiellement des CFA

Le MEN, qui porte 55 % des structures d'enseignement professionnel, est le ministère qui offre la plus grande part d'établissements publics. Ce ministère a par ailleurs l'offre la moins diversifiée en termes de types de structure. Au sein des structures d'enseignement professionnel sous tutelle du MEN, on ne trouve que deux types d'établissements : des lycées (92 % de l'offre) et des CFA. Les trois quarts sont des établissements publics. La deuxième partie de l'article montrera comment les lycées sous tutelle du MEN qui offrent de l'enseignement professionnel se diversifient en élargissant leur palette de formations à d'autres filières.

À l'inverse, deux établissements sur trois sous tutelle du ministère de l'Agriculture sont des établissements privés. Ce ministère, qui regroupe 19 % des structures de formation professionnelle du second degré et 9 % des effectifs en formation initiale, propose, outre l'enseignement en MFR, 38 % de structures de type lycée et 21 % de type CFA. Ces lycées et CFA accueillent respectivement la moitié et 19 % des effectifs en formation sous tutelle du ministère de l'Agriculture.

Enfin, les établissements privés sans rattachement spécifique à un ministère proposent le plus souvent

Graphique 2 – Répartition des structures selon le ministère de tutelle (rentrée 2005)



des solutions en apprentissage, 82 % de ces établissements étant des CFA. Ainsi, 77 % des établissements privés sans tutelle accueillent des apprentis contre seulement 25 % pour le ministère de l'Agriculture et 12 % pour le MEN. L'enseignement sous statut scolaire est dans 93 % des établissements sous tutelle du MEN et 79 % des établissements agricoles contre seulement 21 % des établissements « privés purs » (graphique 3).

La plupart des établissements sont implantés en milieu urbain

Huit établissements sur dix sont situés dans des pôles urbains, des couronnes de pôle urbain ou des communes multipolarisées. 87 % des établissements du MEN, 97 % des établissements sans tutelle et 59 % des établissements sous tutelle du

ministère de l'Agriculture sont dans ce cas (graphique 4).

Ainsi, comme on pouvait s'y attendre, les établissements qui dépendent du ministère de l'Agriculture sont plus présents en milieu rural que les autres, sans pour autant être majoritairement ruraux.

Cependant, les trois quarts des structures d'enseignement professionnel implantées dans des communes à dominante rurale et les deux tiers de celles situées dans des couronnes de pôles d'emploi de l'espace rural sont sous tutelle du ministère de l'Agriculture.

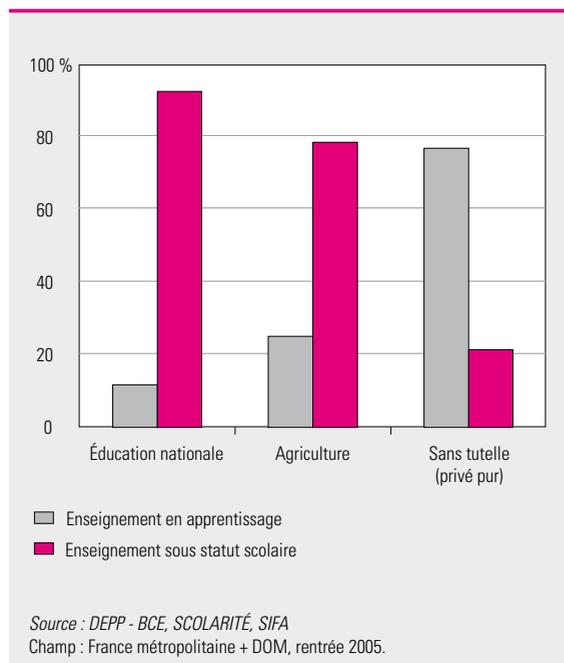
CINQ PROFILS SE DÉGAGENT DES ACADÉMIES DE LA MÉTROPOLE

Sept académies proposent un enseignement professionnel plutôt agricole, soit public en lycée agricole, soit privé en maison familiale rurale.

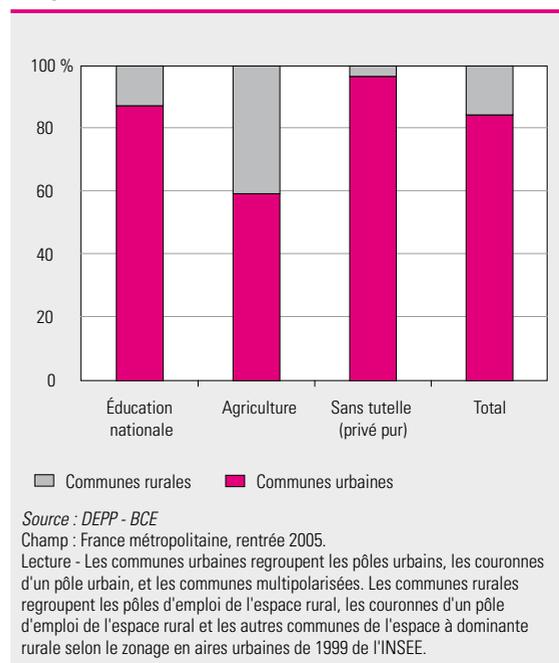
Quatorze académies ont un enseignement professionnel principalement public sous tutelle du ministère de l'Éducation nationale : dix en lycées professionnels et quatre en lycées d'enseignement général et technologique (LEGT) ou polyvalents. Deux académies se distinguent par la forte présence de centres de formation d'apprentis, et corrélativement par une part importante de structures privées.

Cette partie de l'étude vise à mettre en relief des profils d'académies concernant les structures d'enseignement proposant de la formation professionnelle. Seuls les établissements de France métropolitaine sont pris en compte. En effet, l'une des variables utilisées pour l'analyse, le zonage en aires urbaines, n'est actuellement pas accessible pour les DOM. Un éclairage particulier sur les DOM est apporté dans l'encadré « Académies des départements d'outre-mer » (cf. *infra*).

Graphique 3 – Enseignement sous statut scolaire et en apprentissage – Répartition selon le ministère de tutelle (rentrée 2005)



Graphique 4 – Répartition des structures selon le ministère de tutelle et le type de commune d'implantation (rentrée 2005)



Méthodologie de l'étude visant à caractériser des profils d'académies

Une analyse factorielle des correspondances (AFC) a été réalisée sur les structures proposant de la formation initiale professionnelle du second degré.

Les variables retenues sont les suivantes (cf. tableau 2) :

- taille de l'établissement (mesurée par les effectifs en formation) ;
- ministère de tutelle ;
- type de structure (LEGT ou lycée polyvalent, lycée professionnel, MFR, CFA) ;
- présence d'apprentis ;
- présence de scolaires ;
- zonage en aires urbaines de 1999 (après regroupement de « pôle d'emploi de l'espace rural » et « couronne d'un pôle d'emploi de l'espace rural ») ;
- secteur (public, privé sous contrat, privé hors contrat).

Une classification ascendante hiérarchique a ensuite été effectuée sur les quatre premiers facteurs de l'AFC résumant 86 % de l'information. Cinq groupes ont été distingués, les académies ont alors été regroupées selon le poids de ces différents groupes.

Tableau 2 – Caractéristiques des groupes d'académies (rentrée 2005)

			Enseignement MEN en LP (Groupe A)	Enseignement agricole en MFR (Groupe B)	Enseignement en apprentissage (Groupe C)	Enseignement MEN en LEGT ou polyvalent (Groupe D)	Enseignement agricole en lycée (Groupe E)	France métro- politaine
Effectifs en formation initiale	Tranches de taille de la structure *	[5 ; 128[	24	27	35	16	31	25
		[128 ; 291[	27	28	27	12	28	25
		[291 ; 542[	27	22	22	29	26	25
		[542 ; 4321[	22	23	16	43	15	25
Ministère de tutelle	Ministère de l'Éducation nationale		58	46	48	67	53	55
	Ministère de l'Agriculture		18	31	11	5	27	19
	Sans ministère de tutelle (privé pur)		24	23	41	28	20	26
Type de structure	LEGT ou polyvalents		13	20	15	35	19	19
	Lycées professionnels		53	42	37	36	46	45
	Maisons familiales rurales		7	15	3	0	7	8
	Centres de formation d'apprentis		27	23	45	29	28	28
Présence d'apprentis			33	24	48	33	30	31
Présence de scolaires			72	76	55	71	70	72
Zonage en aires urbaines	Pôle urbain		77	66	84	87	55	75
	Couronne d'un pôle urbain		6	8	6	10	9	7
	Commune multipolarisée		3	2	3	2	0	2
	Pôle d'emploi de l'espace rural et sa couronne		9	14	5	1	20	10
	Autres comm. de l'espace à dominante rurale		5	10	2	0	16	6
Secteur	Public		49	38	38	59	60	47
	Privé sous contrat		16	15	12	11	9	14
	Privé hors contrat		35	47	50	30	31	40
Effectif moyen en formation initiale			379	388	308	582	307	406
% d'inscrits en formation initiale			40	28	8	21	3	100
% d'établ. avec uniquement de l'apprentissage			28	24	45	29	29	29
% d'établ. avec uniquement du scolaire			67	75	52	67	70	68
% d'établ. avec scolaire et apprentissage			5	1	3	4	1	3
% de lycées agricoles parmi les structures			6	11	5	3	14	8
% de lycées agricoles parmi les lycées			10	18	9	5	21	11
Nombre d'académies			10	7	2	4	3	26
% d'établissements			42	28	11	15	4	100

Sources : DEPP - BCE, SCOLARITÉ, SIFA

Champ : France métropolitaine, rentrée 2005.

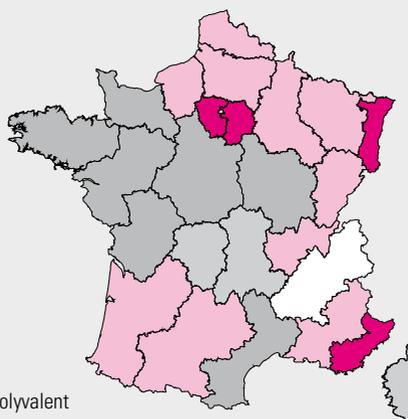
* Correspondant aux quartiles.

Typologie des académies selon leur profil de structures d'enseignement professionnel (rentrée 2005)



- Enseignement agricole en lycée
- Enseignement agricole en MFR
- Enseignement en apprentissage
- Enseignement MEN en LEGT ou polyvalent
- Enseignement MEN en LEP

Source : DEPP - BCE, SCOLARITÉ, SIFA
Champ : France métropolitaine, rentrée 2005.



Composition des groupes :

Enseignement MEN en LP (groupe A) :
Aix-Marseille, Amiens, Besançon, Bordeaux, Lille, Lyon, Nancy-Metz, Reims, Rouen, Toulouse

Enseignement agricole en MFR (groupe B) :
Caen, Dijon, Montpellier, Nantes, Orléans-Tours, Poitiers, Rennes

Enseignement en apprentissage (groupe C) :
Grenoble, Paris

Enseignement MEN en LEGT ou polyvalent (groupe D) :
Créteil, Nice, Strasbourg, Versailles

Enseignement agricole en lycée (groupe E) :
Clermont-Ferrand, Corse, Limoges

L'analyse a ainsi dégagé cinq groupes d'académies : deux groupes correspondant à un enseignement plutôt agricole, deux groupes où les structures d'enseignement professionnel sont principalement sous tutelle du ministère de l'Éducation nationale et un groupe proposant de l'enseignement en CFA.

Au Nord et au Sud, l'offre de l'Éducation nationale prime

Les groupes A et D, qui rassemblent respectivement dix et quatre académies (soit 42 % et 15 % des établissements), proposent une offre de structures de formation professionnelle principalement sous tutelle du ministère de l'Éducation nationale. C'est le cas pour 58 % des établissements du groupe A et pour 67 % de ceux du groupe D.

Ainsi, dans ces groupes, la formation professionnelle est dispensée surtout au sein de lycées professionnels et de LEGT ou de lycées polyvalents. On a donc plus souvent qu'ailleurs une offre publique qui concerne près de la moitié des éta-

blissements du groupe A et environ 60 % de ceux du groupe D. Autre point commun entre ces deux groupes : plus d'établissements proposent à la fois de l'enseignement sous statut scolaire et de l'enseignement sous statut d'apprenti que dans l'ensemble de la France.

Les établissements du groupe D sont de taille en moyenne plus importante qu'ailleurs : ils comptent en moyenne 580 élèves contre 400 au niveau national et au plus 390 dans les autres groupes. Ceci est dû à une forte présence de LEGT, type d'établissement en moyenne plus grand que les autres. En effet, les établissements du groupe D sont plus souvent des LEGT que ceux du groupe A (35 % contre 13 %). À l'opposé, les établissements du groupe A sont très souvent des lycées professionnels (53 %).

Un « croissant agricole » de Rennes à Montpellier et la Corse

Les groupes B et E (respectivement sept académies comptant 28 % des établissements et 28 % des inscrits en formation initiale et trois

académies représentant 4 % des établissements et 3 % des inscrits en formation initiale) rassemblent les académies dont les structures d'enseignement professionnel sont le plus souvent sous tutelle du ministère de l'Agriculture : 31 % des structures du groupe B et 27 % de celles du groupe E contre une moyenne de 19 %.

Le groupe B se distingue du groupe E par une part plus élevée qu'ailleurs de maisons familiales rurales : 15 % contre 8 % en France métropolitaine. Les lycées agricoles sont également très présents : 11 % contre 8 % au niveau national ; les structures y sont majoritairement privées : 62 % contre 54 % au niveau national. L'offre de formation en apprentissage est présente dans seulement un établissement sur quatre contre plus de 30 % en France métropolitaine. Un quart des structures sont implantées en milieu rural.

Le groupe E, quant à lui, rassemble les académies proposant de l'enseignement professionnel agricole au sein de lycées. Ainsi, dans ce groupe, en moyenne 21 % des lycées sont des lycées agricoles contre 11 % pour la France métropolitaine. 60 % des éta-

Académies des départements d'outre-mer

Tableau 3 – Caractéristiques des académies des DOM à la rentrée 2005 (%)

		Guadeloupe	Guyane	Martinique	La Réunion	DOM	France métropolitaine
Ministère de tutelle	Ministère de l'Éducation nationale	64	70	77	62	66	55
	Ministère de l'Agriculture	19	20	13	20	18	20
	Sans ministère de tutelle (privé pur)	17	10	10	18	16	26
Type de structure	LEGT ou polyvalents	22	40	40	31	30	19
	Lycées professionnels	53	40	43	33	42	45
	Maisons familiales rurales	14	10	4	10	10	8
	Centres de formation d'apprentis	11	10	13	26	18	28
Présence d'apprentis		11	10	13	31	19	32
Présence de scolaire		86	90	87	74	82	71
Secteur	Public	50	70	70	65	62	47
	Privé sous contrat	19	10	17	6	13	14
	Privé hors contrat	31	20	13	29	25	40
% d'établissements dans les DOM		29	8	24	39	100	

Sources : DEPP - BCE, SCOLARITÉ, SIFA

Champ : DOM, rentrée 2005.

Les LEGT et lycées polyvalents sont surreprésentés dans les DOM : 30 % des structures proposant de la formation professionnelle sont des LEGT ou lycées polyvalents contre 19 % en France métropolitaine. À l'inverse, les CFA ne représentent que 18 % des structures d'enseignement professionnel contre 28 % en France métropolitaine. Dans les DOM, la part des CFA étant à peu près la même que la part d'établissements proposant de l'enseignement en apprentissage, celui-ci semble se faire en CFA.

Cependant, les académies d'outre-mer ne sont pas égales face à l'enseignement professionnel.

En Guadeloupe, la moitié des structures sont des lycées professionnels et 14 % sont des maisons familiales rurales contre au plus 10 % dans les autres académies d'outre-mer. C'est également l'académie qui a le plus de structures privées : la moitié des structures.

La Guyane et la Martinique présentent à peu près le même profil. La seule différence réside dans une proportion plus forte de MFR en Guyane (10 % contre 4 % en Martinique), de laquelle résulte une part plus importante d'établissements sous tutelle du ministère de l'Agriculture.

La Réunion, quant à elle, se démarque par une plus forte présence de CFA : 26 % contre 18 % pour les DOM.

blissements sont des établissements publics et 36 % sont implantés en milieu rural.

De l'apprentissage dans les académies de Grenoble et Paris

Le groupe C ne compte que deux académies (11 % des établissements et 8 % des inscrits en formation initiale), Grenoble et Paris, qui proposent plus souvent que les autres académies des établissements de formation

professionnelle sans ministère de tutelle : 40 % des structures.

L'enseignement professionnel relève des CFA dans 45 % des cas contre 28 % pour l'ensemble de la France métropolitaine. 48 % des établissements proposent de l'apprentissage (32 % en France métropolitaine) alors que seulement 55 % des établissements offrent de l'enseignement professionnel sous statut scolaire (contre 71 % dans toute la France métropolitaine). Ainsi, cette concen-

tration de formation en CFA explique que 62 % des établissements de ce groupe sont privés et parmi eux 80 % sont privés hors contrat. Ces académies proposent des petites structures d'enseignement : leur taille atteint en moyenne 310 élèves et 35 % des établissements accueillent moins de 290 élèves.

Dans la partie suivante, nous nous concentrons sur les lycées du ministère de l'Éducation nationale.

Méthodologie de l'étude visant à caractériser les lycées du MEN qui offrent de l'enseignement professionnel

La typologie des 2 170 établissements de France métropolitaine et des DOM accueillant à la rentrée 2005 des élèves dans des formations du second cycle professionnel relevant du ministère de l'Éducation nationale a été établie sur les variables suivantes :

- proportion d'élèves sous statut scolaire inscrits en second cycle professionnel, domaine des services ;
- proportion d'élèves sous statut scolaire inscrits en second cycle professionnel, domaine de la production ;
- proportion d'élèves sous statut scolaire inscrits en second cycle général ;
- présence d'élèves sous statut scolaire en second cycle technologique, domaine des services ;
- présence d'élèves sous statut scolaire en second cycle technologique, domaine de la production ;
- présence d'élèves sous statut scolaire en STS, domaine des services ;
- présence d'élèves sous statut scolaire en STS, domaine de la production.

Trop peu d'établissements offrent du second cycle technologique ou des STS selon le domaine de spécialité. Aussi, il a paru plus pertinent d'un point de vue statistique de s'attacher à la présence ou l'absence de ces filières d'enseignement plutôt qu'à leur poids.

Une analyse des correspondances multiples (ACM) permet, dans un premier temps, de décrire dans les grandes lignes le paysage des lycées qui offrent des enseignements de second cycle professionnel sous statut scolaire au regard des variables citées ci-dessus.

DES COMBINAISONS DE FORMATIONS DIVERSES DANS LES LYCÉES DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE QUI OFFRENT DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

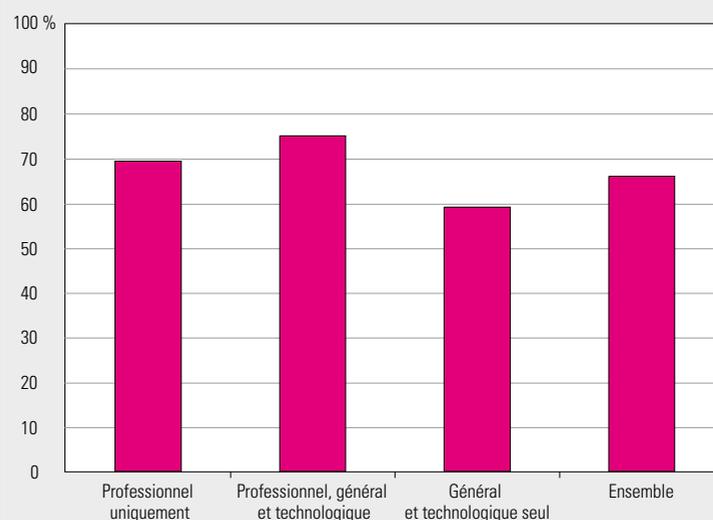
À la rentrée de septembre 2005, 2 170 lycées (LEGT, lycées polyvalents et LP) publics et privés sous contrat du ministère de l'Éducation nationale (MEN) accueillent des élèves sous statut scolaire dans des formations du second cycle professionnel (cf. encadré « Champ de l'étude » sur le champ). Parmi eux, 1 340 offrent uniquement des formations professionnelles. Ces 2 170 établissements accueillent exceptionnellement des élèves sous des statuts autres que scolaires. Ils représentent la moitié des 4 350 structures de formation initiale du second cycle qui proposent de la formation professionnelle sous statut scolaire ou en apprentissage.

Ils représentent également la moitié de l'ensemble des lycées sous tutelle du MEN. Les établissements du MEN qui offrent du second cycle professionnel sont plus souvent publics que ceux qui proposent uniquement du second cycle général et technologique (graphique 5).

Parmi les 2 170 établissements du MEN proposant du second cycle

professionnel, 62 % comptent uniquement des élèves du second cycle professionnel (tableau 4). À l'inverse, 21 % scolarisent des élèves sous statut scolaire dans chacune des trois filières générale, technologique et professionnelle, et en STS. Les autres combinent une ou plusieurs de ces filières à leur second cycle professionnel.

Graphique 5 – Les lycées du secteur public du ministère de l'Éducation nationale selon les filières d'enseignement proposées



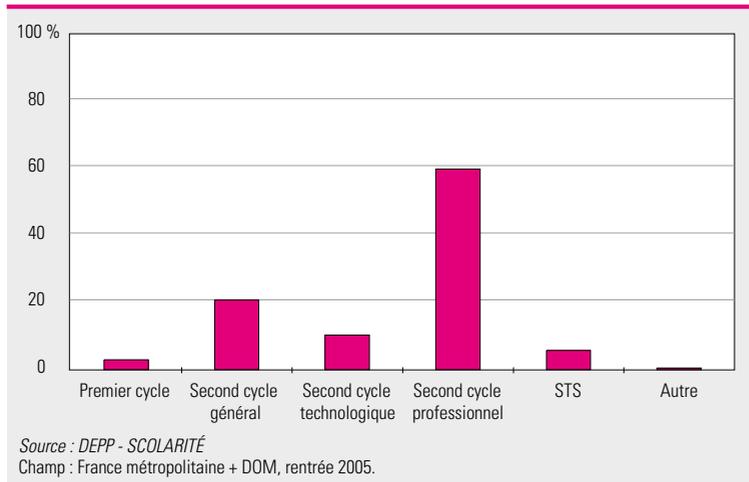
Source : DEPP - SCOLARITÉ
Champ : France métropolitaine + DOM, rentrée 2005.

Tableau 4 – Lycées du ministère de l'Éducation nationale offrant du second cycle professionnel selon la combinaison des filières d'enseignement (%)

		Présence de 2 nd cycle général	Absence de 2 nd cycle général	Ensemble
Présence de 2 nd cycle technologique	Présence de STS	21	3	24
	Absence de STS	7	3	10
Absence de 2 nd cycle technologique	Présence de STS	0	2	2
	Absence de STS	2	62	64
Ensemble		30	70	100

Source : DEPP - SCOLARITÉ
 Champ : France métropolitaine + DOM, rentrée 2005.

Graphique 6 – Les élèves sous statut scolaire dans les lycées du ministère de l'Éducation nationale offrant du second cycle professionnel, selon les filières d'enseignement suivies



Source : DEPP - SCOLARITÉ
 Champ : France métropolitaine + DOM, rentrée 2005.

Graphique 7 – Les lycées du ministère de l'Éducation nationale offrant de l'enseignement professionnel se distinguent selon le domaine des spécialités de formation et les autres filières proposées

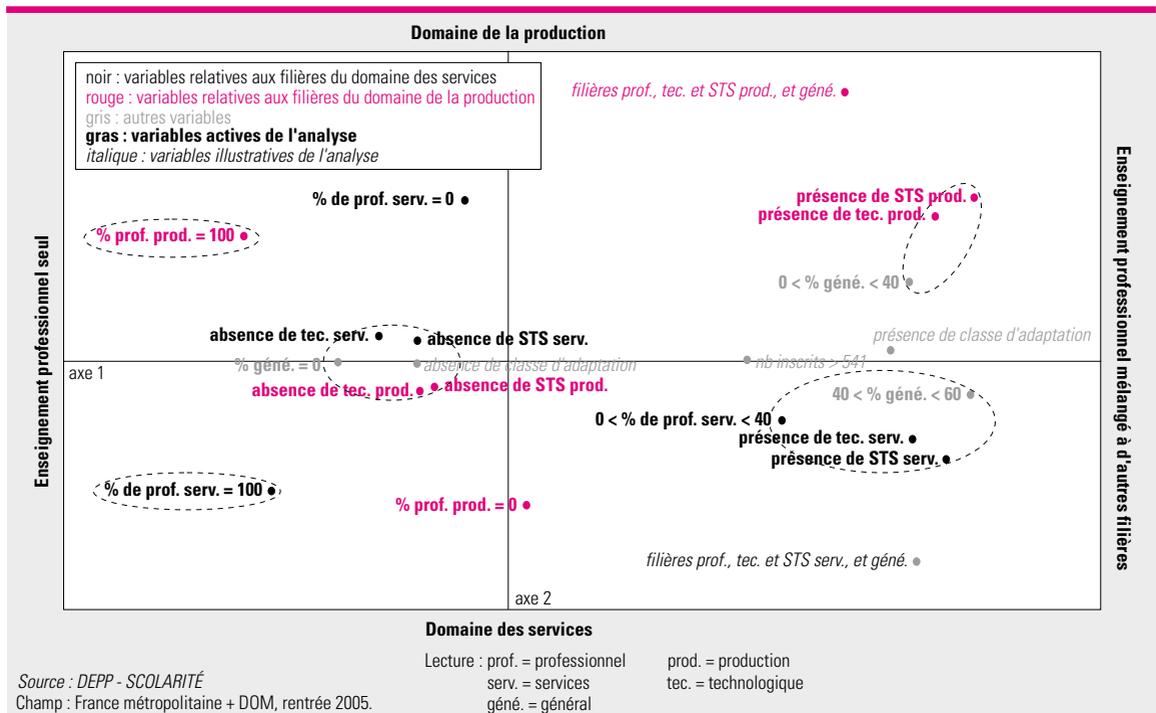


Tableau 5 – Description des groupes de la typologie

		LP production uniquement	LP services uniquement	LP tendance services	LP tendance production	LP production et services	Lycées polyvalents tendance techno et STS	Lycées polyvalents tendance général	Lycées multifilières sans dominante	Ensemble
Professionnel production	% d'établiss.	100	0	90	100	95	60	42	69	71
	% moyen d'élèves *	100	0	13	74	41	17	12	31	49
Professionnel services	% d'établiss.	0	100	100	89	100	78	80	69	77
	% moyen d'élèves *	0	100	82	26	57	19	14	34	57
Général	% d'établiss.	0	0	1	4	1	100	100	98	30
	% moyen d'élèves *	0	0	3	7	7	51	69	18	40
Technologique production (dont adaptation)	% d'établiss.	0	0	2	12	7	46	30	62	17
	% moyen d'élèves *	0	0	9	10	10	12	9	17	13
Technologique services (dont adaptation)	% d'établiss.	0	0	18	1	11	77	64	65	24
	% moyen d'élèves *	0	64	17	7	15	15	13	22	17
STS production	% d'établiss.	0	0	1	8	4	40	21	52	14
	% moyen d'élèves *	0	0	5	9	7	8	5	11	9
STS services	% d'établiss.	0	0	14	2	9	53	39	46	17
	% moyen d'élèves *	0	0	17	5	17	8	6	18	13
Présence d'adaptation	% d'établiss. parmi ceux de la classe qui offrent du technologique	-	-	71	35	64	55	33	67	57
Présence d'apprentissage	% d'établiss.	8	2	2	6	3	2	1	5	4
Établissements de type LP	% d'établiss.	100	100	87	95	90	1	0	6	68
Établissements ayant une SEP	% d'établiss.	0	0	13	5	10	99	98	86	31
Établissements publics	% d'établiss.	78	39	70	88	89	87	84	58	72
Taille des établissements	Nombre moyen d'inscrits	300	291	460	426	478	1081	866	859	545
Nombre de lycées par commune	Nombre moyen	8	11	9	7	6	4	5	9	8
Nombre d'établissements		303	338	329	288	276	201	151	283	2169
% d'établissements		14	16	15	13	13	9	7	13	100

* Pourcentage moyen d'élèves par établissement calculé parmi les établissements de la classe qui offrent la filière.

Source : DEPP - SCOLARITÉ, BCE

Champ : France métropolitaine + DOM, rentrée 2005.

Plus les lycées professionnels sont petits, plus ils sont spécialisés dans un domaine

Les cinq premiers groupes (71 % du total) se caractérisent d'abord par

leur offre prépondérante et presque exclusive d'enseignement professionnel (en moyenne plus de 94 % des élèves par établissement). Seuls 1 % d'entre eux offrent de l'enseignement général, et pour peu d'élèves. Les établissements de ces cinq groupes sont presque tous de type lycée professionnel (LP).

Des LP uniquement services, d'autres uniquement production

Deux groupes de LP ressortent très nettement des autres : les établissements qui proposent uniquement de l'enseignement professionnel du domaine de la production (14 % des

établissements), et ceux où il n'y a que de l'enseignement professionnel du domaine des services (16 % des établissements). Ces établissements sont les plus petits : ils accueillent, en moyenne, le moins d'inscrits en formation initiale tous statuts et toutes formations confondus (près de 300). Ces deux catégories de LP se distinguent par le secteur : les LP qui proposent uniquement de l'enseignement professionnel du secteur des services sont moitié moins souvent en secteur public que ceux offrant uniquement de l'enseignement professionnel du secteur de la production (39 % contre 78 %). Le coût des équipements nécessaires aux enseignements du domaine de la production explique en partie cette différence.

Les établissements des trois autres groupes, à l'offre de filières un peu plus large, sont en moyenne de taille plus importante (environ 450 inscrits). Ils restent très spécialisés dans l'enseignement professionnel et panachent les spécialités des deux domaines en donnant plus ou moins de poids à l'un ou à l'autre.

Les LP tendance services

Un groupe de lycées professionnels, qui rassemble 15 % de l'ensemble des établissements, est caractérisé par la prépondérance du domaine des services par rapport au domaine de la production. Les établissements de ce groupe offrent tous des enseignements professionnels du domaine des services. Ils accueillent plus d'élèves dans les formations professionnelles de ce domaine (en moyenne 82 % des élèves dans chaque établissement) que dans celles du domaine de la production (en moyenne 13 % des élèves dans chaque établissement qui

en offre, soit 90 % de ceux du groupe). Si les quatre cinquièmes d'entre eux offrent uniquement de l'enseignement professionnel, il n'est pas rare de trouver aussi de l'enseignement technologique ou STS du domaine des services (respectivement dans 18 % et 14 % des établissements de ce groupe). Précisons que les formations technologiques sont très souvent des filières d'adaptation. Par contre, pour ce qui est des filières de la production (technologique ou STS) et des filières d'enseignement général, elles ne sont, pour ainsi dire, jamais proposées. Les établissements de ce groupe sont très spécialisés dans le domaine des services, et ceci au-delà des seules filières d'enseignement professionnel.

Les LP tendance production

Un autre groupe de lycées professionnels est caractérisé par la prépondérance du domaine de la production par rapport aux services (13 % de l'ensemble des établissements). Les établissements de ce groupe offrent tous des enseignements professionnels du domaine de la production. Ils accueillent plus d'élèves dans les formations professionnelles du domaine de la production (en moyenne 74 % des élèves dans chaque établissement) que dans celles des services (en moyenne 26 % des élèves dans chaque établissement qui en offre, soit 89 % de ceux du groupe). En dehors de l'enseignement professionnel, ces établissements proposent dans 20 % des cas, des enseignements généraux et/ou du domaine de la production (12 % des établissements de ce groupe offrent de l'enseignement technologique production, 8 % des STS production). Seuls quelques rares établissements offrent des

enseignements du domaine des services (STS principalement). Comme les LP tendance services, ceux affichant une prépondérance du domaine de la production sont spécialisés dans leur domaine. Par contre, ils se distinguent en élargissant plus souvent leur offre à l'enseignement général.

Les LP production-services

Les établissements du dernier groupe de lycées professionnels (13 % des établissements), les LP production-services, accueillent un peu plus d'élèves dans les formations d'enseignement professionnel du domaine des services (56 % des élèves en moyenne par établissement) que dans celles de la production (39 % des élèves en moyenne par établissement), mais ces deux proportions restent comparables. Si 79 % de ces établissements proposent uniquement des enseignements professionnels, les 21 % autres offrent aussi des enseignements technologiques et STS, qui relèvent un peu plus souvent du domaine des services que de la production, tout comme pour l'enseignement professionnel. Et, comme pour les LP tendance services, les formations technologiques proposées sont souvent des filières d'adaptation.

Les LP orientés vers les services et ceux orientés vers la production s'opposent

Les LP orientés vers les spécialités du domaine de la production se distinguent de ceux caractérisés par les services du point de vue de leur implantation géographique. En effet, les premiers sont surreprésentés dans les communes rurales autres que les pôles, tandis que les seconds sont surreprésentés dans les pôles urbains et

les communes ayant au moins cinq lycées. Parler d'une opposition entre le rural et l'urbain sur les spécialités des LP serait exagéré, mais ceux orientés vers les services sont moitié moins souvent dans les communes rurales que ceux orientés vers la production (8 % contre 16 %) (*graphique 8*). Par ailleurs, si seuls 4 % des lycées qui offrent de l'enseignement professionnel proposent aussi de l'apprentissage, les LP orientés vers la production sont ceux qui accueillent le plus souvent des apprentis. En cela, ils s'opposent également aux LP orientés vers les services (*tableau 5*).

Des lycées polyvalents dans des communes où il y a un petit nombre de lycées

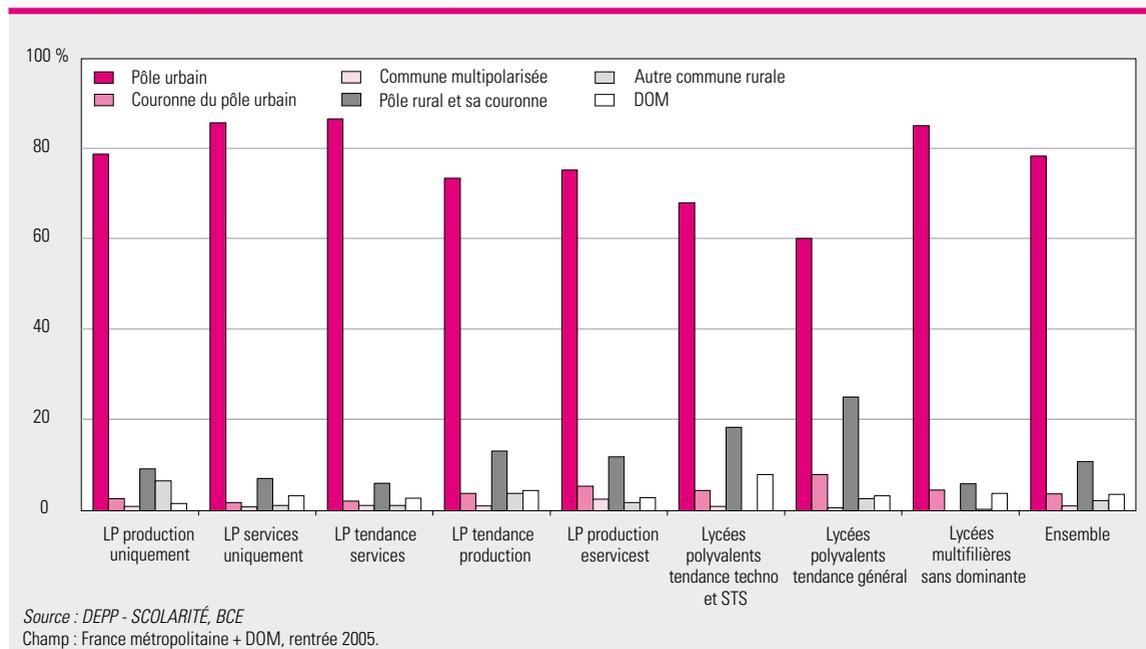
Près de 16 % des établissements qui offrent de l'enseignement professionnel, scolarisent tous au moins 40 % de leurs élèves dans l'enseignement de second cycle général. Ce

sont tous des établissements de type LEGT ou lycée polyvalent auxquels sont rattachées des sections d'enseignement professionnel (SEP). Par commodité, nous parlerons de lycées polyvalents. Ces établissements, qui sont en moyenne de taille importante (en moyenne plus de 860 inscrits en formation initiale contre moins de 500 pour les LP), ont une offre de filières d'enseignement à destination des élèves sous statut scolaire plus large que les LP : ils offrent tous de l'enseignement général, très fréquemment de l'enseignement technologique et, dans une moindre mesure, des STS. Ces lycées polyvalents, qui sont très fréquemment du secteur public (86 % d'entre eux), sont aussi ceux qui sont le plus souvent implantés dans des pôles ruraux et dans des communes où il y a peu de lycées (*graphique 8*). À l'inverse, ce sont ceux qui sont le moins souvent dans des pôles urbains et dans des communes ayant au moins cinq lycées. En cela, ils s'opposent aux LP orientés vers les services.

Les lycées polyvalents tendance technologique et STS

Une partie des lycées polyvalents (9 % de l'ensemble des établissements) ont entre 40 % et 60 % de leurs élèves en enseignement général. Presque tous proposent des filières technologiques, et une part importante d'entre eux des STS. Nous parlerons de « lycées polyvalents tendance technologique et STS ». Ces établissements à la large palette de filières d'enseignement sont en moyenne les plus grands (en moyenne plus de 1 000 inscrits en formation initiale). Alors que les lycées d'enseignement professionnel des académies de Créteil et Versailles ne sont jamais dans des communes rurales, les lycées polyvalents tendance technologique et STS sont souvent implantés dans ces académies. Il y a eu une volonté marquée de créer de tels lycées polyvalents dans ces académies. Ils sont aussi souvent dans l'académie de

Graphique 8 – Implantation, pour chaque groupe, des lycées du ministère de l'Éducation nationale offrant de l'enseignement professionnel selon le zonage en aires urbaines



Dijon. Ces trois académies, Créteil, Dijon et Versailles, concentrent un tiers des lycées de ce groupe.

Les lycées polyvalents tendance général

Les autres lycées polyvalents (7 % de l'ensemble des établissements) ont tous au moins 60 % de leurs élèves dans les formations de l'enseignement général. Nous parlerons de « lycées polyvalents tendance général ». Ils ont une offre plus concentrée sur l'enseignement professionnel et général et sont un peu moins grands puisqu'ils accueillent en moyenne près de 860 inscrits en formation initiale. Les STS, bien qu'offertes plus fréquemment que dans les autres groupes, ne concernent pas plus de 54 % des établissements de ce groupe. Par contre, une part importante d'entre eux offre de l'enseignement technologique (82 %), mais il s'agit principalement du domaine des services. On retrouve là l'association fréquente entre les filières d'enseignement général et la filière technologique des services, STT (sciences et technologies tertiaires, – qui devient sciences et technologies de la gestion, STG, à la rentrée 2006). Ces lycées se distinguent des autres lycées polyvalents d'une part par la concentration de leur offre de filières sur l'enseignement professionnel et l'enseignement général, et d'autre part par les caractéristiques de leur implantation géographique. En effet, s'ils se trouvent encore plus fréquemment dans des pôles ruraux et s'ils sont encore plus sous-représentés dans les pôles urbains, ils sont par contre sur-représentés dans les couronnes des pôles urbains (*graphique 8*). Comme les autres lycées polyvalents, ils sont souvent dans l'académie de Créteil, mais aussi dans celle de Grenoble.

Des lycées multifilières sans dominante dans les pôles urbains

Comme les lycées polyvalents, ces établissements (13 % de l'ensemble) offrent presque tous de l'enseignement général en plus de l'enseignement professionnel. Ce sont aussi des établissements de type LEGT ou lycée polyvalent auxquels sont rattachées des SEP et en moyenne de taille importante (plus de 800 inscrits tous statuts et toutes formations confondus). Mais ils ont toujours moins de 40 % d'élèves dans la filière générale. Ils se distinguent aussi des lycées polyvalents par leur secteur d'appartenance (42 % d'entre eux sont privés contre 14 % des lycées polyvalents) et leur implantation puisqu'ils sont très fortement concentrés dans les pôles urbains. Ils ne peuvent pas non plus être classés parmi les LP car ils accueillent en moyenne peu d'élèves dans la filière professionnelle (en moyenne 44 % contre plus de 97 % dans les LP). Ces lycées sont tout autant orientés vers l'enseignement professionnel du domaine des services que vers l'enseignement professionnel du domaine de la production. Ils offrent aussi presque tous de l'enseignement technologique (dont souvent des filières d'adaptation), et très souvent des STS. En fait, ils se distinguent des autres par le fait qu'ils accueillent souvent une proportion non négligeable d'élèves dans les filières d'enseignement technologique et STS, en plus de l'enseignement professionnel et général. Ces établissements, qui s'adressent à un public large, accueillent des apprentis un peu plus souvent que dans l'ensemble. Ils sont plus souvent que les autres dans des académies caractérisées par une faible présence de CFA, l'intégration

des apprentis aux lycées du MEN permettrait alors de compenser cette absence. Par ailleurs, plus de 40 % des établissements de ce groupe sont concentrés dans les académies de Créteil, Lille, Nantes et Paris.



Ainsi, pour suivre un enseignement professionnel du second degré, un jeune a le choix entre plusieurs types d'établissements : les lycées, les CFA et les MFR, ouverts aux élèves sous statut scolaire et aux apprentis. Ces types de structures sont implantés de façon plus ou moins diversifiée dans les académies et l'on a vu que, dans les académies qui ont peu de CFA, les lycées multifilières du MEN peuvent accueillir plus souvent des apprentis. Il serait intéressant d'étudier si la diversité de l'offre et/ou sa complémentarité permet de meilleurs parcours professionnels aux jeunes. ■

Les structures d'enseignement professionnel dans la Base centrale des établissements (BCE)

La BCE est un répertoire d'identification des établissements. On entend ici par établissement, à la fois, les entités juridiques et les composantes de formation, administratives ou géographiques. Chacun des établissements et chacune des composantes est alors identifié par un numéro d'Unité administrative immatriculée (UAI).

Le champ couvert par ce répertoire comprend :

- les établissements de formation initiale, de la maternelle à l'enseignement supérieur, sous tutelle du ministère de l'Éducation nationale (MEN) ou sous tutelle d'autres ministères (Agriculture, Défense, Santé-Social, etc.), qu'ils soient publics ou privés (y compris les établissements hors contrat) ;
- les établissements de formation continue relevant du MEN (groupements d'établissements, GRETA) ;
- les structures administratives du MEN (le ministère et ses directions, les rectorats et leurs services, etc.) ;
- quelques établissements immatriculés pour des besoins propres au ministère et à ses services déconcentrés, besoins de gestion de ressources humaines et financières (exemple : immatriculation de GIP académiques) ;
- les établissements de France, y compris des collectivités d'outre-mer, et les établissements français à l'étranger.

Une UAI est sous tutelle ministérielle dès lors qu'un ou plusieurs ministres ou ses services extérieurs exercent un contrôle direct sur elle. Celle-ci peut être d'ordre administratif (au sens juridique), financier et/ou pédagogique. Certaines UAI n'ont pas de ministère de tutelle, on les considèrera alors comme « privées pures ».

Une UAI privée peut être soit « sous contrat », soit « hors contrat ». Le contrat est l'acte juridique qui lie un établissement privé du premier et du second degré à l'Éducation nationale. Un établissement est dit sous contrat dès lors qu'au moins une division de cet établissement est sous contrat.

Dans la BCE, un établissement est défini comme une unité « mère » (a une unité qui est rattachée), « fille » (est rattachée à un autre établissement) ou « célibataire » (n'a pas de rattachement). Au niveau d'une unité mère ou célibataire, il existe trois façons de repérer les établissements proposant de la formation professionnelle.

La nature caractérise à la fois la structure et/ou le niveau d'enseignement. Ainsi, les lycées polyvalents, les lycées professionnels, les centres de formation agricole (maisons rurales) et les centres de formation d'apprentis (CFA) sont, de par leur nature, des structures d'enseignement professionnel.

Cependant, la nature de l'unité mère à elle seule ne suffit pas à déterminer une structure d'enseignement professionnel. Il faut aussi considérer la nature des unités qui peuvent lui être rattachées : des sections d'enseignement professionnel (SEP), des lycées professionnels ou encore des sections d'apprentissage peuvent être rattachés à un établissement. On considèrera alors que l'établissement « mère » propose de la formation professionnelle.

Enfin, le dernier élément à prendre en compte est la spécificité « APP », qui précise si l'établissement a une section d'apprentissage (hors second degré public).

Champ de l'étude

Ont été retenues pour cette étude les structures de formation initiale du second degré proposant de la formation professionnelle sous statut scolaire ou en apprentissage. Seuls ont été retenus les établissements publics et privés (sous contrat et hors contrat), actifs et accueillant au moins cinq élèves à la rentrée 2005, de France métropolitaine et des DOM, sous tutelle du ministère de l'Éducation nationale, du ministère de l'Agriculture ou sans tutelle, soit 4 350 structures.

Ne sont pas pris en compte les EREA, les SEGPA, les établissements sous tutelle du ministère de la Santé. Notons également qu'il existe treize lycées professionnels sous tutelle du ministère des Transports, de l'Équipement, du Tourisme et de la Mer et cinq sous tutelle du ministère de la Défense. Ces établissements ont été retirés de l'étude car nous ne disposons pas de leurs effectifs. Les premiers se situent logiquement dans les académies en bord de mer ou proches : Rennes, Rouen, La Réunion, Nantes, Montpellier, Martinique, Lille, Caen, Bordeaux et Poitiers. Les derniers se répartissent dans les académies de Caen, Lille, Nice et Rennes.

Un éclairage particulier a été apporté aux structures qui relèvent du ministère de l'Éducation nationale (publiques et privées sous contrat) et qui scolarisent des élèves sous statut scolaire dans des formations du second degré professionnel.

1995-2005 : dix ans d'enseignement technologique ou professionnel agricole et d'insertion professionnelle des jeunes

Francine Derambure

Ministère de l'Agriculture et de la Pêche

La période couverte par cette étude correspond globalement à celle du troisième schéma prévisionnel national des formations de l'enseignement agricole (SPNF), établi pour la période 1998-2002 et prorogé pour la préparation des rentrées 2003 et 2004 (voir encadré).

Elle tend à montrer comment l'enseignement agricole a évolué en diversifiant ses formations et en amenant une ouverture sociale de son recrutement, tout en restant bien implanté sur l'ensemble du territoire et en conservant une bonne insertion professionnelle.

ENTRE 1995 ET 2005, L'ENSEIGNEMENT TECHNOLOGIQUE OU PROFESSIONNEL AGRICOLE A VU SES EFFECTIFS AUGMENTER

En 2005, l'enseignement technologique et professionnel agricole accueille 156 655 jeunes élèves ou apprentis, qui se répartissent sur l'ensemble du territoire national, départements et collectivités d'outre-mer inclus (*graphique 1*).

Les effectifs les plus importants d'élèves ou d'apprentis inscrits dans un établissement du ministère de l'Agriculture et de la Pêche sont concentrés en Rhône-Alpes et dans les régions du Grand-Ouest. Ainsi, Rhône-Alpes accueille 10,7 % des effectifs totaux, les Pays de la Loire 10 % et la Bretagne, 9,4 %. Les régions Aquitaine et Midi-Pyrénées atteignent respectivement 6,2 % et 5,6 % des apprenants tandis que toutes les autres régions représentent chacune moins de 5 %.

En dix ans, l'ensemble des effectifs d'élèves et d'apprentis qui préparent un diplôme technologique ou professionnel de niveau V, IV ou III augmente de 18,8 %, ce qui correspond à près de 25 000 jeunes supplémentaires (*tableau 1*).

Cette progression des effectifs est régulière jusqu'en 1999, puis connaît une décroissance de 2000 à 2003, avant une nette remontée en 2004 et surtout en 2005.

Par ailleurs, cette période est marquée par un fort développement du secteur de l'apprentissage, amorcé dès 1993 au sein de la formation professionnelle agricole (*graphique 2*).

En effet, les élèves et apprentis contribuent pour une part quasiment égale à la progression générale, ce qui traduit une très forte poussée des apprentis (+ 11 000 apprentis, soit 63 %) au regard de celle des élèves (+ 13 800 élèves, soit + 12 %).

Malgré cette progression, moins de un jeune sur cinq a fait le choix de l'apprentissage pour préparer un diplôme professionnel agricole en

Tableau 1 – Évolution globale des effectifs d'élèves et d'apprentis de l'enseignement technologique ou professionnel agricole

	1995-1996	1999-2000	2002-2003	2004-2005	2005-2006
Élèves	114 303	133 229	125 023	123 975	128 098
Apprentis	17 523	27 425	27 211	27 456	28 557
Total	131 826	160 654	152 234	151 431	156 655

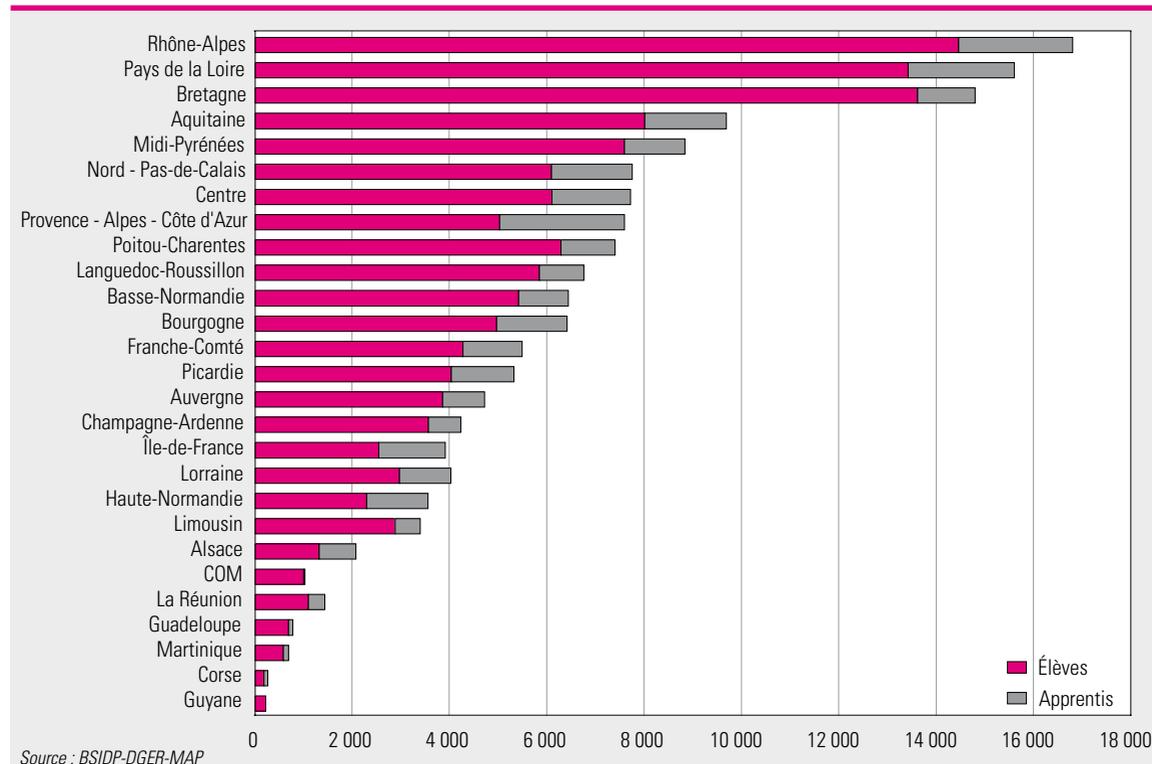
Source : BSIDP-DGER-MAP

2005, contre 28 % des jeunes pour l'ensemble des formations du second degré proposées par le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Cependant, le poids des apprentis varie fortement selon les régions.

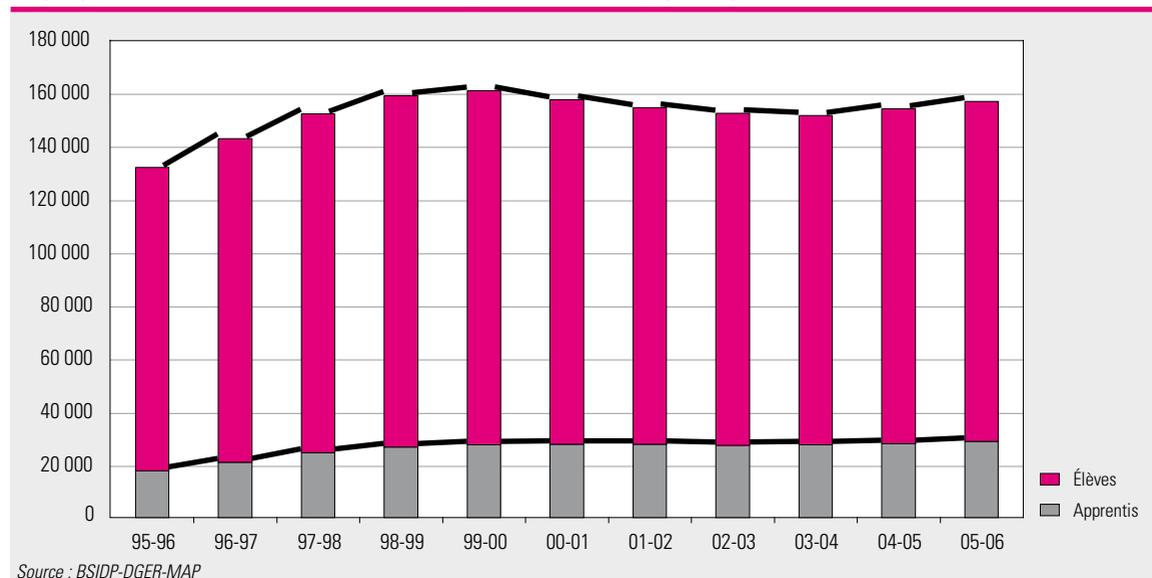
Ainsi, Provence - Alpes - Côte d'Azur affiche le plus grand nombre d'apprentis avec plus de 2 500 jeunes, ce qui représente 9 % de l'apprentissage agricole. Les régions Rhône-Alpes et Pays de la Loire arrivent en deuxième et troisième positions avec

respectivement 8,2 % et 7,7 % des effectifs. Le Limousin ne possède que 1,8 % d'apprentis, tandis que la Corse en forme 0,3 %. Dans les DOM-COM, c'est La Réunion qui totalise le plus d'apprentis, soit 1,2 %.

Graphique 1 – Répartition régionale des effectifs d'élèves et d'apprentis des voies technologiques ou professionnelles de l'enseignement agricole en 2005



Graphique 2 – Évolution des effectifs de l'enseignement technologique ou professionnel de 1995 à 2005

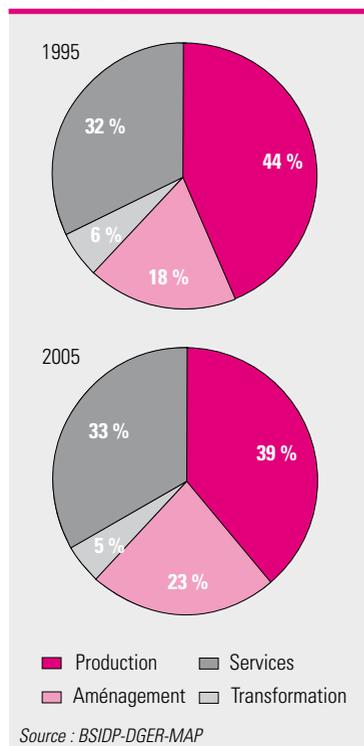


DES ÉVOLUTIONS D'FFECTIFS DIFFÉRENTES SELON LES VOIES DE FORMATION ET LES SECTEURS PROFESSIONNELS

L'enseignement agricole porte sur quatre grands secteurs professionnels :

- la production : production agricole, horticulture, agroéquipement et activités hippiques ;
- l'aménagement : travaux paysagers, travaux forestiers, faune sauvage, protection de la nature et maîtrise de l'eau ;
- la transformation : industries agro-alimentaires, bio-industries de transformation et analyses agricoles biologiques et biotechnologies ;
- les services : services aux personnes, commercialisation et services aux entreprises.

Graphique 3 – Répartition des élèves et apprentis par secteur professionnel de formation en 1995 et en 2005



En 2005, l'enseignement technologique ou professionnel agricole dans sa globalité reste toujours centré sur la production agricole (39 % des effectifs). Toutefois, ce secteur a perdu cinq points en dix ans, au profit du secteur de l'aménagement, qui prend une place de plus en plus grande (23 %), tandis que les deux autres secteurs ont peu évolué en parts sur la même période (graphique 3).

Ces grands traits d'évolution – à savoir la diminution du poids du secteur production et la hausse de celui de l'aménagement – se retrouvent dans les deux voies de formation même si les parts des différents secteurs y sont très différentes.

Dans les formations par apprentissage, en 2005, le secteur production, avec 14 700 apprentis, reste de loin le premier secteur. Bien qu'ayant progressé de 44 % en dix ans, sa part relative s'est réduite puisqu'il ne représente plus que 48,6 % des apprentis contre 57,4 % en 1995 (tableau 2). Deuxième secteur, l'aménagement, avec 11 800 jeunes en 2005, réalise une forte augmentation en dix ans puisqu'il double ses effectifs (+ 106,4 %). Contrairement au secteur de la production, sa part relative croît nettement, passant de 32,2 % à 39 %.

Le secteur des services, avec 2 350 apprentis essentiellement en commercialisation, a progressé de

Tableau 2 – Répartition des apprentis par secteur professionnel de formation en 1995 et en 2005 (%)

Secteurs	1995-1996	2005-2006
Production	57,4	48,6
Aménagement	32,2	39,0
Transformation	3,1	4,6
Services	7,3	7,8
Total	100,0	100,0

Source : BSIDP-DGER-MAP

81,5 % mais ne représente que 7,8 % du total des formations.

Enfin, le secteur de la transformation réalise la plus forte progression depuis 1995 : + 154 %. Toutefois, il reste de loin le secteur le moins bien représenté, avec seulement 1 400 jeunes, soit 4,6 % du total.

Dans la voie scolaire, le secteur des services, avec 50 400 jeunes, devient le principal secteur professionnel en 2005 en dépassant la production. Il a progressé de 21,7 % en dix ans et sa part relative a augmenté de 36 % à 39 % (tableau 3). Le secteur de la production a vu d'abord ses effectifs augmenter entre 1995 et 1998, atteignant près de 55 000 élèves. Il a ensuite régressé pour retrouver en 2005 un niveau à peine inférieur à celui de 1995, soit 46 800 élèves. Comme dans l'apprentissage, sa part relative a sensiblement diminué et il ne représente plus que 36,5 % des effectifs d'élèves contre 42 % en 1995. Le secteur de l'aménagement représente 19,4 % des effectifs et compte 24 850 élèves en 2005. C'est le secteur qui s'est le plus développé depuis 1995, avec une croissance en effectifs de 35 % et une augmentation sensible de sa part relative (de 16 % à 19,4 %).

Le secteur de la transformation ne représente que 4,7 % des effectifs d'élèves, soit à peine plus de 6 000 jeunes. Il est le grand perdant avec une décroissance en effectifs de

Tableau 3 – Répartition des élèves par secteur professionnel de formation en 1995 et en 2005 (%)

Secteurs	1995-1996	2005-2006
Production	42,0	36,5
Aménagement	16,0	19,4
Transformation	6,0	4,7
Services	36,0	39,4
Total	100,0	100,0

Source : BSIDP-DGER-MAP

15,3 % entre 1995 et 2005. Aussi, sa part relative a baissé.

UNE GRANDE STABILITÉ DANS LA RÉPARTITION DES EFFECTIFS PAR NIVEAU

Les formations concernées se répartissent en trois niveaux et préparent aux diplômes suivants :

- niveau V : CAPA (certificat d'aptitude professionnelle agricole), BEPA (brevet d'études professionnelles agricoles), BPA (brevet professionnel agricole) ;
- niveau IV : baccalauréats technologiques ou professionnels, BTA (brevet de technicien agricole), BP (brevet professionnel) ;
- niveau III : BTSA (brevet de technicien supérieur agricole).

Une comparaison 1995-2005 de la répartition des effectifs d'élèves et d'apprentis par niveau fait apparaître une très faible évolution sur dix ans (tableau 4).

En 2005, le nombre de formés (élèves et apprentis) du niveau V dépasse

81 000 jeunes, soit 51,8 % de l'ensemble des effectifs, niveau identique à celui atteint en 1995 (tableau 5). C'est en effet au profit de ce niveau que s'est faite la progression des effectifs constatée en 2004 et 2005.

Le niveau IV a augmenté jusqu'en 1999 pour atteindre plus de 54 200 formés, puis diminue ensuite régulièrement pour remonter en 2005, mais cette évolution n'est pas la même dans les deux voies. Il représente un peu plus de 33 % des formés.

Le niveau III, qui avait progressé jusqu'en 2001, perd ensuite régulièrement des étudiants malgré la progression régulière des apprentis étudiants depuis dix ans. Il concerne 15,1 % des jeunes.

LA PLACE DES FILLES A AUGMENTÉ DIFFÉREMMENT SELON LA VOIE DE FORMATION

En effet, l'apprentissage reste moins attractif pour les filles : en dix ans, la part des effectifs féminins a

peu évolué dans cette voie de formation (tableau 6).

Malgré une forte progression en valeur absolue des effectifs féminins (+ 2 600 filles, soit + 86 %), la population des apprentis en 2005 reste très majoritairement masculine (80,8 % de garçons). La part des filles n'a augmenté que de 1,8 point. La répartition dans les niveaux est restée quasiment stable en dix ans.

Le phénomène est différent dans la voie scolaire, où l'augmentation du nombre de filles s'accompagne d'une féminisation accrue et d'un accès plus favorable à l'ensemble des filières et aux niveaux supérieurs.

D'une part, si les effectifs féminins ont progressé de 23,3 %, dans l'ensemble de l'enseignement agricole général, technologique ou professionnel par voie scolaire entre 1995 et 2005, cette évolution est plus forte si on considère les seules formations technologiques ou professionnelles, puisque la progression y est de 26,3 % (+ 13 800 filles).

Tableau 4 – Évolution par niveau des effectifs d'élèves et d'apprentis de l'enseignement technologique ou professionnel agricole

	1995-1996		1999-2000		2001-2002		2002-2003		2004-2005		2005-2006	
	Élèves	Apprentis	Élèves	Apprentis	Élèves	Apprentis	Élèves	Apprentis	Élèves	Apprentis	Élèves	Apprentis
Total Niveau V	55 953	12 243	63 641	16 799	59 794	15 977	60 526	15 535	64 096	15 390	65 682	15 401
Total Niveau IV	39 132	3 407	47 441	6 776	45 221	7 125	43 791	7 097	42 873	7 615	43 752	8 136
BTSA Niveau III	19 218	1 873	22 147	3 850	21 747	4 542	20 706	4 579	19 093	4 883	18 664	5 020
Total	114 303	17 523	133 229	27 425	126 762	27 644	125 023	27 211	126 062	27 888	128 098	28 557

Source : BSIDP-DGER-MAP

Tableau 5 – Évolution de la répartition des effectifs d'élèves et d'apprentis de l'enseignement technologique ou professionnel agricole par niveau (%)

	1995	2005
Niveau V	51,7	51,8
Niveau IV	32,3	33,1
Niveau III	16,0	15,1
Total	100,0	100,0

Source : BSIDP-DGER-MAP

Tableau 6 – Proportion par niveau des filles dans l'apprentissage en 1995 et en 2005 (%)

	1995	2005
Niveau V	15,4	17,1
Niveau IV	19,6	18,8
Niveau III	26,5	26,4
Ensemble	17,4	19,2

Source : BSIDP-DGER-MAP

Tableau 7 – Effectifs et répartition par niveau des filles dans les formations technologiques ou professionnelles scolaires en 1995 et en 2005

Niveaux	1995		2005	
	Effectif	%	Effectif	%
V	30 426	54,4	38 005	58,0
IV	15 901	40,6	21 417	49,0
III	5 933	30,9	6 602	34,4
Total	52 260	45,7	66 024	51,5

Source : BSIDP-DGER-MAP

D'autre part, la proportion des filles a augmenté de 4,1 points dans ces formations : elle est passée de 45,7 % en 1995 à 51,5 % en 2005 (tableau 7).

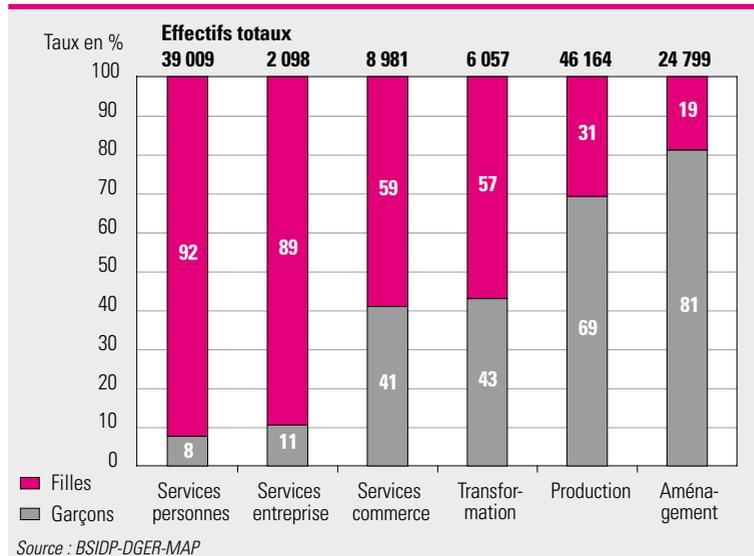
Cette progression apparaît dans tous les niveaux, mais elle est plus nette au niveau IV (+ 10 points). La mise en place à la rentrée 2005 du baccalauréat professionnel « services en milieu rural », en remplacement du BTA, explique en partie cette évolution.

Cependant, cet équilibre global entre les genres cache les forts déséquilibres existant au sein des principaux secteurs professionnels (graphique 4). Les fortes majorités de garçons dans les secteurs de l'aménagement et de la production (respectivement 81 % et 69 %) sont contrebalancées par les 92 % de filles dans le secteur des services, essentiellement représenté par le service aux personnes. C'est principalement ce dernier qui explique

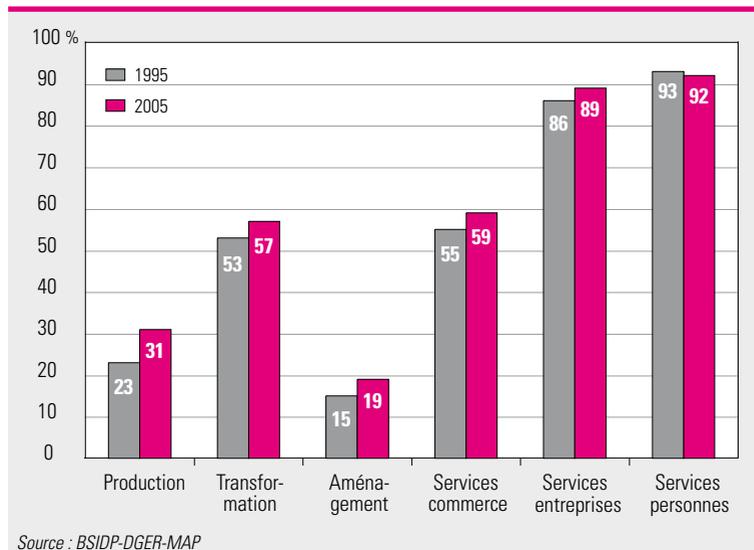
l'augmentation globale des services sur dix ans.

Mais il est intéressant de noter que, dans la voie scolaire, ces fortes disparités entre les genres se sont atténuées ces dix dernières années et que la part des filles a augmenté dans tous les secteurs, y compris et surtout dans celui de la production où la proportion des effectifs féminins a gagné 7 points. Le secteur des services aux personnes est le seul secteur dans lequel la représentation des filles baisse très légèrement (- 1 point) (graphique 5).

Graphique 4 – Répartition par genre et par secteur professionnel dans les formations technologiques ou professionnelles scolaires en 2005



Graphique 5 – Évolution de la part des filles par secteur professionnel dans les formations technologiques ou professionnelles scolaires entre 1995 et 2005



UNE DIVERSIFICATION DES PUBLICS ACCUEILLIS DANS LES FORMATIONS SCOLAIRES

La diversification des publics accueillis dans la voie scolaire se traduit par l'arrivée croissante de jeunes d'origine familiale non agricole.

Ce phénomène n'est pas nouveau : les jeunes issus du milieu agricole, qui représentaient 42,4 % de l'ensemble des jeunes en 1985, n'en représentaient plus que 23,3 % en 1995. Dix ans plus tard, en 2005, ce taux est tombé à 16,2 %. Ceci s'explique en partie par la diversification des formations et notamment par le développement du secteur des services et plus récemment de celui de l'aménagement, qui attirent davantage les jeunes des autres catégories sociales.

La forte diminution du nombre des agriculteurs et du nombre d'enfants par famille est aussi une des principales raisons de la plus faible représentation des origines agricoles. Cependant, les jeunes d'origine agricole sont majoritaires dans les formations qui débouchent sur les

métiers du secteur agricole, où ils représentent 35 % des effectifs (*tableau 8*).

Les enquêtes réalisées jusqu'à présent n'ont pas permis de connaître les origines sociales des apprentis.

UNE BONNE INSERTION PROFESSIONNELLE DES DIPLÔMÉS

Pour illustrer ce fait, deux filières professionnelles bien représentatives de l'enseignement agricole sont analysées : les filières « productions agricoles (productions animales et végétales) » et « travaux paysagers », qui comptaient respectivement 12 000 et 9 000 élèves ou apprentis inscrits en année terminale du CAPA au BTSa, en 2000 et 2001.

Elles se prêtent à l'exploitation statistique fine des résultats des enquêtes sur le cheminement professionnel des diplômés de l'enseignement agricole (voir note méthodologique).

Sur les deux dernières enquêtes, réalisées en 2004 et 2005, et qui portent sur les sortants d'années terminales en 2000 et 2001, le taux d'insertion des élèves dépasse les 75 % dans les deux filières, et celui des apprentis les 80 %. En effet, l'insertion des apprentis apparaît souvent meilleure que celle des élèves (*graphique 6*). Ces taux sont plus élevés que ceux observés pour l'ensemble des diplômés, toutes filières confondues.

Plus le diplôme est élevé, meilleur est le taux d'insertion, dépassant dans les deux filières 90 % pour les bache-

liers professionnels et les techniciens supérieurs.

Au-delà de l'insertion, il est intéressant d'examiner la nature des emplois occupés par les jeunes formés. Les emplois dominants correspondent à des « profils les plus largement partagés par les jeunes formés dans la spécialité ».

Ainsi, dans la filière des « productions agricoles », les emplois d'agriculteurs exploitants sont plus souvent pourvus après un baccalauréat professionnel ou un brevet de technicien supérieur agricole (*graphique 7*). Les aides familiaux (futurs agriculteurs) sont peu nombreux et diminuent quand le niveau de diplôme s'élève. Il en est de même pour les ouvriers agricoles, qui sont très représentés chez les diplômés du CAPA, du BEPA ou d'un baccalauréat professionnel, mais moins nombreux chez les BTSa.

Les emplois de techniciens de production sont des emplois où se retrouvent uniquement des titulaires d'un brevet de technicien supérieur agricole.

Les emplois classés dans les catégories « autres » sont ceux qui n'ont pas de relation avec la spécialité du

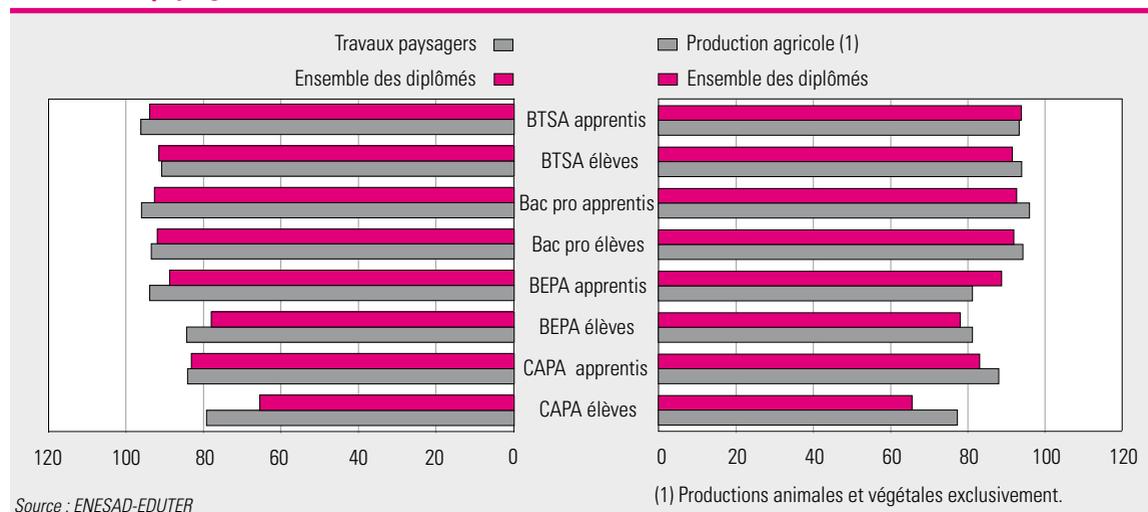
Tableau 8 – Origine sociale des élèves dans les principaux secteurs professionnels de l'enseignement technologique ou professionnel agricole par voie scolaire en 2005 (%)

Catégories socioprofessionnelles	Secteur des services	Secteur de l'aménagement	Secteur de la production agricole (1)
Agriculteurs	5,2	5,9	35,2
Employés et ouvriers	56,7	45,7	32,9
Professions intermédiaires	10,7	16,6	9,8
Autres	27,4	31,8	22,1
Total	100,0	100,0	100,0

(1) Productions animales et végétales exclusivement.

Source : BSIDP-DGER-MAP

Graphique 6 – Taux d'insertion des élèves et des apprentis des filières des productions agricoles et des travaux paysagers (%)



Source : ENESAD-EDUTER

diplôme obtenu. Ces emplois représentent plus de 40 % des emplois occupés par les titulaires du CAPA (plus de la moitié chez les apprentis) ou du BEPA. Plus le niveau de diplôme est élevé, plus l'emploi occupé est en rapport avec le secteur professionnel de formation.

Dans la filière des « travaux payagers », les résultats sont assez proches (graphique 8). Les entrepre-

neurs et chefs d'équipe sont plus représentés chez les diplômés du baccalauréat professionnel ou du brevet de technicien supérieur agricole.

Les ouvriers, *a contrario*, sont très présents chez les diplômés du CAPA ou du BEPA, mais aussi du baccalauréat professionnel, notamment chez les apprentis.

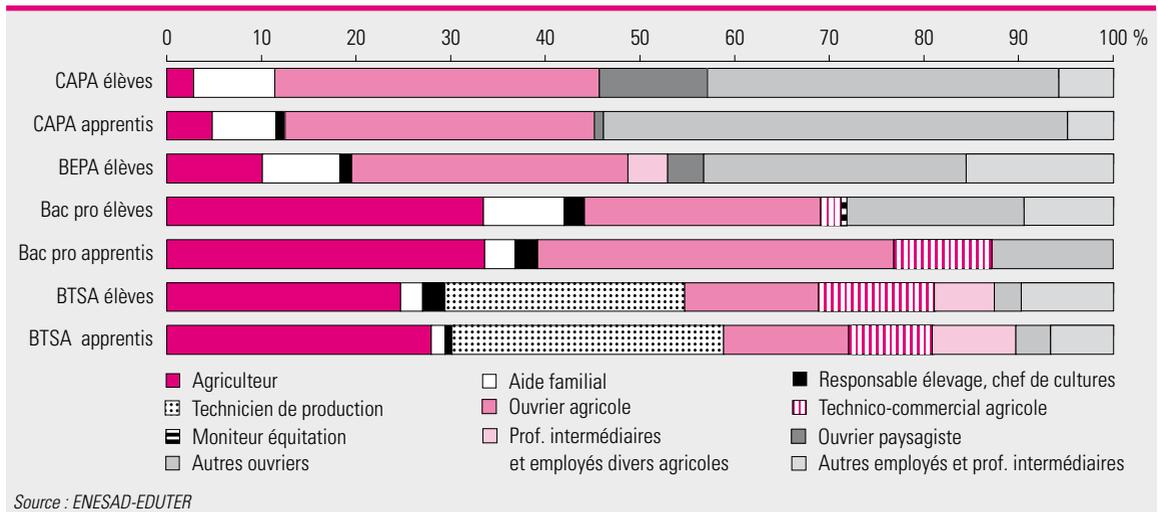
Les techniciens d'étude se retrouvent dans tous les niveaux de diplômes

mais sont plus nombreux chez les diplômés du BTSA. ■

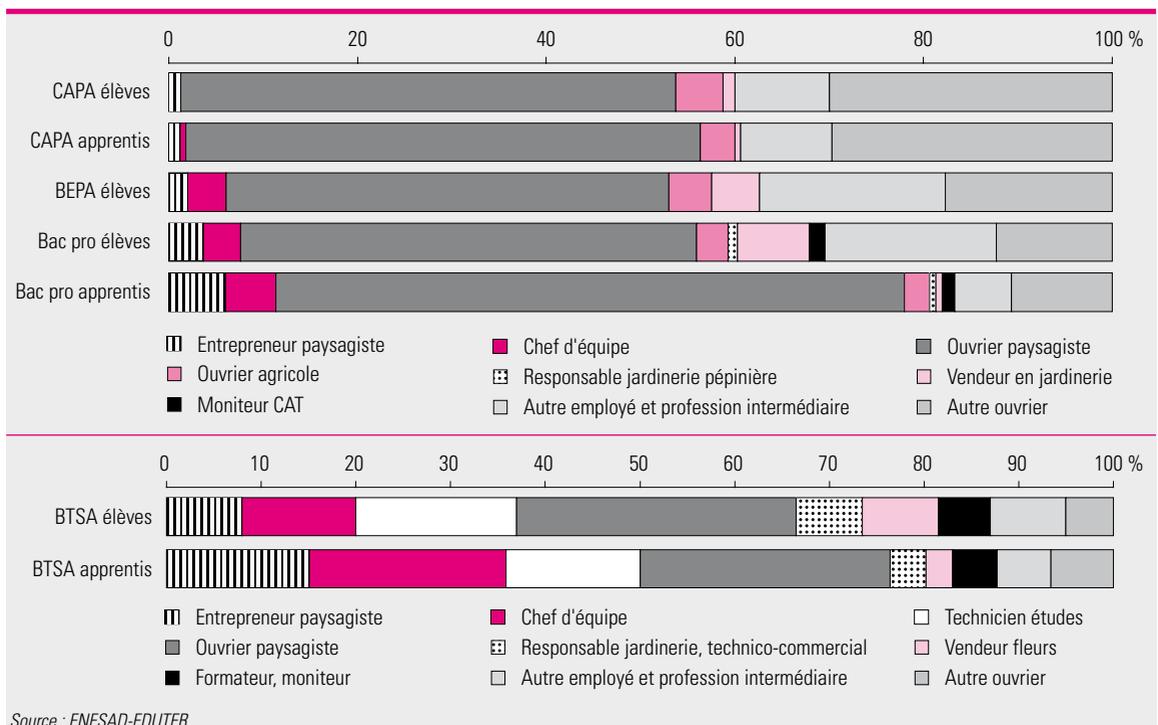
Source

Cette étude est basée sur la collecte des effectifs France entière (y compris les DOM et les COM) des formations technologiques ou professionnelles de la voie scolaire et des formations professionnelles de l'apprentissage qui débouchent sur un diplôme.

Graphique 7 – Les emplois dominants de la filière des productions agricoles



Graphique 8 – Les emplois dominants de la filière des travaux payagers



Note méthodologique

Pour connaître le devenir des anciens élèves et apprentis de l'enseignement agricole, le ministère de l'Agriculture et de la Pêche, Direction générale de l'enseignement et de la recherche, réalise depuis 1993, avec l'appui de tous les établissements scolaires, des enquêtes (labellisées CNIS) sur le devenir scolaire et professionnel des diplômés quatre ans après la fin de leur scolarité. L'analyse sur une longue période du cheminement de ces jeunes après l'obtention d'un diplôme permet d'appréhender la diversité des parcours conduisant à l'insertion professionnelle. Chaque niveau est interrogé tous les deux ans, ce qui permet de voir l'évolution par niveau et par diplôme et d'analyser l'insertion dans les grandes filières professionnelles. Les deux dernières enquêtes, dont les résultats sont connus, ont porté sur :

- en 2004, les sortants de BEPA et BTSA 2000,
- en 2005, les sortants de CAPA, BTA et baccalauréats 2001.

L'insertion professionnelle étudiée pour chaque diplôme concerne les diplômés « uniques », c'est-à-dire qui n'ont pas obtenu un niveau de diplôme plus élevé. Certains diplômes ne sont pas indiqués, l'effectif des répondants étant trop faible pour permettre une exploitation statistique.

Schéma prévisionnel national des formations de l'enseignement agricole (1998-2002)

Le schéma prévisionnel national des formations (SPNF) de l'enseignement agricole est un document d'orientations générales pour l'enseignement technique agricole pour les cinq ans à venir. Prévu par le législateur dès 1984, il a été inscrit dans la loi d'orientation agricole de 1999. Il s'est dans un premier temps essentiellement appliqué à la voie scolaire.

Le troisième schéma, qui couvre la période considérée dans cette étude, précise des axes stratégiques, notamment : « Le choix d'une agriculture diversifiée et multifonctionnelle au sein des territoires et des espaces ruraux conduit à envisager un champ d'intervention large pour l'enseignement agricole. Il englobe ainsi la production de biens alimentaires et non alimentaires, la transformation des produits par les industries agricoles et alimentaires, les activités d'aménagement de l'espace (eaux et rivières, forêts et aménagements paysagers, gestion et animation nature, chasse et faune sauvage...), des services individuels et collectifs liés directement ou non aux exploitations agricoles familiales ou sociétaires, ou produits par celles-ci. »

Il donne des orientations, comme celle de poursuivre « l'adaptation constante des formations dispensées (...) pour assimiler l'évolution des sciences et des techniques (...), pour favoriser l'émergence de nouvelles activités par des formations nouvelles répondant aux préoccupations de la société (animal de compagnie, espaces ruraux et de loisirs, paysage et patrimoine, agrobiologie, qualité et sécurité des produits alimentaires...) ».

En ce qui concerne l'organisation de l'enseignement agricole, le troisième schéma précise :

« Situé au cœur des territoires, consacré unité de base du système éducatif, l'établissement d'enseignement est appelé à jouer un rôle croissant dans le développement local. En particulier, dans l'exercice de sa mission première, la formation, il intervient de plus en plus précisément dans la régulation de l'offre et la demande de formation ».

« La répartition territoriale des établissements publics et privés sur plus d'un millier de sites produit un effet de système qui explique pour partie les résultats de l'enseignement agricole (...). Il faut donc réaffirmer l'importance du local, associé par ailleurs à une vision territorialisée de l'agriculture ».

Les évolutions en lycée professionnel sur dix ans : 1995-2005

Florence Defresne

Bureau des études statistiques sur l'enseignement scolaire
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

En 2005, les établissements publics et privés du ministère de l'Éducation nationale préparent 724 000 lycéens à un diplôme professionnel de niveau IV ou V, soit autant qu'en 1995, après un pic en 1998 avoisinant les 750 000 élèves. Les BEP restent les formations les plus attractives mais ont perdu de leur poids au profit des CAP et des baccalauréats professionnels. Le secteur des services accueille 57 % des lycéens professionnels et sa part augmente depuis dix ans. En CAP, un tiers des élèves sont formés dans les services aux personnes, alors que les BEP et les baccalauréats professionnels sont plus orientés vers le commerce-vente, la comptabilité-gestion et le secrétariat-bureautique pour les services, l'électricité-électronique pour le secteur de la production. Le poids de la filière professionnelle dans le second cycle du secondaire varie de 24 % à Paris à 40 % à Lille. Cette voie de formation, en légère hausse, est toujours fortement implantée dans le quart Nord-Est de la France.

ENTRE 1995 ET 2005, LES EFFECTIFS DE LYCÉENS PROFESSIONNELS ONT CONNU UNE QUASI-STABILISATION...

En 2005, 724 000 lycéens préparent un diplôme professionnel de niveau IV ou V dans un établissement dépendant du ministère de l'Éducation nationale, en métropole ou dans les départements d'outre-mer. Dix ans auparavant, ils étaient 725 300, soit une quasi-stabilisation des effectifs sur la période, au terme de fluctuations successives : augmentation des effectifs qui approchent le seuil de 750 000 élèves aux rentrées 1997 et 1998, puis décrochage à la

rentrée 2000 (705 000 élèves) avant la reprise de 2003 (712 000 élèves). Ces mouvements sont avant tout liés au contexte démographique (variations entre les tailles des générations qui traversent le second degré) puisqu'on les observe de la même manière dans le second cycle général et technologique. L'enseignement professionnel a même plutôt bien résisté aux vagues démographiques puisque, entre 1995 et 2005, il a perdu environ un millier d'élèves (0,2 %), tandis que sur le même période le lycée général et technologique a vu ses effectifs reculer de 0,9 %. De plus, à la différence de l'enseignement général, il a augmenté annuellement de la rentrée 2002 à la rentrée 2005.

Graphique 1 – Évolution de l'enseignement professionnel entre 1995 et 2005 (base 100 en 1995)

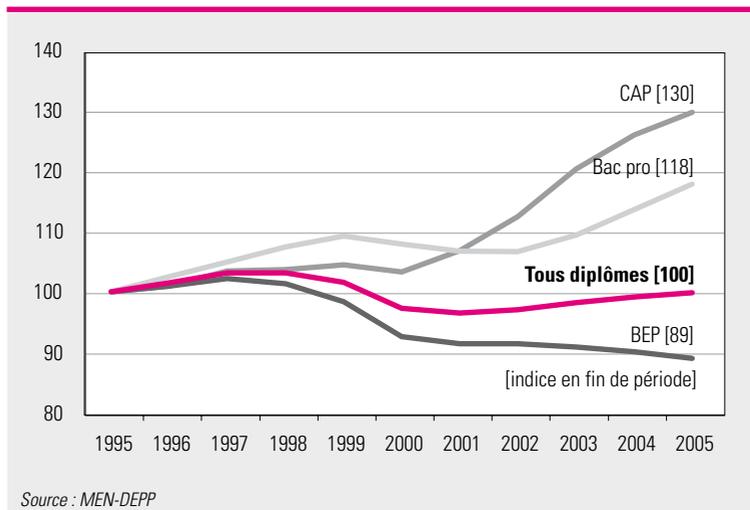


Tableau 1 – Évolution des effectifs d'élèves dans l'enseignement professionnel

Formations	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	Évolution entre 1995 et 2005
CAP en 1 an	3 670	3 977	4 195	4 407	4 640	4 866	5 211	5 655	6 236	6 540	6 509	2 839
CAP en 2 ans	42 392	45 971	49 925	54 012	58 911	63 362	69 402	75 543	82 219	86 223	89 501	47 109
CAP en 3 ans	28 424	25 262	22 912	18 826	14 247	8 730	4 921	2 550	1 172	1 028	593	-27 831
Total CAP	74 486	75 210	77 032	77 245	77 798	76 958	79 534	83 748	89 627	93 791	96 603	22 117
BEP en 1 an	611	868	1 078	1 710	1 958	2 034	2 536	3 258	3 661	3 797	4 103	3 492
BEP en 2 ans	480 156	484 503	490 229	485 461	470 942	443 222	437 067	436 028	433 282	429 240	423 678	-56 478
Total BEP	480 767	485 371	491 307	487 171	472 900	445 256	439 603	439 286	436 943	433 037	427 781	-52 986
Bac pro en 1 an	593	683	708	692	599	572	690	618	721	647	550	-43
Bac pro en 2 ans	161 112	164 654	168 632	173 350	176 632	174 650	172 703	172 559	175 488	180 520	185 449	24 337
Bac pro en 3 ans	775	1 171	1 197	527	191	29	51	34	1 530	3 393	5 445	4 670
Total bac pro (1)	162 480	166 508	170 537	174 569	177 422	175 251	173 444	173 211	177 739	184 560	191 444	28 964
Autres niveaux IV et V (2)	7 568	8 753	9 293	9 092	8 615	7 896	7 440	7 300	7 750	7 894	8 125	557
Ensemble	725 301	735 842	748 169	748 077	736 735	705 361	700 021	703 545	712 059	719 282	723 953	-1 348

(1) Y compris brevet des métiers d'art (BMA) (1 350 élèves en 2005).

(2) Mentions et formations complémentaires, préparations diverses.

Champ - Établissements publics et privés du second degré dépendant du MEN - France métropolitaine + DOM.

Source : MEN-DEPP - Système d'information SCOLARITÉ et enquête n°1

... GRÂCE À L'EXPANSION DES CAP ET DES BACCALURÉATS PROFESSIONNELS

Cette évolution globale des effectifs du lycée professionnel masque cependant des différences de comportement entre les principaux diplômes préparés. Si la préparation d'un BEP est toujours largement dominante (59 % des inscrits en 2005), sa part

s'est réduite au profit des inscriptions en CAP (13 %) et en baccalauréat professionnel (26 %).

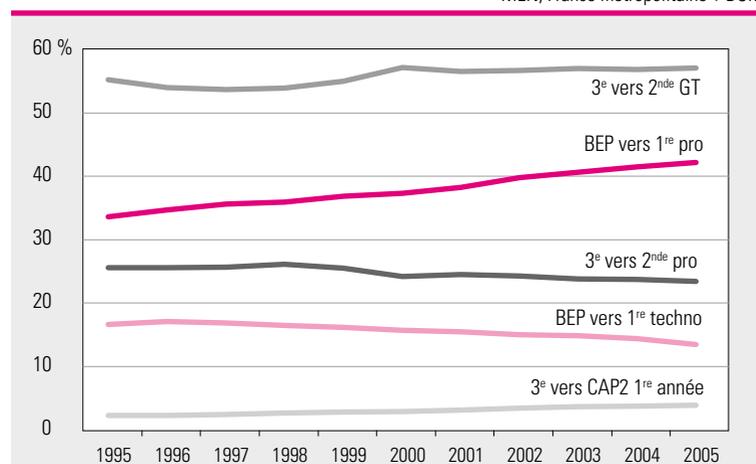
L'augmentation des effectifs de CAP (22 000 élèves, soit 30 %) est due au CAP en deux ans qui a attiré un nombre croissant de collégiens tout au long de la période, sans connaître la récession des années 2000-2002. De plus, les élèves de troisième de l'enseignement adapté se sont vu plus souvent proposer des préparations au CAP en

lycée professionnel que des formations qualifiantes en collège. *A contrario*, la préparation du CAP en trois ans n'a pas cessé de décliner (29 000 élèves de moins) depuis la suppression du palier d'orientation en fin de cinquième au début des années 90.

Depuis sa création en 1985, le baccalauréat professionnel continue de se développer, avec un gain de 29 000 élèves sur les dix dernières années (+ 18 %), en dépit des oscillations démographiques. Celles-ci cependant se sont fait sentir au début des années 2000, durant lesquelles, malgré un taux de poursuites d'études post-BEP en hausse, les effectifs ont, pour la première fois depuis la création de ce diplôme, légèrement décliné (- 2 % entre 1999 et 2002). L'essor du baccalauréat professionnel repose sur la hausse continue des poursuites d'études post-BEP, au détriment de la préparation d'un baccalauréat technologique *via* la première d'adaptation. Par ailleurs, depuis 2003, s'est ouvert un accès à la préparation du baccalauréat profes-

Graphique 2 – Évolution des taux de poursuites d'études post-troisième et post-BEP

MEN, France métropolitaine + DOM



Source : MEN-DEPP

sionnel en trois ans après la classe de troisième. Cet accès s'inscrit dans la diversité des parcours de formation préconisée pour lutter notamment contre les sorties sans qualification et pour amener une part croissante d'élèves au niveau du baccalauréat. Ce parcours est en pleine expansion malgré son caractère encore expérimental : 1 500 élèves en 2002, 5 400 en 2005, 8 400 en 2006.

Le BEP a connu une baisse de 53 000 élèves sur la période 1995-2005 (- 11 %). Cette baisse, due à des raisons démographiques essentiellement, a été aggravée par des entrées moins fréquentes à l'issue de la classe de troisième. Les collégiens, on l'a vu, se sont davantage orientés vers le CAP et, en fin de période, vers le baccalauréat professionnel en trois ans. La hausse de l'orientation vers la seconde générale et technologique à partir de 2000 a également eu des conséquences sur l'entrée en BEP. Cette tendance à la baisse des entrées en BEP a cependant été amoindrie par un nouveau flux qui s'est fait jour à

l'issue de la seconde générale et technologique. Des BEP en un an ont été mis en place qui permettent une réorientation en fin de seconde générale et technologique sans allonger la scolarité. Dans de nombreux cas, cette voie de formation joue comme une véritable alternative au redoublement [1]. Les effectifs des BEP en un an sont passés de 600 en 1995 à plus de 4 000 en 2005.

Enfin, le lycée professionnel offre la possibilité de compléter son parcours par une mention ou une formation scolaire complémentaire à un diplôme de niveau IV ou V (8 000 élèves en 2005).

L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL PRÉPARE À PLUS DE 300 DIPLÔMES DIFFÉRENTS, DONT LA MOITIÉ SONT DES CAP

Les diplômes de l'enseignement professionnel proposent une grande diversité d'options au sein des différents domaines professionnels. Il existe

environ 150 CAP, 50 BEP, 70 baccalauréats professionnels et 50 mentions complémentaires. Ces volumes ont peu évolué au cours de la décennie 1995-2005, baccalauréats professionnels exceptés (une cinquantaine d'options en 1995). Dans cette filière, les créations de nouveaux diplômes ont essentiellement concerné le secteur des spécialités de la production, et avant tout le domaine de la mécanique, de l'électricité et de l'électronique.

Tous diplômes confondus, les lycées professionnels forment davantage d'élèves dans les spécialités des services (57 %) que dans celles de la production (43 %), phénomène qui s'est renforcé au cours de la période d'observation. Si la répartition entre ces deux grands secteurs est restée constante en ce qui concerne les BEP et les baccalauréats professionnels, tel n'est pas le cas des CAP et des mentions complémentaires. En 1995, ces deux types de diplômes formaient majoritairement aux spécialités de la production (respectivement 64 % et 59 % des élèves) ; en 2005, les CAP

Graphique 3 – Répartition des élèves de l'enseignement professionnel par diplôme et domaine de spécialités (rentrée 2005)

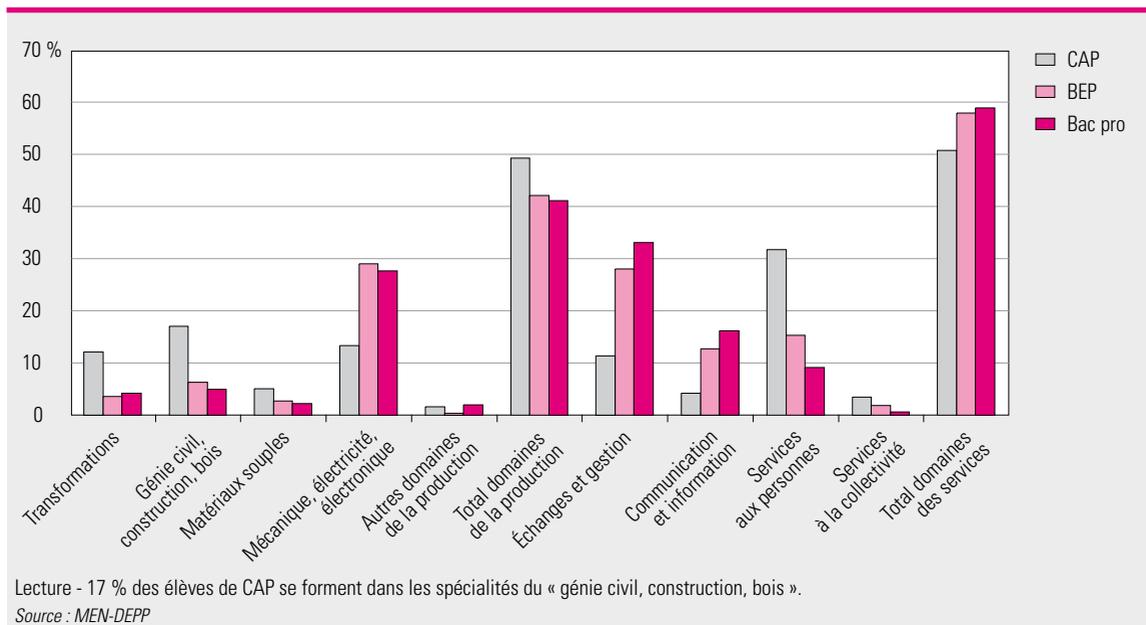


Tableau 2 – Répartition des élèves de l'enseignement professionnel par diplôme et spécialités

Domaines de spécialités Groupes de spécialités	2005				2005 (%)				Rappel 1995 (en %)			
	Total (1)	CAP	BEP	Bac pro	Total (1)	CAP	BEP	Bac pro	Total (1)	CAP	BEP	Bac pro
Transformations	36 448	11 729	15 540	8 060	5	12	4	4	4	15	3	4
<i>dont : Agroalimentaire, alimentation, cuisine</i>	13 512	9 117	2 222	1 251	2	9	1	1	1	10	0	0
<i>Énergie, génie climatique</i>	14 132	498	9 371	4 167	2	1	2	2	2	1	2	2
Génie civil, construction, bois	53 279	16 475	27 167	9 512	7	17	6	5	7	20	5	5
<i>dont : Bâtiment</i>	18 194	7 509	8 214	2 451	3	8	2	1	2	9	1	1
<i>Travail du bois et de l'ameublement</i>	22 638	7 145	11 115	4 290	3	7	3	2	3	9	2	2
Matériaux souples	21 071	4 947	11 524	4 339	3	5	3	2	3	10	3	2
Mécanique, électricité, électronique	191 275	12 875	124 160	53 009	26	13	29	28	29	18	31	29
<i>dont : Spéc. pluritechno. mécanique-élec.</i>	32 890	249	19 453	13 095	5	0	5	7	5	0	5	9
<i>Mécanique gén. et de précision, usinage</i>	21 863	343	15 139	6 220	3	0	4	3	5	3	5	4
<i>Moteurs et mécanique auto</i>	31 909	2 591	21 073	7 923	4	3	5	4	4	3	4	3
<i>Structures métalliques</i>	20 518	5 666	10 944	3 708	3	6	3	2	3	8	3	2
<i>Électricité, électronique</i>	83 396	3 727	57 551	21 729	12	4	13	11	12	4	13	10
Autres domaines de la production	6 711	1 563	1 452	3 696	1	2	0	2	1	1	0	2
Total domaines de la production	308 784	47 589	179 843	78 616	43	49	42	41	45	64	43	41
Échanges et gestion	194 538	11 024	120 034	63 262	27	11	28	33	27	4	28	35
<i>dont : Spéc. plurivalentes des éch. et gestion</i>					-	-	-	-	12	-	18	-
<i>Commerce, vente</i>	107 587	9 929	57 328	40 225	15	10	13	21	9	3	9	13
<i>Comptabilité, gestion</i>	81 300		53 933	27 367	11	-	13	14	4	-	-	20
Communication et information	89 369	4 017	54 432	30 856	12	4	13	16	14	4	14	19
<i>dont : Secrétariat, bureautique</i>	79 695		52 230	27 465	11	-	12	14	13	-	14	18
Services aux personnes	118 392	30 612	65 582	17 427	16	32	15	9	12	26	13	5
<i>dont : Spéc. plurivalentes sanit. et sociales</i>	47 087		44 520		7	-	10	-	5	0	7	-
<i>Accueil, hôtellerie, tourisme</i>	36 738	7 340	21 062	7 530	5	8	5	4	5	8	5	4
<i>Coiffure, esthétique et autres soins</i>	21 463	19 818		928	3	21	-	0	2	15	-	-
Services à la collectivité	12 870	3 361	7 890	1 283	2	3	2	1	2	2	2	1
Total domaines des services	415 169	49 014	247 938	112 828	57	51	58	59	55	36	57	59
Ensemble	723 953	96 603	427 781	191 444	100	100	100	100	100	100	100	100

(1) Y compris mentions et formations complémentaires ainsi que divers diplômes de niveaux IV et V.

Champ - Établissements publics et privés du second degré dépendant du MEN - France métropolitaine + DOM.

Sources : MEN-DEPP - Système d'information SCOLARITÉ et enquête n° 16

scolarisent 51 % des élèves dans le secteur des services, proportion qui atteint 66 % dans le cas des mentions ou formations complémentaires.

LE SECRÉTARIAT, LA COMPTABILITÉ, LE COMMERCE ET L'ÉLECTRICITÉ- ÉLECTRONIQUE FORMENT À EUX SEULS LA MOITIÉ DES LYCÉENS PROFESSIONNELS...

Les différentes options des diplômes peuvent être regroupées en une cinquantaine de spécialités professionnelles, dont une trentaine

relève du secteur de la production et une vingtaine de celui des services. En 2005, trois groupes de spécialités du secteur des services (commerce-vente, comptabilité-gestion, secrétariat-bureautique) et un du secteur de la production (électricité-électronique), concentrent près de 50 % des élèves de l'enseignement professionnel. Par ailleurs, 16 % des élèves se préparent aux métiers des services aux personnes (principalement dans les spécialités sanitaires et sociales, tourisme-hôtellerie, coiffure-esthétique). Dans la production, le domaine des transformations (spécialités de l'agroalimentaire, des transformations chimiques, de l'énergie-génie

climatique) forme 5 % des élèves, le domaine du bâtiment et des travaux publics en accueil 7 %, le domaine de la mécanique et des systèmes automatisés en scolarise 12 %.

Ce schéma global de répartition entre les différentes spécialités est avant tout valide pour les BEP et les baccalauréats professionnels, qui s'inscrivent dans la continuité des BEP. Quelques nuances peuvent être apportées entre les deux filières : renforcement du pôle commerce-vente, comptabilité-gestion, secrétariat-bureautique, et, *a contrario*, absence du pôle carrières sanitaires et sociales dans le cas du baccalauréat professionnel. L'offre de poursuite d'études

Tableau 3 – Répartition des élèves de l'enseignement professionnel par spécialité et sexe

Domaines de spécialités Groupes de spécialités	2005		2005 (%)			Rappel 1995 (%)			Proportion de filles	
	Total	dont filles	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	1995	2005
Transformations	36 448	9 323	5	3	7	4	2	6	20	26
<i>dont : Agroalimentaire, alimentation, cuisine</i>	13 512	6 542	2	2	2	1	1	1	40	48
<i>Énergie, génie climatique</i>	14 132	109	2	0	4	2	0	3	1	1
Génie civil, construction, bois	53 279	4 480	7	1	12	7	1	12	7	8
<i>dont : Bâtiment</i>	18 194	1 323	3	0	4	2	0	4	4	7
<i>Travail du bois et de l'ameublement</i>	22 638	1 288	3	0	5	3	0	5	3	6
Matériaux souples	21 071	19 768	3	6	0	3	7	0	94	94
Mécanique, électricité, électronique	191 275	4 827	26	1	47	29	2	52	2	3
<i>dont : Spécialités pluritechno. mécanique-électr.</i>	32 890	760	5	0	8	5	0	9	2	2
<i>Mécanique générale et de précision, usinage</i>	21 863	852	3	0	5	5	0	9	3	4
<i>Moteurs et mécanique auto</i>	31 909	816	4	0	8	4	0	6	1	3
<i>Structures métalliques</i>	20 518	388	3	0	5	3	0	6	1	2
<i>Électricité, électronique</i>	83 396	1 985	12	1	21	12	1	21	3	2
Autres domaines de la production	6 711	725	1	0	2	1	0	1	10	11
Total domaines de la production	308 784	39 123	43	12	68	45	12	71	12	13
Échanges et gestion	203 454	114 743	28	35	22	27	36	19	60	56
<i>dont : Spéc. plurivalentes des échanges et gestion</i>	-	-	-	-	-	12	16	9	60	-
<i>Commerce, vente</i>	107 587	65 507	15	20	11	9	12	6	62	61
<i>Comptabilité, gestion</i>	81 300	45 930	11	14	9	4	7	3	67	56
Communication et information	89 369	79 287	12	24	3	14	28	2	90	89
<i>dont : Secrétariat, bureautique</i>	79 695	75 028	11	23	1	13	27	1	94	94
Services aux personnes	109 476	86 436	15	26	6	12	20	6	73	79
<i>dont : Spéc. plurivalentes sanitaires et sociales</i>	47 087	44 334	7	13	1	5	11	0	95	94
<i>Accueil, hôtellerie, tourisme</i>	36 738	17 847	5	5	5	5	5	5	44	49
<i>Coiffure, esthétique et autres soins</i>	21 463	20 831	3	6	0	2	3	0	93	97
Services à la collectivité	12 870	9 434	2	3	1	2	3	1	79	73
Total domaines des services	415 169	289 900	57	88	32	55	88	29	71	70
Ensemble	723 953	329 023	100	100	100	100	100	100	45	45

Champ - Établissements publics et privés du second degré dépendant du MEN - France métropolitaine + DOM.

Sources : MEN-DEPP - Système d'information SCOLARITÉ et enquête n° 16

après le BEP « carrières sanitaires et sociales » (ce BEP scolarise 10 % des effectifs de BEP) se fait *via* le baccalauréat technologique Sciences médico-sociales, aucun baccalauréat professionnel n'existant dans ce domaine.

... SAUF EN CAP

L'offre de formation en CAP est relativement différente : prééminence du domaine des services aux personnes (32 % des inscriptions dont 21 % en coiffure-esthétique), importance du domaine du bâtiment et des travaux publics (17 %), du domaine des transformations (12 % dont 9 % dans

les spécialités de l'agroalimentaire, alimentation-cuisine). *A contrario*, le domaine de la mécanique-électricité-électronique scolarise seulement 13 % des élèves, contre près de 30 % en BEP ou baccalauréat professionnel. Quant aux spécialités « comptabilité » et « secrétariat », elles ne sont pas proposées en CAP.

LA PART DES FILLES DANS L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL EST STABLE

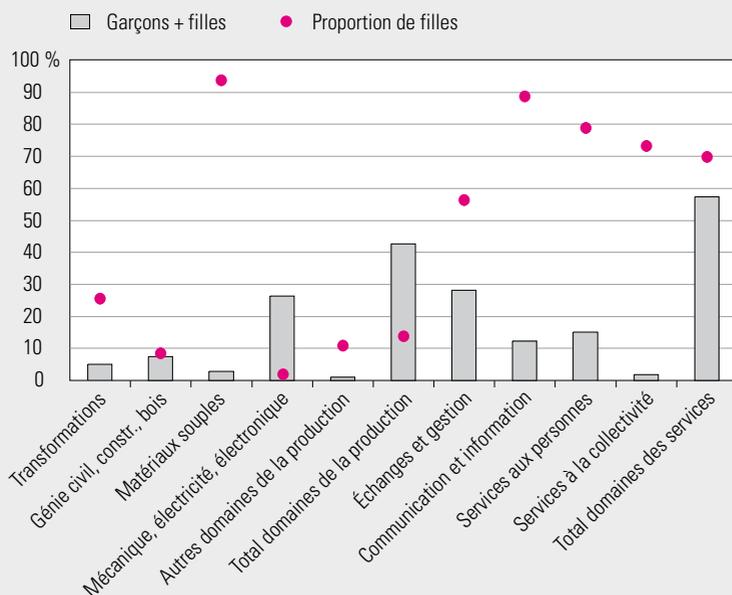
Entre 1995 et 2005, la part des filles engagées dans la voie professionnelle est demeurée globalement

constante (autour de 45 %), malgré une légère hausse de leurs effectifs (+ 4 000), concomitante d'une baisse des effectifs masculins (- 5 300). La place des filles dans les spécialités de la production (13 % en 2005) a légèrement augmenté.

DES CHOIX TRANCHÉS EN TERMES DE SPÉCIALITÉS DE FORMATION ENTRE LES GARÇONS ET LES FILLES...

Les garçons s'investissent pour les deux tiers d'entre eux dans les domaines de la production, à hauteur de 47 % dans les spécialités de la mécanique-électricité-électronique

Graphique 4 – Répartition des élèves de l'enseignement professionnel par domaine de spécialités (rentrée 2005)

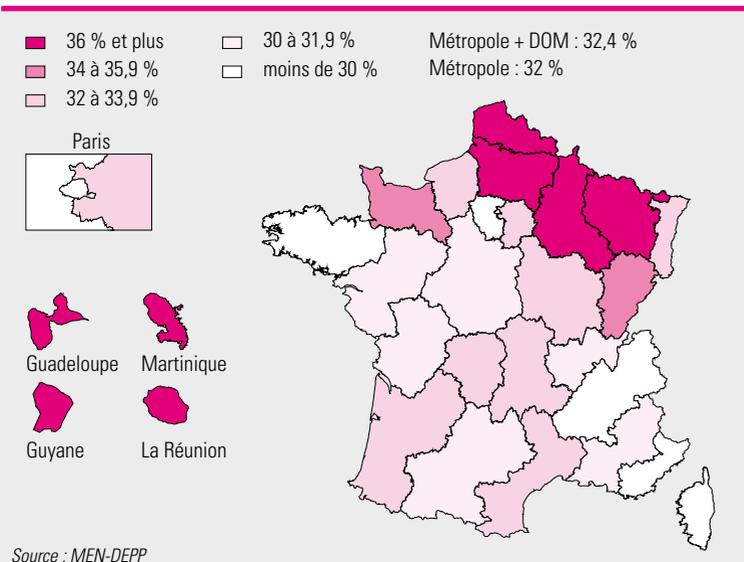


Lecture - 7 % des élèves de l'enseignement professionnel se forment dans les spécialités de « génie civil, construction, bois » où la proportion de filles est de 8 %.

et de 12 % dans le domaine du bâtiment et des travaux publics. Dans le secteur des services (32 % y sont scolarisés), 20 % d'entre eux se forment aux métiers du commerce ou de la comptabilité. Entre 1995 et 2005, ces métiers ont attiré davantage de garçons au détriment du domaine de la mécanique-électricité-électronique.

Les filles, quant à elles, sont presque exclusivement scolarisées dans les spécialités des services (88 % des inscriptions), sans évolution sur la dernière décennie. Par ordre décroissant, on les trouve dans le secrétariat-bureautique (23 %), le commerce-vente (20 %), la comptabilité-gestion (14 %), le sanitaire et social (13 %).

Part de l'enseignement professionnel en 2005



Garçons et filles ont ainsi une spécialité dominante dans laquelle ils se trouvent en situation de quasi-monopole : il s'agit de l'électricité-électronique pour les garçons, du secrétariat-bureautique pour les filles. Ces dernières sont toujours aussi peu présentes dans les spécialités de la production, à l'exception du domaine « réservé » des matériaux souples (textile-habillement).

... MÉNAGENT CEPENDANT DES ESPACES DE MIXITÉ

Garçons et filles se forment aux métiers du commerce, de la comptabilité et de l'hôtellerie et de l'agro-alimentaire dans des proportions importantes dans les deux cas, générant de la mixité, contrairement aux autres spécialités de formation dans leur majorité « monochrome ».

Entre 1995 et 2005, le désengagement des garçons de certaines spécialités de la production au profit des spécialités du commerce et de la comptabilité a amoindri la part des filles dans ces dernières. Ainsi, en comptabilité, la proportion de filles s'est réduite de 67 % à 56 %. Dans l'hôtellerie et l'agroalimentaire, *a contrario*, la mixité s'est renforcée au profit des filles, approchant la parité (autour de 50 % de filles en 2005, contre moins de 45 % en 1995).

L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL EST DAVANTAGE PRÉSENT DANS LES ACADÉMIES DU NORD DE LA FRANCE ET DANS LES DOM

La place de l'enseignement professionnel au sein des formations du second cycle des lycées du ministère

Tableau 4 – Évolutions académiques de l'enseignement professionnel

Académies	Effectifs du pro en 2005	Évolution 1995-2005					Part du pro dans le 2 nd cycle du secondaire	
		en effectifs	relative (base 100 en 1995)				en 2005 (%)	Évolution (base 100 en 1995)
			Total	CAP	BEP	Bac pro		
Aix-Marseille	32 180	3 757	113	192	101	123	31,9	105
Amiens	25 947	-1 454	95	111	85	115	36,6	102
Besançon	13 881	-1 097	93	133	76	121	35,0	104
Bordeaux	33 306	2 627	109	140	91	145	33,7	108
Caen	17 305	-904	95	105	87	111	34,7	105
Clermont-Ferrand	13 352	-2 136	86	87	76	104	33,0	100
Corse	2 340	156	107	306	96	114	27,2	99
Dijon	16 947	-1 140	94	128	84	109	32,3	103
Grenoble	30 321	1 173	104	151	95	117	28,5	101
Lille	67 786	-8 386	89	103	79	113	39,6	99
Limoges	7 326	-1 156	86	115	82	81	33,4	100
Lyon	32 473	-2 084	94	79	91	116	31,0	96
Montpellier	26 444	5 459	126	191	112	144	32,2	111
Nancy-Metz	32 279	-1 652	95	108	86	110	36,6	101
Nantes	34 271	-2 165	94	220	81	104	30,3	103
Nice	18 584	2 465	115	148	104	133	28,9	99
Orléans-Tours	24 413	-1 661	94	218	82	102	30,1	97
Poitiers	15 932	-944	94	157	83	109	31,2	102
Reims	18 347	425	102	174	86	125	37,0	109
Rennes	29 927	-3 867	89	101	81	110	28,3	97
Rouen	23 350	-609	97	169	87	110	33,6	99
Strasbourg	19 925	169	101	140	91	111	32,6	94
Toulouse	27 328	1 158	104	132	93	123	31,6	102
Paris	18 686	-1 531	92	82	89	110	24,1	96
Créteil	49 930	4 776	111	169	101	119	32,2	98
Versailles	54 224	281	101	103	89	136	27,6	96
France métropolitaine	686 804	-8 340	99	124	89	117	32,0	100
Guadeloupe	9 113	1 487	119	416	102	142	41,6	104
Guyane	3 833	1 924	201	1 217	131	209	48,6	109
Martinique	8 367	1 290	118	470	94	123	40,7	101
La Réunion	15 836	2 291	117	180	97	136	40,4	100
DOM	37 149	6 992	123	273	100	138	41,5	102
France métropolitaine + DOM	723 953	-1 348	100	130	89	118	32,4	100

Champ - Établissements publics et privés du second degré dépendant du MEN - France métropolitaine + DOM.

Sources : MEN-DEPP - Système d'information SCOLARITÉ et enquête n° 16

de l'Éducation nationale (32 % en moyenne) varie de 24 % à Paris, à 40 % à Lille. Les valeurs maximales sont observées dans les académies du Nord et du Nord-Est à forte tradition industrielle (Amiens, Lille, Nancy-Metz, Reims), ainsi qu'à Caen et Besançon. C'est aussi dans ces académies, auxquelles il faut ajouter Strasbourg et Rouen, que l'on enregistre la plus forte

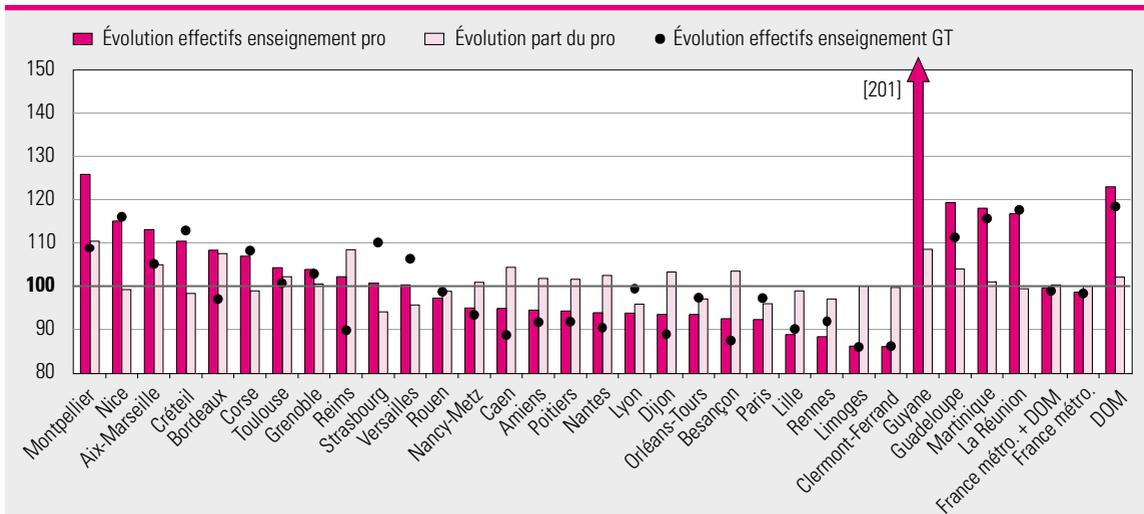
proportion d'enfants d'ouvriers en classe de troisième, classe d'alimentation du lycée. Or ces enfants sont surreprésentés en lycée professionnel [2].

Dans les DOM, l'enseignement professionnel scolarise 42 % des lycéens, sans grande variation d'un département à l'autre, exception faite de la Guyane où cette proportion avoisine 50 %.

ENTRE 1995 ET 2005, SA PLACE A ÉVOLUÉ DIVERSEMENT D'UNE ACADÉMIE À L'AUTRE...

Au cours de la décennie 1995-2005, la part de l'enseignement professionnel est restée stable sur l'ensemble du territoire (métropole et

Graphique 5 – Évolutions académiques de l'enseignement professionnel entre 1995 et 2005 (base 100 en 2005)



Lecture - À Montpellier, entre 1995 et 2005, les effectifs de l'enseignement professionnel ont augmenté (indice 126 en 2005) plus que ceux de l'enseignement général et technologique (indice 109). La part de l'enseignement professionnel est donc en hausse (indice 111).

Source : MEN-DEPP

DOM). Cependant, dans les académies de Montpellier, Reims, Guyane, Bordeaux, Aix-Marseille et Caen, il a progressé de 5 % à 10 %. À l'opposé, Strasbourg, Versailles, Lyon, Paris, Orléans-Tours, Rennes ont enregistré un recul de cette voie de formation de 3 % à 6 %. Dans ces académies en effet, les effectifs de l'enseignement général et technologique ont

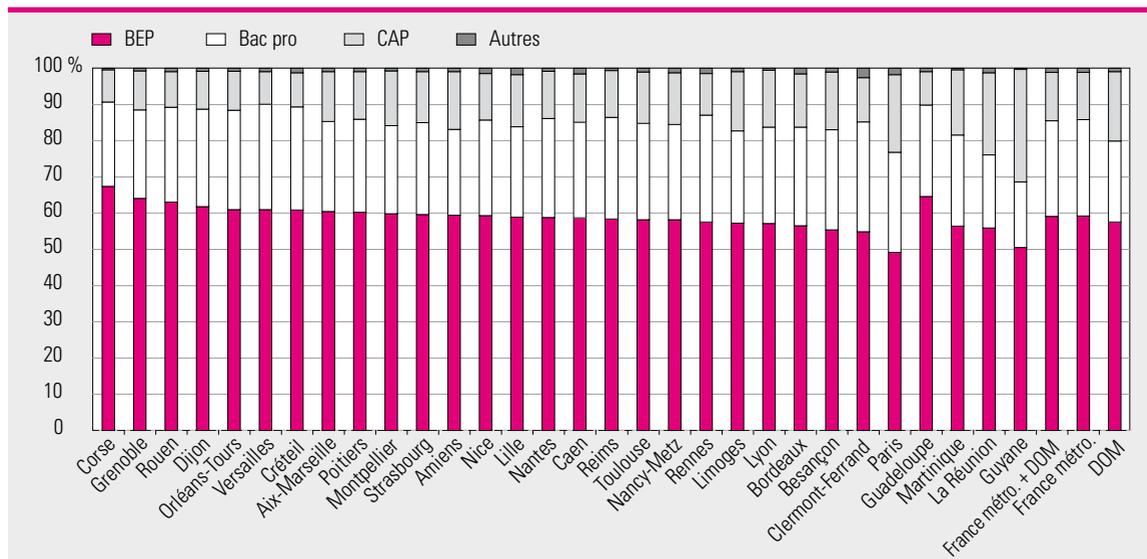
progressé davantage que ceux de l'enseignement professionnel.

... SANS RENDRE TOUJOURS BIEN COMPTE DES ÉVOLUTIONS D'EFFECTIFS

Ainsi, dans l'académie de Caen, les effectifs de l'enseignement profes-

sionnel ont baissé de 5 % sur la période, tandis que la place de cette voie de formation a progressé (5 %). Cet apparent paradoxe résulte de la combinaison de deux facteurs : baisse de l'attractivité de l'enseignement général et technologique d'une part, mouvement global de baisse des effectifs d'autre part.

Graphique 6 – Répartition des lycéens professionnels selon le diplôme préparé en 2005



Lecture - En 2005, 68 % des lycéens professionnels de Corse préparent un baccalauréat professionnel, 23 % préparent un BEP et 9 % un CAP.

Source : MEN-DEPP

LA RÉPARTITION DES LYCÉENS ENTRE LES DIFFÉRENTS DIPLÔMES VARIE D'UNE ACADÉMIE À L'AUTRE

Si près de 60 % des lycéens préparent un BEP en 2005, cette proportion culmine à 67 % en Corse et descend jusqu'à 51 % en Guyane. La préparation d'un baccalauréat professionnel (26 % en moyenne) varie de 30 % à Clermont-Ferrand et Rennes à 20 % et moins en Guyane et à la Réunion. Quant à la scolarisation en CAP (13 % en moyenne), elle est la plus forte

dans les DOM (hors Guadeloupe) et à Paris (21 %), mais n'atteint pas 10 % en Corse, à Créteil, à Versailles et en Guadeloupe.

Durant la décennie, en raison du recul quasi général du BEP, rares sont les académies qui ont connu une hausse des effectifs dans chacun des diplômes (CAP, BEP, baccalauréat professionnel). Ce phénomène s'observe à Montpellier, Nice et en Guyane. Aix-Marseille, Créteil et la Guadeloupe s'approchent de ce modèle avec la stabilisation de leurs effectifs de BEP. ■

À LIRE

[1] F. Defresne et F. Rosenwald, « Le choix des options en seconde générale et technologique : un choix anticipé de la série de première ? », *Éducation et formations*, n° 70, MEN-Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, décembre 2004.

[2] F. Léger, « Origine sociale, offre de formation et niveau atteint dans le secondaire », *Note d'Information*, 06.05, MEN-Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, février 2006.

Le développement de l'apprentissage depuis les années quatre-vingt-dix

Sébastien Durier, Phanit Saing

Bureau des études statistiques sur l'alternance, l'insertion des jeunes, la formation continue et les relations éducation-économie-emploi
Direction de l'évaluation, de la performance et de la prospective

Après une forte croissance entre 1992 et 2000, s'expliquant par l'élargissement de l'offre de formation, et un intérêt grandissant des entreprises, des jeunes et de leurs familles pour ce dispositif, le nombre de jeunes en apprentissage s'est stabilisé au début des années 2000 pour repartir à la hausse en 2004. En se développant fortement, l'apprentissage a aussi changé de visage. Il n'est plus réservé aux jeunes sortant du collège, et ayant vocation à s'insérer rapidement sur le marché du travail. Les diplômés préparés vont désormais du certificat d'aptitude professionnelle (CAP) au diplôme d'ingénieur et préparent davantage à des métiers de services. Dans l'apprentissage du supérieur, les filles et les enfants des catégories supérieures sont nettement plus représentés que dans l'apprentissage du secondaire. Tout en offrant aux jeunes originaires de l'enseignement général et technologique une voie supplémentaire de poursuite d'études, après le baccalauréat notamment, l'apprentissage s'est parallèlement constitué pour certaines spécialités de formation en une filière professionnelle menant du CAP au niveau du baccalauréat et, dans une moindre mesure, au brevet de technicien supérieur (BTS).

UN FORT DÉVELOPPEMENT DE L'APPRENTISSAGE ENTRE 1992 ET 2000

Au 31 décembre 1992, on comptait 215 500 apprentis en France métropolitaine et dans les DOM, en y incluant les apprentis des établissements sous tutelle du ministère de l'Agriculture et de la Pêche. Douze ans après, au 31 décembre 2004, ce nombre s'élevait à 368 900, soit une augmentation des effectifs d'environ 71 % (graphique 1).

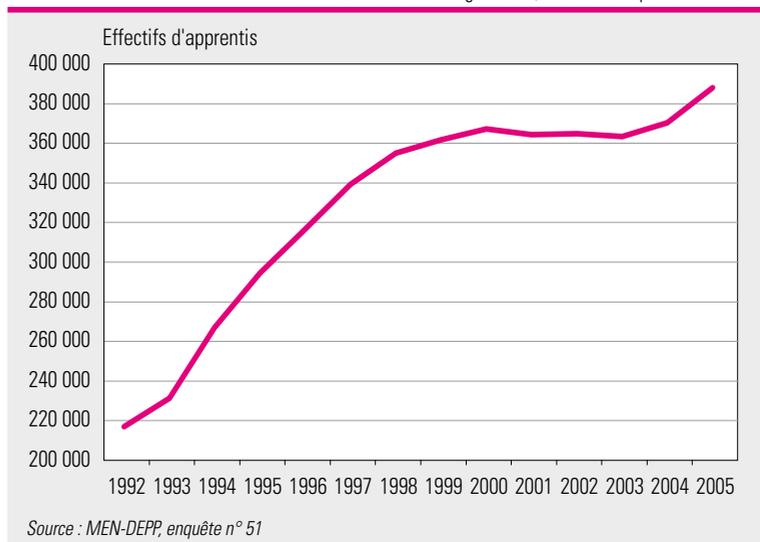
Au début des années quatre-vingt-dix, l'apprentissage, encore essentiellement choisi au sortir du

collège, était une voie de formation peu prisée. Poursuivant son lent déclin amorcé dans les années quatre-vingt, et malgré la loi Séguin du 23 juillet 1987 sur l'apprentissage, qui en avait élargi le champ d'application à tous les diplômés, depuis le CAP jusqu'aux diplômés d'ingénieur, l'apprentissage atteint son point le plus bas à la rentrée 1992-1993.

À partir de cette date, la tendance s'inverse. Les vœux d'orientation en fin de troisième montrent désormais une nette préférence des familles pour les études professionnelles par l'apprentissage (Durier et Poulet-Coulibando, 2005). La progression est

Graphique 1 – Évolution des effectifs d'apprentis

Éducation nationale + Agriculture, France métropolitaine + DOM



Graphique 2 – Répartition des apprentis selon le niveau de formation du diplôme préparé

Éducation nationale + Agriculture, France métropolitaine + DOM

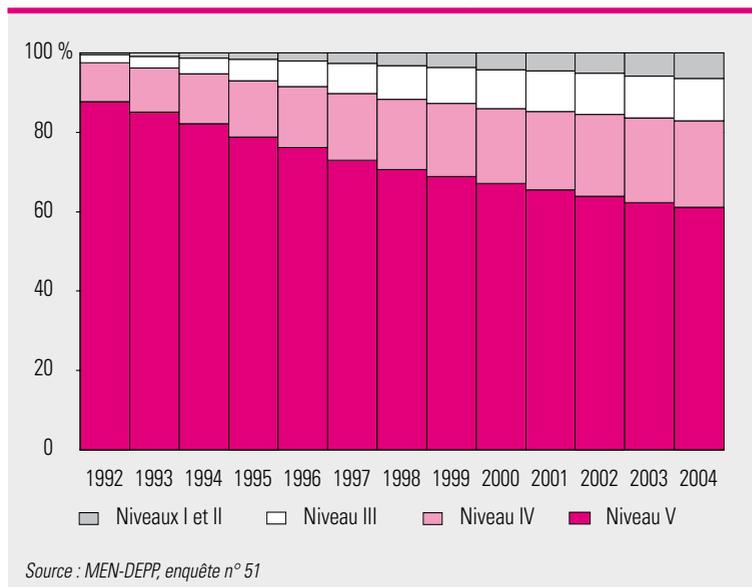


Tableau 1 – Répartition des apprentis selon le diplôme préparé en 2004

Éducation nationale + Agriculture, France métropolitaine + DOM

	Effectifs	%	% de filles dans le diplôme	Répartition des filles par diplôme	Répartition des garçons par diplôme
BEP/BEPA*	46 467	20,6	26,2	21,8	20,2
CAP/CAP*	172 565	76,6	24,4	75,4	77,0
MC5/MC5A*	4 267	1,9	17,5	1,3	2,1
Autres diplômes de niveau V	1 975	0,9	41,3	1,5	0,7
Total niveau V	225 274	100,0	24,8	100,0	100,0
Bac pro/Bac pro A*	37 112	46,0	23,7	29,0	56,3
Brevet professionnel/BPA*	37 642	46,7	51,8	64,3	36,1
Autres diplômes de niveau IV	5 869	7,3	34,4	6,7	7,7
Total niveau IV	80 623	100,0	37,6	100,0	100,0
BTS/BTSA*	31 435	79,5	40,1	77,6	80,7
DUT	4 188	10,6	41,5	10,7	10,5
Autres diplômes de niveau III	3 937	10,0	48,3	11,7	8,7
Total niveau III	39 560	100,0	41,0	100,0	100,0
Licence/maîtrise	1 198	8,5	52,0	8,9	8,1
Licence professionnelle	3 444	24,4	44,7	21,9	26,8
DECF/DESCF	2 794	19,8	63,9	25,4	14,2
Autres diplômes de niveau II	6 688	47,4	45,9	43,8	50,9
Total niveau II	14 124	100,0	49,7	100,0	100,0
DESS	1 464	15,6	54,0	35,2	9,4
Ingénieurs	6 631	70,5	12,7	37,6	80,9
Autres diplômes de niveau I	1 312	13,9	46,5	27,2	9,8
Total niveau I	9 407	100,0	23,9	100,0	100,0

* A : agriculture.

Lecture - Au 31 décembre 2004, 76,6 % des apprentis inscrits à un diplôme de niveau V préparent un CAP, 24,4 % des apprentis préparant un diplôme de CAP sont des filles et 75,4 % des filles de niveau V préparent un CAP.

régulière jusqu'en 2000. On compte alors 9,2 % des jeunes de 16 ans scolarisés en apprentissage contre 6,4 % en 1992. En termes d'effectifs, l'essor a concerné davantage l'apprentissage de niveau V, mais les niveaux d'études supérieurs ont connu une croissance relative plus importante : les effectifs de brevet d'études professionnelles (BEP) et de CAP progressent en effet de 30 % contre une multiplication par trois pour le niveau IV et par dix pour le niveau III (graphique 2).

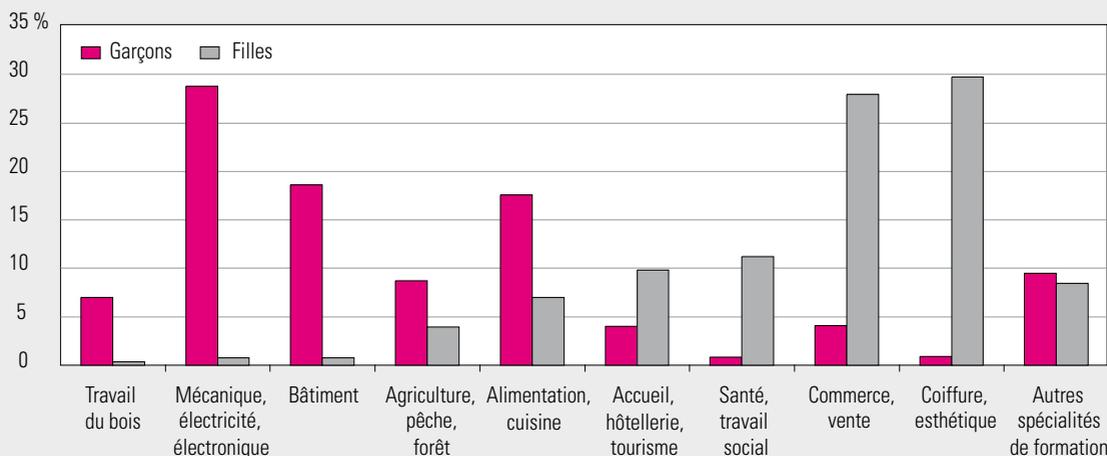
La stagnation qui se manifeste entre 2000 et 2004 résulte d'un léger recul de l'apprentissage de niveau V, compensé en partie par la poursuite du développement de l'apprentissage aux niveaux supérieurs. Ainsi, le nombre de jeunes inscrits dans une formation de niveau V diminue de 10 % entre 2000 et 2004. Le nombre d'apprentis préparant un diplôme de niveau IV augmente quant à lui de 20 %, et le nombre d'apprentis de niveau III de 10 %. Les formations de niveaux II et I accueillent encore relativement peu d'apprentis, mais leurs effectifs sont en constante progression : les apprentis préparant un diplôme de niveaux I et II sont respectivement au nombre de 9 407 et 14 124 en 2004. Entre 2004 et 2005, le nombre total d'apprentis progresse à nouveau fortement, la hausse concernant surtout les diplômes de niveau baccalauréat et plus.

LE NOUVEAU VISAGE DE L'APPRENTISSAGE

Dans les années quatre-vingt-dix, le nombre d'apprentis préparant un BEP (possible depuis 1988 par l'apprentissage) a augmenté plus rapidement que le nombre de ceux préparant un CAP. À partir de 1998,

Graphique 3 – Les spécialités de formation des niveaux V et IV selon le sexe en 2004

Éducation nationale + Agriculture, France métropolitaine + DOM

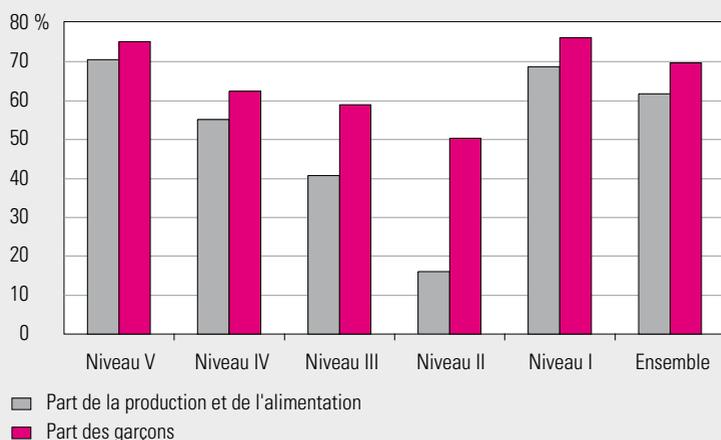


Source : MEN-DEPP, enquête n° 51

Lecture - Aux niveaux V et IV, 28 % des apprentis filles et 4 % des apprentis garçons suivent une formation de « Commerce, vente ».

Graphique 4 – Part des garçons et de la production selon le niveau de formation en 2004

Éducation nationale + Agriculture, France métropolitaine + DOM



Source : MEN-DEPP, enquête n° 51

Lecture - Au niveau V, 70,5 % des apprentis préparent une spécialité de formation liée à la production et à l'alimentation et 75,2 % sont des garçons.

le BEP ne progresse cependant plus, et le CAP est toujours aujourd'hui le diplôme le plus préparé en apprentissage avec 77 % des apprentis au niveau V (tableau 1). La répartition des diplômes préparés au niveau IV affiche également une forte stabilité depuis plusieurs années : 46 % de baccalauréats professionnels et 47 % de brevets professionnels (BP). Le BTS reste la formation la plus préparée au niveau III avec 80 % des apprentis en 2004 contre seulement 10 % de DUT.

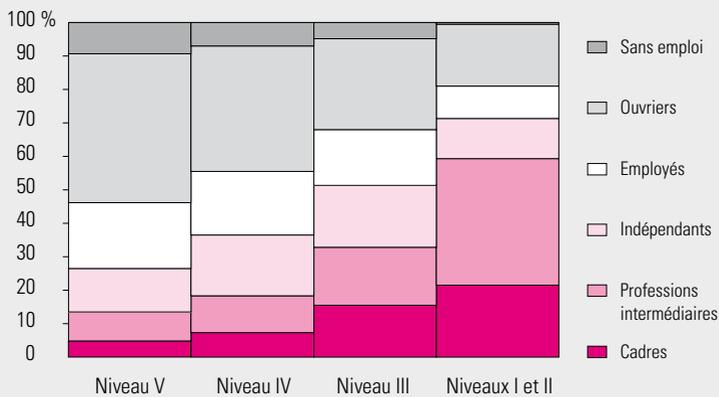
Au niveau II, les licences professionnelles par apprentissage ont fait leur apparition depuis 2001, et concernent déjà un quart des apprentis de ce niveau. Quant aux apprentis de niveau I, dans 70 % des cas ils préparent un diplôme d'ingénieur.

L'apprentissage est majoritairement une formation masculine : sept apprentis sur dix sont des garçons. Les spécialités préparées par les filles et les garçons ne sont cependant pas identiques. 87 % des garçons en

apprentissage de niveau secondaire suivent une formation liée à la production et à l'alimentation, principalement dans la mécanique, électricité et dans le bâtiment. À l'inverse, 86 % des filles se préparent à des métiers de services, dont 30 % à la coiffure (graphique 3). Par ailleurs, plus le niveau de diplôme préparé est élevé, plus la part des filles augmente, la parité fille-garçon étant obtenue au niveau II (graphique 4). Le niveau I fait cependant figure d'exception puisque 76 % sont des garçons. L'explication principale est l'importance dans l'apprentissage de niveau supérieur des métiers de services ; il ne s'agit pas toutefois de « Services à la personne » comme pour le niveau V, mais essentiellement des métiers du commerce, de la gestion et de la finance. Au niveau I, les spécialités de formation des diplômes d'ingénieurs préparés sont de nouveau fortement liées à la production.

Plus le niveau de formation s'élève, plus la part des enfants de cadres et de professions intermédiaires augmente, au détriment de celle des enfants d'ouvriers et d'employés

Graphique 5 – Origine sociale des apprentis selon le niveau de formation en 2004

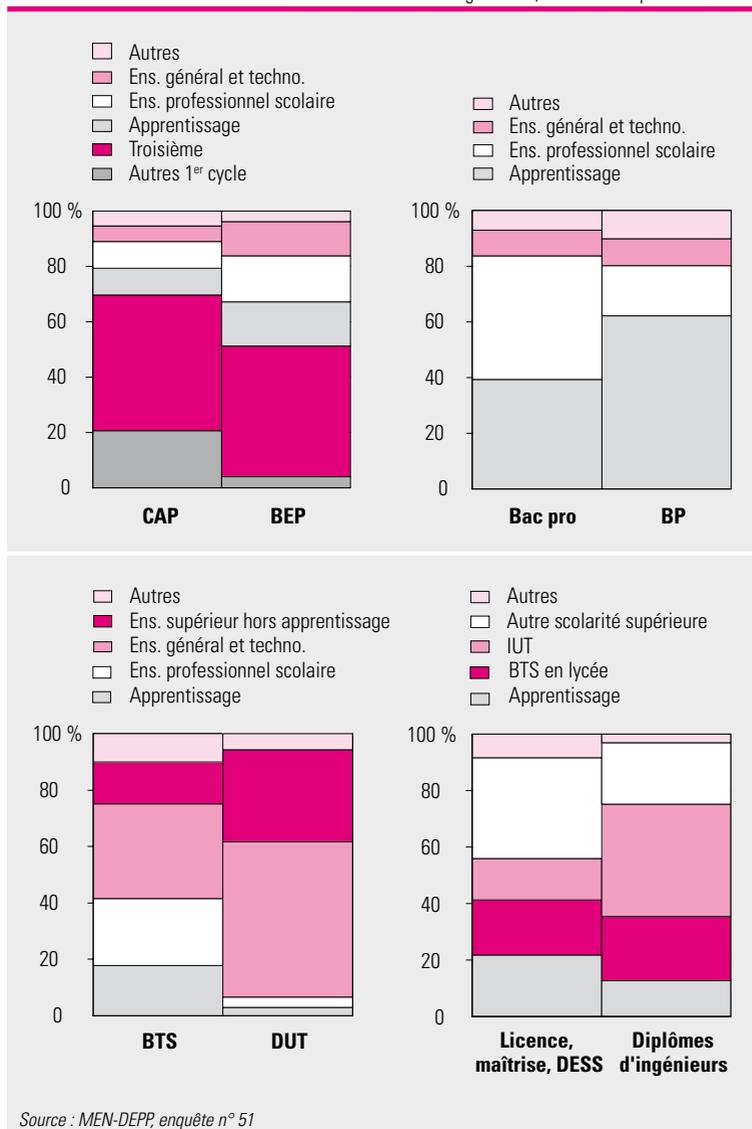


Source : MEN-DEPP, SIFA

Champ : académies de Strasbourg, Lille, Limoges, Nantes (partiel), Caen, Grenoble (partiel), Orléans-Tours.

Graphique 6 – Origines scolaires des apprentis inscrits en première année en 2004

Éducation nationale + Agriculture, France métropolitaine + DOM



Source : MEN-DEPP, enquête n° 51

(graphique 5). Cela s'explique d'abord par le fait que les apprentis de l'enseignement supérieur proviennent majoritairement de l'enseignement général ou technologique ou de l'enseignement supérieur hors apprentissage (graphique 6), c'est-à-dire de formations où sont moins représentés les enfants d'ouvriers et d'employés. Ce phénomène joue également pour le niveau IV, mais pour ce niveau s'ajoute aussi le fait que les enfants de cadres, de professions intermédiaires et les enfants d'artisans, commerçants et agriculteurs, lorsqu'ils ont opté pour un CAP ou un BEP par apprentissage, poursuivent significativement plus que les autres catégories vers un niveau IV par apprentissage (cf. encadré « Qui sont les apprentis qui poursuivent... »). On peut penser que les enfants des catégories supérieures, ayant sans doute entrepris un apprentissage en raison de difficultés scolaires, disposent malgré tout de davantage de ressources que les autres apprentis pour profiter pleinement des offres de poursuite par apprentissage. Dans le cas des enfants d'indépendants, l'orientation en apprentissage est plus souvent un choix positif et ils y réussissent mieux que les enfants d'ouvriers et d'employés (Moreau, 2003).

UNE « FILIÈRE APPRENTI » JUSQU'AU BTS ?

Le développement quantitatif de l'apprentissage aux niveaux supérieurs de formation pose une question : a-t-on créé une filière de formation à part entière et indépendante ou ce développement a-t-il profité à d'autres jeunes en formation que les seuls apprentis ?

Une première réponse peut être apportée en analysant pour chaque diplôme la formation suivie l'année d'avant par les apprentis (*graphique 6*). Seulement un apprenti sur dix préparant un baccalauréat professionnel ou un brevet professionnel est issu de l'enseignement général et technologique, tandis que quatre sur cinq sont issus de l'enseignement professionnel (scolaire ou par apprentissage).

L'apprentissage au niveau IV concerne donc essentiellement les élèves et apprentis de l'enseignement professionnel, le brevet professionnel étant plus spécifique à l'apprentissage, le baccalauréat professionnel recrutant à parts égales entre les deux formes de l'enseignement professionnel.

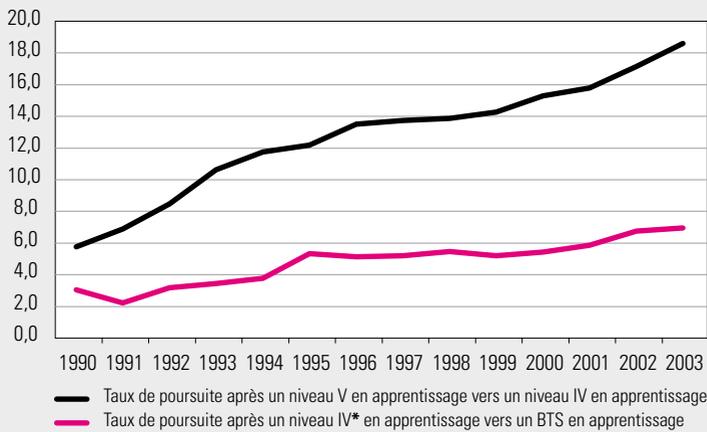
À partir du niveau III, l'apprentissage s'ouvre au contraire aux autres filières de formation : seulement 40 %

des apprentis en BTS sont originaires de l'enseignement professionnel (17 % en apprentissage et 23 % en scolaire), alors que près de un sur deux est issu de l'enseignement général et technologique ou du supérieur hors apprentissage. L'écart est encore plus important pour les apprentis préparant un DUT, qui sont moins de 10 % à venir de l'enseignement professionnel. Enfin, trois apprentis de niveaux I et II sur quatre ont fait précédemment des études universitaires et seulement 7 % proviennent d'un BTS par apprentissage. Hormis le BTS qui présente un statut mixte, l'apprentissage dans l'enseignement supérieur constitue donc surtout une offre supplémentaire de poursuite d'études aux élèves des lycées généraux et technologiques et aux étudiants de l'enseignement supérieur hors apprentissage.

L'analyse du recrutement des apprentis doit être complétée par une analyse des poursuites d'études après l'obtention d'un diplôme par apprentissage. Le *graphique 7* fournit l'évolution d'un indicateur qui

Graphique 7 – Poursuites d'études en apprentissage des apprentis de niveaux V et IV

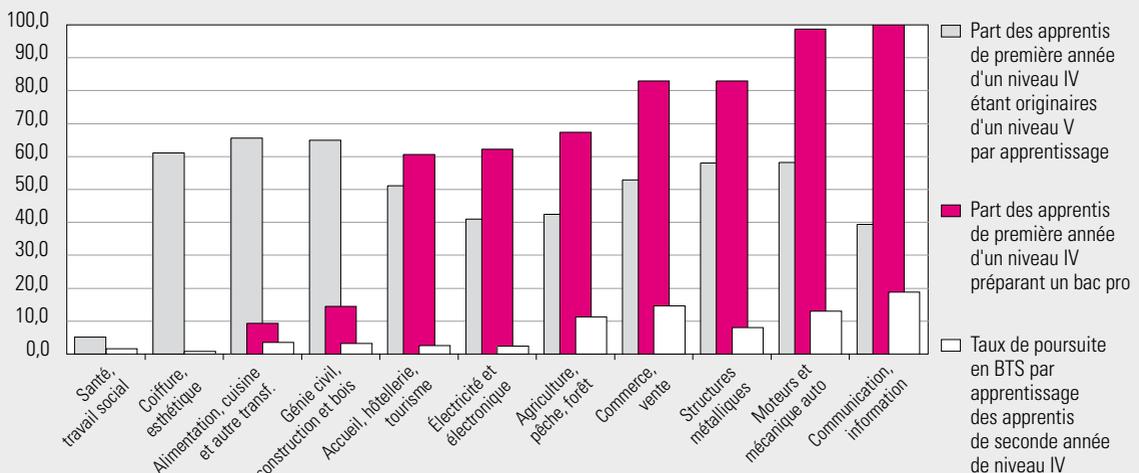
Éducation nationale + Agriculture, France métropolitaine + DOM



* En fait, il n'y a pas de poursuite quasi exclusivement qu'après un baccalauréat professionnel, mais pour calculer cet indicateur on ne dispose que du nombre d'apprentis inscrits en année terminale de niveau IV sans la distinction brevet professionnel/baccalauréat professionnel.

Source : MEN-DEPP, enquête n° 51

Graphique 8 – Origine scolaire, diplôme préparé et taux de poursuite des apprentis de niveau IV selon la spécialité de formation en 2004



Champ : académies de Strasbourg, Lille, Limoges, Nantes (partiel), Caen, Grenoble (partiel), Orléans-Tours.

Lecture - 65 % des apprentis en première année d'un diplôme de niveau IV et de spécialité « Alimentation, cuisine » étaient déjà apprentis l'année d'avant. Ils étaient 9 % à préparer un baccalauréat professionnel. Enfin, le taux de poursuite vers un niveau III de la même spécialité est de 3,6 %.

Source : MEN-DEPP, SIFA

permet d'évaluer les taux de poursuite des apprentis de niveaux V et IV (cf. « Sources et méthode »). En 1990, seulement 6 % des apprentis de BEP et CAP poursuivaient par la préparation d'un diplôme de niveau IV. Ce taux a été multiplié par trois et atteint 18,4 % en 2003. Le développement quantitatif de l'offre en apprentissage a donc bien été l'occasion pour les apprentis de niveau V d'accroître leur niveau de formation jusqu'au niveau du baccalauréat. La poursuite vers un BTS a elle aussi fortement progressé depuis 1990, mais elle ne concerne en 2003 qu'un peu plus de un apprenti de niveau IV sur vingt.

Selon la spécialité de formation choisie, l'offre de formation en apprentissage n'autorise pas tous les

parcours entre les niveaux V, IV et III. Tout d'abord, les apprentis de niveau IV proviennent inégalement d'un niveau V par apprentissage, et surtout ne préparent pas tous un baccalauréat professionnel, diplôme qui permet de poursuivre en BTS (*graphique 8*). D'un côté, on trouve les spécialités de formation « traditionnelles » de l'apprentissage (Génie civil, Alimentation-cuisine et Coiffure-esthétique) qui recrutent majoritairement des apprentis, mais qui, ne préparant pas au baccalauréat professionnel, offrent très peu de chances de poursuite en BTS. À l'opposé, on trouve les spécialités qui préparent à plus de 80 % au baccalauréat et permettent à plus de un apprenti sur dix de poursuivre en BTS. Parmi celles-ci, trois spécialités

(Commerce-vente, Mécanique automobile et Structures métalliques) ont un recrutement d'apprenti d'au moins 50 %. Enfin, les spécialités de formation Électricité-électronique et Hôtellerie, qui ont un profil mixte en termes de recrutement et de préparation au baccalauréat, mènent peu jusqu'au BTS. ■

À LIRE

Durier S., Poulet-Coulibando P.,

« Formation initiale, orientations et diplôme de 1985 à 2002 », *Économie et statistiques*, INSEE, n° 378-379, 2005.

Moreau G., *Le monde apprenti,*

La Dispute, 2003.

Qui sont les apprentis qui poursuivent au niveau IV ? L'exemple de Strasbourg

La mise en place de remontées de données individuelles sur l'apprentissage permet de suivre le parcours des apprentis d'une année à l'autre. Cependant, en 2004-2005, seule l'académie de Strasbourg disposait de deux années consécutives complètes. Le *tableau* ci-contre met en évidence pour cette académie les caractéristiques des apprentis qui ont poursuivi leurs études par l'apprentissage vers un niveau IV de formation entre la rentrée 2004 et la rentrée 2005. On y modélise, au moyen d'une régression logistique, la poursuite au niveau IV (tous diplômes confondus) des apprentis inscrits en année terminale de niveau V (tous diplômes confondus) contre toutes les autres situations possibles : obtention ou non du diplôme et arrêt des études initiales, poursuite des études autrement que par l'apprentissage, migrations vers une autre académie...

Il apparaît ainsi que la probabilité de poursuivre en niveau IV après un niveau V est significativement plus forte pour les apprentis les plus jeunes, c'est-à-dire peu ou pas du tout en « retard scolaire », et qui de surcroît ne sont pas redoublants (en année prorogée). Les enfants de cadres, de professions intermédiaires et d'indépendants (artisans, commerçants et agriculteurs) ont une plus grande propension à poursuivre leurs études en apprentissage que les enfants d'ouvriers et d'employés. Enfin, être de nationalité étrangère semble augmenter la probabilité de poursuite, mais les effectifs d'apprentis concernés sont trop faibles pour que l'effet soit statistiquement significatif. « Toutes choses égales par ailleurs », on ne décèle pas de différence significative entre les filles et les garçons.

Au-delà des caractéristiques individuelles de l'apprenti, le modèle met en avant un effet très fort des caractéristiques de la formation suivie. Ainsi, comparée à la préparation d'un CAP en deux ans, celle d'un BEP ou d'un CAP en trois ans offre plus de chances de poursuite. De même, ceux qui ont déjà préparé un diplôme de niveau V par apprentissage (apprenti préparant un brevet de compagnon professionnel, diplôme de niveau V en un an après un brevet de compagnon, un BEP ou un CAP) poursuivent nettement plus. On peut penser qu'en dehors du BEP, il est nécessaire de passer trois ans en niveau V avant de pouvoir accéder à un niveau IV. Par ailleurs, des différences très importantes apparaissent entre les spécialités de formation, certaines ne permettant pas ou peu de poursuivre (bâtiment, transport, etc.), tandis que d'autres proposent des parcours « typiques » niveau V- niveau IV comme la coiffure pour les filles ou la mécanique automobile pour les garçons.

Qui sont les apprentis qui poursuivent au niveau IV ? L'exemple de Strasbourg (suite)

Facteurs expliquant la poursuite d'études au niveau IV à Strasbourg (académie de Strasbourg, rentrées 2004 et 2005)

		Coefficient estimé	Degré de significativité	Effet marginal
Constante		-1,96	***	12,3
Âge	16 ans	0,51	***	6,7
	17 ans			
	18 ans	-0,33	*	-3,1
	19 ans	-0,15	ns	ns
	20 ans et plus	-0,61	*	-5,2
Sexe	Garçons			
	Filles	-0,25	ns	ns
Nationalité	Français			
	Étranger	0,40	ns	ns
PCS du représentant	Cadres	0,64	**	8,7
	Professions intermédiaires	0,47	*	6,1
	Indépendants	0,35	*	4,4
	Employés	0,04	ns	ns
	Ouvriers			
	Sans emploi (chômeurs, inactifs)	-0,02	ns	ns
	Non-réponse	-0,26	ns	ns
En année prorogée	Non			
	Oui	-0,58	*	-5,1
Diplôme préparé	BCP (Brevet de compagnon prof.)	2,15	***	42,3
	BEP	1,34	***	22,6
	CAP en 3 ans	1,17	***	18,9
	CAP en 2 ans et ass.			
	MC5 et ass.	0,37	ns	ns
Spécialité de formation	Alimentation, cuisine			
	Énergie, climat	-1,77	***	-10,0
	Bâtiment : construction	-2,73	***	-11,4
	Bâtiment : finition	-2,14	***	-10,7
	Travail du bois	-0,58	**	-5,0
	Mécanique auto (et générale)	0,54	**	7,1
	Structures métalliques	-1,45	***	-9,1
	Électricité, électronique	-0,33	ns	ns
	Transport, manutention	-0,86	ns	ns
	Commerce, vente	-0,16	ns	ns
	Communication et information	0,78	*	11,1
	Accueil, hôtellerie, tourisme	-0,05	ns	ns
	Coiffure	1,11	***	17,6

Lecture - La probabilité de poursuite estimée par le modèle pour un apprenti, qui a les **modalités grisées** de chaque variable est de 12,3 %. Un apprenti âgé de 16 ans augmente sa probabilité de poursuite de 6,7 points. Degré de significativité : * = 5 %, ** = 1 %, *** = 0,1 %.

Source : MEN-DEPP, SIFA

Sources et méthode

Les graphiques 1, 2, 3, 4, 5, 6 et 7 et le tableau 1 ont été réalisés à partir des données de l'enquête n° 51. Cette enquête collecte des données agrégées auprès de l'ensemble des centres de formation d'apprentis (CFA) et des sections d'apprentissage (SA). Depuis 2002 se met en place progressivement un nouveau Système d'Information sur la Formation des Apprentis (SIFA) basé sur des données individuelles. À la rentrée 2004-2005, sept académies (soit 77 612 apprentis) avaient mis en place ce nouveau dispositif. Les graphiques 5 et 8 ainsi que le tableau de l'encadré sont basées sur ces données individuelles.

Les taux de poursuite (graphiques 7 et 8) sont calculés en rapportant les effectifs d'apprentis inscrits en première année d'un niveau IV (respectivement niveau III) et déclarant provenir d'apprentissage, aux effectifs inscrits en année terminale de niveau V (respectivement niveau IV) l'année d'avant. Parmi ces derniers, certains n'ont pas eu leur diplôme, d'autres continuent leurs études en préparant un diplôme de même niveau. On suppose donc que ces phénomènes sont constants dans le temps et qu'ils n'affectent pas l'évolution de l'indicateur calculé.

Trois approches de la mobilité géographique des élèves s'orientant vers les formations professionnelles du ministère de l'Éducation nationale

Marie-Laurence Jaspar

Bureau des études statistiques sur l'enseignement scolaire
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

À l'issue de la troisième, les élèves s'orientent soit vers une seconde générale et technologique, soit vers la voie professionnelle. La poursuite des études vers le second cycle du second degré s'accompagne parfois d'une mobilité entre lieu de résidence et lieu de scolarisation.

Ces déplacements mesurés sur la base du découpage communal montrent que deux élèves sur trois sont concernés, dont les trois quarts par absence d'établissement du ministère de l'Éducation nationale dans leur commune. La prise en compte de la notion d'agglomération avec le zonage en unités urbaines permet de distinguer la mobilité contrainte des élèves résidant en commune rurale et celle de leurs camarades qui bénéficient *in situ* d'une offre de formation générale et technologique ou professionnelle.

Ils sont alors 9 % à se déplacer pour rejoindre leur établissement scolaire, et cette mobilité varie selon que l'on habite en centre ville ou en banlieue. Enfin, la mobilité appréhendée avec le zonage en aires urbaines montre que ces zones sont un lieu de travail, de résidence mais aussi de scolarisation ; moins de sept élèves sur cent se déplacent vers une autre aire urbaine.

Travailler en ville et habiter à la campagne est la situation d'un nombre croissant de personnes. Les citadins sont partis habiter au-delà des villes et de leurs banlieues. Les ruraux ont trouvé un emploi en ville, la périurbanisation a commencé il y a plus de trente ans autour de Paris. Comment le système scolaire a-t-il suivi les transformations du territoire ?

666 400 élèves de troisième de France métropolitaine et des DOM ont quitté le collège, pour suivre à la rentrée 2005 une seconde générale ou technologique ou une formation professionnelle dans le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (*tableau 1*). Plus précisément, les deux tiers de ces élèves s'orientent en filière générale ou technologique (seconde de détermination), un quart en BEP et cinq pour cent vers un CAP en deux ans. Les autres formations possibles que sont la seconde BT, le baccalauréat professionnel ou le CAP en trois ans ne regroupent que 1 % des élèves.

Deux élèves sur trois ne sont pas scolarisés dans leur commune de résidence. Cet article a pour objectif de décrire la mobilité dont ils sont l'objet sur la base de trois découpages

géographiques du territoire national, allant du niveau de la commune à l'aire urbaine en passant par l'unité urbaine (*cf.* encadré « Définitions du zonage en unités urbaines et en aires urbaines »).

LA MESURE AU NIVEAU COMMUNAL : UNE APPROCHE TROP GLOBALE

En 2005, deux élèves sur trois sont scolarisés au sein du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, en lycée ou en lycée professionnel dans une commune différente de celle de la résidence de leurs parents.

Les trois quarts d'entre eux y sont contraints, par manque d'offre en enseignement de second cycle dispensé dans celle-ci. En effet, sur les quelque 36 700 communes de France métropolitaine et des DOM, seules 1 400 offrent une formation de second cycle, alors que les jeunes quittant la troisième résident dans quelque 31 600 communes (*tableau 2*).

La mobilité reste toutefois forte, même quand il existe dans la commune de résidence un seul des deux enseignements, soit général, soit professionnel. Cette situation concerne

Tableau 1 – Mobilité des élèves selon l'enseignement suivi après la classe de troisième

Niveau d'observation géographique centré sur la commune

France métropolitaine + DOM

Ensemble des élèves

Effectifs des élèves scolarisés	... dans la même commune que celle de leur résidence	... dans une autre commune du même département	... dans un autre département de la même académie	... dans une autre académie	Total	Effectifs	Part des élèves par orientation
Seconde GT	37	58	3	2	100	444 997	67
Voie professionnelle	27	66	5	3	100	221 412	33
dont industrie	24	68	6	3	100	101 128	15
dont services	29	64	5	2	100	120 284	18
Total	34	60	3	2	100	666 409	100
Effectif de référence	225 332	402 275	22 657	16 145			
Ind voie pro/2 nd e GT (*)	0,7	1,1	2,0	1,1			
Ind Industrie/Services (*)	0,8	1,1	1,2	1,1			

Pour les 292 700 élèves résidant dans une commune qui propose un enseignement de second cycle GT et de professionnel :

Effectifs des élèves scolarisés	... dans la même commune que celle de leur résidence	... dans une autre commune du même département	... dans un autre département de la même académie	... dans une autre académie	Total	Effectifs	Part des élèves par orientation
Seconde GT	82	15	1	2	100	192 992	66
Voie professionnelle	57	39	3	2	100	99 695	34
dont industrie	52	43	3	2	100	44 042	15
dont services	60	36	3	2	100	55 653	19
Total	73	23	2	2	100	292 687	44
Effectif de référence	213 957	68 005	4 873	5 852			
Ind. voie pro/2 nd e GT (*)	0,7	2,5	2,8	0,8			
Ind. Industrie/Services (*)	0,9	1,2	1,2	1,0			

(*) Lecture :

Ind. voie pro/2nde GT : la part des élèves qui suivent un enseignement professionnel dans une autre commune du même département que celle de leur résidence est deux fois et demie plus importante que celle des élèves inscrits en seconde générale et technologique (x 2,5).

Ind. Industrie/Services : la part des élèves qui suivent un enseignement professionnel dans le domaine de l'industrie dans un autre département de la même académie que celle de leur résidence est un peu plus importante que celle des élèves inscrits dans le domaine des services (x 1,2).

7 % des élèves. 53 % de ces élèves changent alors de commune pour se rendre au lycée, même si l'orientation suivie par le jeune correspond à l'enseignement dispensé dans sa commune ; ce qui est le cas de 12 700 élèves.

Enfin, quatre élèves sur dix résident dans une commune offrant les deux types d'enseignement. Par la

Tableau 2 – Nombre de communes sur lesquelles un LP ou un LEGT est implanté

Rentrée 2005, France métropolitaine + DOM

	Nombre de communes	%
Aucun LP ou LEGT	35 263	96,2
LP seulement	291	0,8
LEGT seulement	507	1,4
LP et LEGT	608	1,7
Total des communes	36 669	100,0

Sources : BCP, Univers Formations détaillées

suite, la mobilité géographique sera étudiée sur cette population qui bénéficie d'un environnement scolaire varié. En dépit de cette offre, un peu plus d'un élève sur quatre est scolarisé hors de sa commune.

Les élèves orientés en voie professionnelle sont relativement deux fois et demie plus nombreux que les élèves de seconde générale et technologique à suivre une scolarité dans une autre commune du département que leur commune de résidence (soit 39 % contre 15 %). Ce constat n'est pas lié à une concentration de l'enseignement professionnel plus élevée que pour l'enseignement général et technologique. En effet, ces deux enseignements sont présents dans un nombre équivalent de communes

(1 200 communes pour le professionnel et 1 150 communes pour le général et technologique).

L'intensité de la mobilité varie également à l'intérieur de la filière professionnelle. Le BEP est la formation la plus choisie au sein de l'enseignement professionnel par les élèves quittant la troisième. Elle est présente dans la plupart des communes où existent des lycées professionnels (1 150 sur 1 200). La mobilité géographique concerne alors quatre élèves sur dix (*graphique*). Le choix d'une spécialité industrielle pousse encore plus le jeune à la mobilité qu'une spécialité du domaine des services. Si les métiers de l'électrotechnique regroupent le plus gros contingent d'élèves et également le plus grand nombre d'élèves

mobiles, la part de ceux-ci reste proche de la moyenne. En revanche, sur les 23 spécialités industrielles de BEP qui scolarisent au moins cent élèves, près d'une dizaine d'entre elles concernent des jeunes dont la moitié ont quitté leur commune. Il s'agit des spécialités comme la maintenance des véhicules automobiles, les formations du bois et des matériaux associés, les techniques d'installations sanitaires et thermiques et la carrosserie. Quatre spécialités des services parmi les onze recensées satisfont à ce même critère, à savoir les métiers de la restauration ou de l'hôtellerie, la conduite et les services des transports routiers, les métiers de la communication et des industries graphiques, et de l'optique lunetterie.

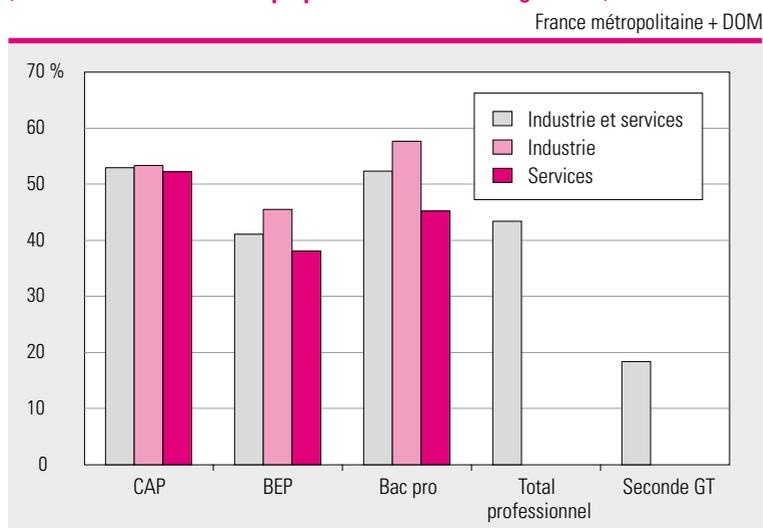
Les élèves scolarisés en CAP ou en baccalauréat professionnel en trois ans sont plus mobiles. Un peu plus d'un élève sur deux quitte sa commune de résidence pour poursuivre sa scolarité. Ce baccalauréat professionnel, accessible directement en fin de troisième, revêt encore un caractère expérimental et n'est présent que dans dix pour cent des communes offrant une formation professionnelle.

Si cette approche globale de la mobilité géographique des élèves au niveau de la commune a le mérite d'une apparente simplicité, avec des contours géographiques clairement identifiés, elle souligne à l'excès les déplacements résidence - lieu de scolarisation en ne tenant pas compte de la structuration du territoire et du tissu urbain. De plus, elle ne permet pas d'isoler le comportement de mobilité selon le type de commune de résidence des jeunes et en particulier les communes rurales, où ils n'ont pas d'autre choix que de chercher en ville la formation souhaitée.

L'UNITÉ URBAINE : UN CONCEPT PLUS « APPROPRIÉ »

Le concept d'Unité urbaine permet de prendre en compte le degré d'urbanisation des communes et d'isoler les élèves des communes rurales, les « villes isolées », les « agglomérations » et au sein de celles-ci les communes centres et celles de banlieue.

Graphique – Pourcentages d'élèves scolarisés hors de leur commune de résidence selon la formation professionnelle choisie et le secteur d'activité (la commune de résidence propose une offre d'enseignement)



Au sens de ce zonage, un peu plus d'un élève sur cinq, soit 152 000, habite une commune rurale où l'offre de formation est quasi inexistante : seul 0,3 % de ce type de commune offre une formation de second cycle. Ces jeunes, contraints à la mobilité, connaissent une orientation très semblable à ce que l'on observe pour l'ensemble des élèves de France métropolitaine et des DOM. Un tiers d'entre eux sont inscrits dans une formation professionnelle. La mobilité s'effectue majoritairement vers une commune centre d'une agglomération (72 %), les communes « ville isolée » en accueillent 17 % et les communes de banlieue moins de 10 %.

Hors communes rurales, les unités urbaines ne proposent pas toutes un enseignement de second cycle général et technologique ou professionnel. Ainsi, 13 % des 515 000 élèves résidant en ville, ne trouveront pas un établissement *in situ* pour les accueillir. Ces 65 300 élèves connaissent une orientation proche de l'ensemble des élèves au même titre que ceux résidant dans une commune rurale. Bien que le déplacement le plus fréquent s'effectue en faveur d'une commune centre d'une agglomération (67 %), ils sont relativement un peu plus nombreux que les élèves ruraux à rejoindre une commune de banlieue (17 %). Dans le cas des communes isolées, c'est-à-dire qui composent à elles seules l'unité urbaine, le fait est encore plus marquant, il concerne la moitié des élèves.

Comme dans la précédente analyse, pour la justesse des comparaisons de mobilité des élèves résidant en agglomérations multicomunales, seuls les élèves qui « pourraient » trouver dans leur unité urbaine une offre d'enseignement général et

Tableau 3 – Mobilité intra-urbaine et inter unité urbaine des élèves selon leur orientation

(l'unité urbaine, à laquelle la commune de résidence est rattachée, propose une offre d'enseignement)

France métropolitaine + DOM

Total des élèves

L'établissement de scolarisation se situe ...

Type de la commune de résidence de l'élève	... dans la même unité urbaine que la commune de résidence										... dans une autre unité urbaine		... dans une commune rurale		Total	
	Total		dont même commune		dont autre commune de la même unité urbaine											
					Total		dont autre commune centre		dont autre commune de banlieue							
	Effectif	%	Effectif	%			Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Ville isolée	16 802	72	16 802	72	0	0	0	0	0	0	6572	28	122	1	23 496	100
Commune centre	157 814	90	143 594	82	14 220	8	5 257	3	8 963	5	16 004	9	691	0	174 509	100
Commune de banlieue	218 365	93	61 321	26	157 044	67	78 279	33	78 765	33	16 137	7	1 015	0	235 517	100
Total	392 981	91	221 717	51	171 264	40	83 536	19	87 728	20	38 713	9	1 828	0	433 522	100

Élèves scolarisés en classe de seconde GT

L'établissement de scolarisation se situe ...

Type de la commune de résidence de l'élève	... dans la même unité urbaine que la commune de résidence										... dans une autre unité urbaine		... dans une commune rurale		Total	
	Total		dont même commune		dont autre commune de la même unité urbaine											
					Total		dont autre commune centre		dont autre commune de banlieue							
	Effectif	%	Effectif	%			Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Ville isolée	11 992	82	11 992	82	0	0	0	0	0	0	2603	18	33	0	14 628	100
Commune centre	108 759	95	102 336	89	6 423	6	3 316	3	3 107	3	5 633	5	280	0	114 672	100
Commune de banlieue	153 312	95	49 218	31	104 094	65	56 701	35	47 393	30	7 090	4	482	0	160 884	100
Total	274 063	94	163 546	56	110 517	38	60 017	21	50 500	17	15 326	5	795	0	290 184	100

Élèves scolarisés en formation professionnelle

L'établissement de scolarisation se situe ...

Type de la commune de résidence de l'élève	... dans la même unité urbaine que la commune de résidence										... dans une autre unité urbaine		... dans une commune rurale		Total	
	Total		dont même commune		dont autre commune de la même unité urbaine											
					Total		dont autre commune centre		dont autre commune de banlieue							
	Effectif	%	Effectif	%			Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Ville isolée	4 810	54	4 810	54	0	0	0	0	0	0	3969	45	89	1	8 868	100
Commune centre	49 055	82	41 258	69	7 797	13	1 941	3	5 856	10	10 371	17	411	1	59 837	100
Commune de banlieue	65 053	87	12 103	16	52 950	71	21 578	29	31 372	42	9 047	12	533	1	74 633	100
Total	118 918	83	58 171	41	60 747	42	23 519	16	37 228	26	23 387	16	1 033	1	143 338	100

professionnel sont retenus dans la suite de l'étude. Deux types de mobilité sont mesurées : celle entre unités urbaines (mobilité inter) et celle entre communes d'une même agglomération (mobilité intra).

Globalement, 9 % des élèves résidant en unité urbaine offrant à la fois des enseignements généraux et technologiques ou professionnels, la quittent pour rejoindre un établis-

sement scolaire (*tableau 3*). Parmi ceux-ci, 60 % s'orientent vers la voie professionnelle. Les élèves de second cycle général et technologique (GT) sont trois fois moins mobiles que leurs camarades qui s'orientent vers la voie professionnelle. Les jeunes résidant en banlieue changent moins fréquemment d'unité urbaine que ceux résidant en commune centre lorsqu'ils choisissent la voie profes-

sionnelle mais par contre, on ne note pas de différence de comportement de mobilité lorsqu'ils sont scolarisés en seconde GT.

La moitié des élèves mobiles et habitant dans une commune centre ont choisi une seconde professionnelle contre un quart des élèves non mobiles de ces mêmes communes. Ils se répartissent à part égale entre spécialités des services et de la

Tableau 4 – Mobilité des élèves habitant dans des communes hors aires urbaines

France métropolitaine

Commune de l'espace à dominante rurale	Seconde GT		Professionnel		Ensemble	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
pas de changement de commune	5 773	9	1 963	6	7 736	8
vers une aire urbaine	37 063	60	24 029	67	61 092	62
vers une autre commune de l'espace à dominante rurale	19 154	31	9 573	27	28 727	29
vers une commune multipolarisée	302	1	239	1	541	1
Total des changements	56 519	91	33 841	95	90 360	92
Total des élèves résidant dans une commune de l'espace à dominante rurale	62 292	100	35 804	100	98 096	100

Commune multipolarisée	Seconde GT		Professionnel		Ensemble	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
pas de changement de commune	454	2	115	1	569	2
vers une aire urbaine	18 743	88	10 375	87	29 118	88
vers une commune de l'espace à dominante rurale	1 473	7	912	8	2 385	7
vers une autre commune multipolarisée	739	4	467	4	1 206	4
Total des changements	20 955	98	11 754	99	32 709	98
Total des élèves résidant dans une commune multipolarisée	21 409	100	11 869	100	33 278	100

production. Les spécialités les plus fréquemment choisies sont « la vente et l'action marchande » (20 %), les carrières sanitaires et sociales (22 %) et les métiers de la restauration et de l'hôtellerie (20 %). Dans le domaine de la production, les choix sont beaucoup plus variés ; huit spécialités ne regroupent que 55 % des élèves, dont 16 % pour les métiers de l'électrotechnique.

Les élèves mobiles mais qui résident dans une commune de banlieue, ont des choix de spécialités à peu près identiques, avec toutefois une attraction plus forte que leurs camarades du centre ville pour les métiers du secrétariat et de la comptabilité. Dans le domaine de production, la prédominance des métiers de l'électrotechnique est encore plus importante que pour les résidents en centre ville et six spécialités seulement regroupent la moitié des élèves.

Lorsqu'ils suivent leurs études à l'intérieur de l'unité urbaine, les élèves des communes centre comme ceux des communes de banlieue sont proches en termes d'orientation. Trois

élèves sur dix de chacune de ces populations scolaires optent pour une formation professionnelle. Ils effectuent à peu près les mêmes choix en termes de diplômes et de spécialités. Globalement, quatre élèves sur dix se déplacent à l'intérieur de leur unité urbaine pour rejoindre leur établissement scolaire.

Les élèves résidant dans une commune centre sont peu mobiles à l'intérieur de l'unité urbaine puisque seuls 10 % d'entre eux vont chercher une formation dans une autre commune. Lorsqu'ils se déplacent, c'est majoritairement vers une commune de banlieue et pour suivre un enseignement professionnel. La mobilité vers une autre commune centre est associée à un projet plus tourné vers l'enseignement général ou technologique.

Pour le BEP, trois spécialités des services parmi les onze proposées (de plus de dix élèves), sont un peu plus choisies par les élèves mobiles que les autres élèves : il s'agit des métiers de la restauration et de l'hôtellerie, les bioservices, et la logistique et la commercialisation. Quant aux spécia-

lités industrielles, cinq sont un peu plus choisies parmi les vingt et une spécialités offertes, à savoir la maintenance des systèmes mécaniques automatisés, la maintenance des véhicules automobiles, la carrosserie, les techniques de l'architecture et de l'habitat, enfin les techniques du froid et du conditionnement de l'air.

En revanche, les élèves résidant dans une commune de banlieue sont huit fois plus mobiles que les élèves des communes centre. Sept élèves sur dix changent de commune pour leurs études au sein de leur unité urbaine de résidence. Ils sont à peu près la même proportion à se déplacer vers une commune centre ou une commune de banlieue, avec un projet d'enseignement général et technologique plus marqué, dans les deux cas, que ceux qui ne bougent pas.

Pour le BEP, devant les deux spécialités des services déjà mentionnées comme source de mobilité des élèves des communes centre, à savoir, les métiers de la restauration et de l'hôtellerie et les bioservices, figurent les carrières sanitaires et sociales.

Tableau 5 – Mobilité des élèves habitant dans des communes recensées dans les aires urbaines

(l'aire urbaine, à laquelle la commune de résidence est rattachée, propose une offre d'enseignement)

France métropolitaine

Commune d'une aire urbaine	Seconde GT		Professionnel		Ensemble	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
pas de changement de commune	149 770	44	52 143	33	201 913	40
vers une autre commune de la même aire urbaine	171 210	50	83 714	52	254 924	51
Total des élèves scolarisés dans la même aire urbaine	320 980	94	135 857	85	456 837	91
vers une autre aire urbaine	17 044	5	17 792	11	34 836	7
vers une commune de l'espace à dominante rurale	4 498	1	5 960	4	10 458	2
vers une commune multipolarisée	848	0	954	1	1 802	0
Total des changements	22 390	7	24 706	15	47 096	9
Total des élèves résidant dans une commune d'une aire urbaine	343 370	100	160 563	100	503 933	100

Lorsqu'ils choisissent une formation de type industriel, les élèves sont un peu moins attirés par les spécialités les plus demandées (13 points de moins sur l'électrotechnique) et participent plus largement à l'ensemble des spécialités offertes.

Le zonage en unités urbaines est une première approche de la notion de ville et de sa zone d'influence, mais n'intègre pas la dimension socioéconomique du territoire.

L'AIRES URBAINE : UN LIEU OÙ L'ON RÉSIDE, TRAVAILLE ET ÉTUDIE

Le zonage en aires urbaines permet d'étudier le dynamisme des villes et de leur zone d'influence proche. Fondée sur une analyse des déplacements domicile-travail entre la ville et sa périphérie, elle propose un cadre géographique plus étendu qui rend compte de la dilatation des villes et de la périurbanisation. Ce concept n'existe pas dans les DOM, aussi l'étude porte sur les seuls élèves scolarisés en France métropolitaine.

84 % des élèves résidant en commune rurale ne trouvent pas *in situ* un établissement du second degré relevant du ministère de l'Éducation nationale. Si neuf élèves sur dix quittent alors leur commune pour se former majoritairement dans une aire urbaine,

trois élèves sur dix rejoignent une autre commune de l'espace à dominante rurale (*tableau 4*). Cette dernière mobilité peut paraître paradoxale. En fait, cet espace hétérogène recouvre à la fois les pôles ruraux, dans lesquels l'offre est présente, et le rural isolé. Choisir une formation professionnelle de préférence à une seconde générale et technologique implique une mobilité accrue des jeunes vers une aire urbaine, au détriment des communes de l'espace à dominante rurale.

L'offre de formation est quasi absente dans les communes multipolarisées, seulement 5 % des élèves en bénéficient. Aussi, 87 % des jeunes vont vers une aire urbaine, 7 % dans une commune rurale et 4 % dans une autre commune multipolarisée. Ces choix de mobilité sont indépendants de l'orientation suivie par l'élève.

92 % des élèves résidant dans l'espace à dominante rurale et 98 % des jeunes des communes multipolarisées se déplacent pour suivre leurs études, puisque l'offre de formation y est peu présente.

L'offre de formation, au sens de la présence simultanée d'un lycée général et d'un lycée professionnel, est présente dans presque toutes les aires urbaines. Seuls 2 000 élèves (0,5 %) habitent une aire urbaine où l'offre est absente ou partielle.

Si un peu plus de neuf élèves sur dix sont scolarisés dans la même aire urbaine que celle de leur résidence, un élève sur quinze change d'aire urbaine pour ses études (7 %) (*tableau 5*). Ce pourcentage est inférieur à celui mesuré sur la base des unités urbaines. Ceci paraît cohérent avec la logique même de ce zonage, où l'aire urbaine est un espace dans lequel les gens travaillent et habitent mais étudient également. ■

À LIRE

Y. Grelet, « Des territoires qui façonnent les parcours scolaires des jeunes », *Bref*, n° 228, CEREQ, 2006.

P. Julien, « Mesurer un univers urbain en expansion », *Économie et statistique*, n° 336, INSEE, 2000.

« Le système éducatif en milieu rural », revue *Éducation & formations*, n° 43, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, 1995.

F. Thomas, « Les 390 façons d'être un lycéen », *Note d'évaluation*, 04.02, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, janvier 2004.

D. Trancart, « Diversité des lycées d'enseignement professionnel de l'Éducation nationale », revue *Éducation & formations*, n° 70, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, 2004.

« Villes et territoires », *Cahiers français*, n° 328, La Documentation française, 2005.

Définitions du zonage en unités urbaines et en aires urbaines

• Le zonage en unités urbaines

Les données chiffrées sur le nombre de communes par type portent sur la France métropolitaine et les DOM à la rentrée 2000.

Une unité urbaine est un ensemble de communes sur le territoire desquelles s'étend une agglomération de population d'au moins 2 000 habitants. Une agglomération de population est un ensemble d'habitations, tel qu'aucune ne soit séparée de la plus proche de plus de 200 mètres. Il faut, en outre, qu'au moins la moitié de sa population réside dans la zone bâtie.

Il existe différents types de communes. En fait, le type est une caractéristique propre à l'unité urbaine à laquelle appartient la commune.

Si la zone bâtie se situe sur une seule commune, on parle de ville isolée (1 045 communes).

Deux unités urbaines peuvent se juxter sans en former une seule, dès lors qu'il n'y a pas de continuité entre elles (règle des 200 mètres).

Pour chacune des agglomérations multicommunales, a été défini un « centre » (1 246 communes). Si une commune représente plus de 50 % de la population de l'unité urbaine, elle est seule ville centre. Dans le cas contraire, toutes les communes qui ont une population supérieure à la moitié de la commune la plus importante, ainsi que cette dernière, sont villes centres. Les communes urbaines qui ne sont pas villes centre constituent la banlieue de l'unité urbaine (3 741 communes).

Les 30 637 autres communes non citées constituent le rural.

• Le zonage en aires urbaines

Les données chiffrées sur le nombre de communes par catégories du zonage en aires urbaines avec les délimitations de 1999, portent sur la France métropolitaine uniquement.

Dans le zonage en aires urbaines, les unités urbaines ne sont pas dissociées. Toutes les communes qui les forment sont affectées en bloc à une même aire ou à un même espace.

Une aire urbaine est un ensemble de communes d'un seul tenant et sans enclave, constituée par :

- un pôle urbain, qui est une unité urbaine offrant au moins 5 000 emplois n'étant pas elle-même attirée à plus de 40 % par une autre unité urbaine ;

- une couronne périurbaine composée de communes rurales ou d'unités urbaines dont au moins 40 % de la population résidente ayant un emploi travaille dans ce pôle ou dans les communes attirées par celui-ci.

. Espace à dominante urbaine

Les aires urbaines sont composées des **pôles urbains** et de leurs **couronnes périurbaines** (3 100 communes et 10 808 communes, respectivement). Il peut arriver qu'une aire urbaine se réduise au seul pôle urbain (par exemple : Paris).

Dans cet espace, mais situées hors des aires urbaines, figurent les communes **multipolarisées** (4 122 communes). Il s'agit de communes ou d'unités urbaines dont 40 % ou plus des actifs résidents vont travailler dans plusieurs aires urbaines sans atteindre ce seuil avec une seule d'entre elles. Les communes concernées présentent des caractéristiques analogues aux couronnes périurbaines, à cela près qu'elles ne peuvent, par nature, être rattachées à aucune aire urbaine.

Le terme « **communes périurbaines** » désigne le regroupement des couronnes périurbaines et des communes multipolarisées.

. Espace à dominante rurale

Cet espace est formé de l'ensemble des communes rurales et des unités urbaines n'appartenant pas à l'espace à dominante urbaine. Il regroupe 18 535 communes.

Cet espace, assez hétérogène, recouvre quatre catégories : les pôles ruraux, le rural sous faible influence urbaine, la périphérie des pôles ruraux et le rural isolé.

Parcours des élèves après un BEP ou un CAP

Caroline Coudrin

Bureau des études statistiques sur l'enseignement scolaire
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Depuis la fin des années quatre-vingt-dix, le brevet d'études professionnelles (BEP) ne constitue plus un diplôme de fin d'études. Qu'ils aient ou non réussi à l'examen, une majorité d'élèves de terminale BEP poursuivent leur formation initiale, soit dans l'enseignement professionnel, soit en se réorientant vers le second cycle technologique par le biais d'un accès en première d'adaptation. Majoritaire parmi les poursuites d'études dans les années quatre-vingt, cette dernière voie est aujourd'hui délaissée au profit du baccalauréat professionnel. Prolongement naturel des enseignements reçus pendant les deux années de BEP, souvent dispensée dans le même lycée, la préparation d'un baccalauréat professionnel concentre aujourd'hui plus des trois quarts des poursuites d'études au niveau IV après une terminale BEP. Quels sont les facteurs qui pèsent sur les poursuites d'études de fin de BEP ? Le choix de poursuivre sa formation initiale est-il lié aux conditions de scolarisation en BEP, au passé scolaire ou à d'autres caractéristiques individuelles comme le milieu social ou le fait d'être un garçon plutôt qu'une fille ? Cet article tentera de répondre à ces questions en mobilisant l'information recueillie dans les panels d'élèves du second degré recrutés en 1995 et en 1989.

Plus précisément, cet article étudie la poursuite ou l'arrêt de la scolarité secondaire en fin de brevet d'études professionnelles (BEP) des élèves d'un panel d'élèves entrés en sixième en 1995 (cf. encadré « Les panels d'élèves du second degré recrutés en 1989 et 1995 ») et ayant atteint la terminale BEP lors des dix premières années de leur scolarité. Les résultats sont comparés à ceux des élèves entrés en sixième en 1989 (panel 1989) afin d'apprécier les évolutions temporelles des parcours scolaires et de leurs déterminants (cf. encadré « Les parcours scolaires »). À l'issue de la terminale BEP, la procédure d'orientation est quelque peu différente de celle mise en œuvre en fin de troisième et de seconde. Les élèves expriment un vœu sur lequel le conseil de classe émet un avis. Mais la décision d'orientation relève d'une commission d'affectation qui tranche en prenant en compte à la fois le dossier scolaire et les capacités d'accueil des établissements choisis.

Les vœux d'orientation exprimés en fin de BEP par les élèves n'ont pas été recueillis dans les panels 1995 et 1989. L'analyse qui est proposée ici portera donc exclusivement sur le

résultat de la procédure d'affectation – repéré ici par l'orientation effective des élèves au début de l'année scolaire suivant leur sortie de terminale BEP.

QUATRE ÉLÈVES SUR DIX PASSENT PAR LA VOIE PROFESSIONNELLE ET TROIS SUR DIX PAR UN BEP

Parmi les élèves entrés en sixième en 1995, huit élèves sur dix sont passés par la classe de troisième générale, 18 % étaient en classe de troisième technologique et 2 % se sont orientés vers un CAP dès la classe de cinquième. Au cours de leur scolarité secondaire, 40 % des jeunes passent par la voie professionnelle et les trois quarts d'entre eux suivent une formation préparant au BEP. Ils s'y inscrivent à partir de niveaux divers, par des voies de formation éloignées les unes des autres et pour des raisons différentes. Le BEP regroupe de nombreuses spécialités et offre diverses possibilités de poursuites d'études ou d'entrée sur le marché du travail. La création du baccalauréat professionnel en 1985 ainsi que le passage par la première d'adaptation, permettent notamment aux jeunes qui se sont orientés en BEP

d'atteindre le niveau IV de formation¹ au même titre que ceux qui ont choisi la voie générale ou technologique.

Les élèves ayant accédé à une terminale BEP se caractérisent par une proportion plus faible d'enfants de cadres et d'enseignants que l'ensemble des jeunes du panel. Ceux dont les parents ont au moins le baccalauréat sont également sous-représentés. Par contre, les proportions de garçons, d'enfants d'ouvriers et d'étrangers sont plus fortes. Les élèves ayant un an de retard à l'entrée en sixième se dirigent plus fréquemment vers un BEP alors que leurs camarades qui accumulent deux ans de retard en début de collège s'orientent plutôt vers un CAP ou arrêtent prématurément leurs études. Ces constats confirment la plus grande orientation des garçons et des enfants socialement défavorisés vers les filières professionnelles, et ceci le plus souvent par choix. En effet, leurs parents considèrent que les diplômes d'enseignement professionnel préparent le mieux à l'entrée dans la vie active. Il n'en reste pas moins que certains élèves sont orientés en voie professionnelle parce que leurs résultats scolaires ne leur permettent pas d'entrer en seconde de détermination.

NOTE

1. Les niveaux de formation des élèves sont définis en fonction de la classe atteinte lors de la dernière année du suivi scolaire (ici la dixième). Le niveau VI-Vbis correspond au premier cycle (sixième à troisième) ou aux classes de CAP ou BEP avant l'année terminale. Le niveau V correspond aux classes terminales de CAP ou BEP et aux classes de second cycle général et technologique avant l'année de terminale. Le niveau IV correspond ici aux terminales générales, technologiques ou professionnelles.

Par rapport aux élèves de même cursus entrés en sixième en 1989, les jeunes du panel 1995 sont plus fréquemment enfants d'employés et leurs parents plus souvent bacheliers. Ceci, tout comme la baisse des mères inactives, s'explique plus par une évolution sociale entre 1989 et 1995 que par un changement de profil des élèves s'orientant en BEP.

La majorité des élèves du panel 1995 suivant un BEP sont scolarisés en lycée professionnel, un élève sur dix fréquente un établissement agricole et seulement 5 % préparent cet examen par la voie de l'apprentissage. On n'observe pas de différence avec les élèves du panel 1989.

75 % DES ÉLÈVES ACCÉDANT À LA DERNIÈRE ANNÉE DE BEP OBTIENNENT CE DIPLÔME

Les trois quarts des élèves entrant en classe de terminale de BEP réussissent à l'examen à un moment ou à un autre, ce qui correspond à un

taux de réussite de 85 %, compte tenu des jeunes qui ne se présentent pas à l'examen (*tableau 1*) ou abandonnent en cours d'année. Un quart des élèves obtiennent en même temps un CAP, soit 90 % de ceux qui se présentent aux deux examens. Par rapport aux élèves du panel de 1989, le taux de réussite au BEP est équivalent, si on ne prend en compte que les élèves passant l'examen du BEP. En revanche, les élèves obtenant simultanément le CAP et le BEP étaient relativement plus nombreux (30 %) et le redoublement était un peu plus élevé (le taux est de 11 % pour les élèves du panel 1989 alors qu'il est de 7 % pour les élèves du panel 1995).

Nous avons vu que les élèves entrant en terminale BEP ont un profil différent de l'ensemble des élèves entrés en sixième à la même date. Néanmoins, l'origine sociale des élèves du panel 1995 obtenant le BEP est très peu différente de l'ensemble des jeunes scolarisés en année terminale de ce diplôme. Les élèves de nationalité française sont en revanche un

Tableau 1 – Fréquences concernant la scolarité du BEP (panels 95 et 89) (%)

		Panel 95	Panel 89
Passage de l'examen du BEP	réussite	75,98	82,01
	échec	13,01	14,03
	ne passe pas l'examen	11,02	3,96
Passage de l'examen du CAP	réussite	27,55	33,87
	échec	3,59	5,27
	ne passe pas l'examen	68,86	60,87
Passage simultané aux examens du CAP et BEP	réussite aux deux	24,25	29,94
	réussite qu'au CAP	3,30	3,92
	réussite qu'au BEP	51,73	52,07
	ne passe aucun examen	20,72	14,07
Redoublement lors du BEP :		6,83	10,58
	- âge en fin de BEP		
	17 ans ou moins	20,86	11,72
	18 ans	49,22	42,69
	19 ans	24,22	32,76
	20 ans ou plus	5,70	12,84
- type de formation	agricole	8,67	8,34
	apprentissage	4,79	4,90
	lycée professionnel	86,55	86,76

Lecture - 76 % des élèves du panel 1995 entrés en terminale BEP réussissent à l'examen.

Source : *panels d'élèves du second degré recrutés en 1989 et 1995*

Tableau 2 – Impact « toutes choses égales par ailleurs » des caractéristiques sociales et scolaires sur les chances de réussir au premier examen du BEP (panels 1995 et 1989)

		Réussite au premier examen du BEP			
		Panel 89		Panel 95	
modalité de référence	modalité active	coef.	effet marginal	coef.	effet marginal
<i>constante</i>		2,5207		1,4286	
probabilité de la situation de référence en %			92,6		80,7
<i>sexe</i>					
garçon	filles	0,3454	2,1	0,3419	4,8
<i>PCS</i>					
ouvrier qualifié	agriculteur	0,7000	3,6	<i>0,3765</i>	5,2
	indépendant				
	cadre enseignant				
	contremaître			0,3926	5,4
	intermédiaire				
	employé				
	ouvrier non qualifié				
	inactif	<i>-0,2608</i>	-2,0		
<i>diplôme de la mère</i>					
CAP BEP	aucun				
	CEP brevet				
	bac supérieur				
	inconnu			<i>-0,2236</i>	-3,7
<i>diplôme du père</i>					
CAP BEP	aucun				
	CEP brevet				
	bac supérieur				
	inconnu	<i>-0,2483</i>	-1,9	-0,3929	-6,9
<i>rang</i>					
aîné	2 ^e				
	3 ^e				
	4 ^e ou plus				
<i>taille de la famille</i>					
2 enfants	1 enfant				
	3 enfants	<i>-0,2287</i>	-1,7	0,2809	4,0
	4 enfants	-0,3111	-2,4		
	5 enfants	<i>-0,2645</i>	-2,0		
	6 enfants et plus	-0,4848	-4,1		
<i>nationalité de l'élève</i>					
français	étranger			<i>-0,2328</i>	-3,9
<i>structure parentale</i>					
père et mère	monoparentale				
	recomposée				
	autre	<i>-0,5008</i>	-4,3		
<i>activité de la mère</i>					
inactive	active	0,2833	1,7	<i>0,1358</i>	
<i>âge entrée 6^e</i>					
11 ans et moins	12 ans	-0,5236	-4,5	-0,5730	-10,5
	13 ans et plus	-0,8047	-7,8	-0,8160	-15,8
<i>redoublement au collège</i>					
non	oui	<i>-0,1395</i>	-1,0	<i>-0,1872</i>	-3,1
<i>accès en 3^e générale</i>					
oui	non	-0,8176	-8,0	-0,9204	-18,2
<i>accès en 3^e techno</i>					
non	oui			0,5377	7,1
<i>accès en 2nde générale</i>					
non	oui				
<i>réussite au brevet</i>					
échec	succès	-0,2479	-1,9		

Lecture - À situations familiale et scolaire comparables, les filles du panel 1995 réussissent plus au BEP puisque le coefficient estimé est positif (0,34) et significatif (<0,01). À la situation de référence présentée dans la colonne de gauche du tableau, la différence est estimée à 4,8 points ; leur probabilité d'obtenir le baccalauréat est donc de 85,5 % (80,7 % + 4,8 %). La comparaison des régressions effectuées ne peut être faite que par l'intermédiaire des coefficients obtenus. Les coefficients sont présentés selon leur seuil de significativité : en gras 1 %, en romain 5 % et en italique 10 %. Au-delà, ils ne sont pas reproduits.

Source : panels d'élèves du second degré recrutés en 1995 et en 1989

peu surreprésentés. Au contraire, les enfants issus de familles nombreuses obtiennent moins fréquemment l'examen. En matière de parcours scolaire, les élèves obtenant le BEP ont moins redoublé leur année terminale et ont plus souvent obtenu leur CAP en même temps. Ils sont aussi plus nombreux à être arrivés « à l'heure » ou en avance en sixième et ont obtenu de meilleurs résultats en français et en mathématiques lors de l'évaluation à l'entrée de sixième. Ils ont en outre accédé plus souvent en classe de troisième générale. Le redoublement au collège ne semble pas différencier les élèves obtenant l'examen des autres.

L'analyse de toutes choses égales par ailleurs nous permet de tester l'influence de chacune des variables sociales ou scolaires indépendamment des autres (tableau 2). Appliquée à la réussite au BEP, elle confirme la meilleure réussite des filles et révèle que certaines données relatives à la scolarité précédant l'entrée dans cette filière sont les plus explicatives, les données sociales des élèves ayant en revanche peu d'impact. Ainsi, être entré en sixième avec au moins un an de retard diminue fortement les chances d'obtenir l'examen et l'accès en troisième générale augmente la réussite au BEP par rapport aux élèves ayant été orientés plus précocement vers la voie professionnelle. En revanche, le redoublement au collège n'a pas d'impact et les jeunes orientés vers une seconde générale avant la voie professionnelle ne réussissent pas mieux au BEP. La poursuite d'études en voie générale n'a donc pas apporté d'atouts supplémentaires à ces élèves, vraisemblablement mal orientés.

L'influence de la profession des parents est très limitée contrairement à ce que l'on observe pour la voie gé-

nérale et technologique ; il en est de même pour le diplôme de la mère.

La mise en œuvre d'une analyse comparable sur les élèves entrés en sixième en 1989 fait apparaître une forte stabilité des effets associés au passé scolaire : comme parmi la cohorte de 1995, on observe une meilleure réussite au BEP des élèves n'ayant pas redoublé à l'école élémentaire et qui sont passés par la troisième générale. En revanche, le succès au BEP apparaît plus lié aux caractéristiques du milieu familial : toutes choses égales par ailleurs, les enfants d'agriculteurs sont plus souvent diplômés et les chances de réussite à l'examen déclinent assez nettement avec l'augmentation du nombre de frères et sœurs.

EN FIN DE BEP, SEPT ÉLÈVES SUR DIX POURSUIVENT LEURS ÉTUDES

Les différents parcours empruntés par les élèves à la fin de leur année de terminale BEP seront analysés par la suite, d'une part au cours de l'année suivante et d'autre part sur la période des quatre années suivantes et ce, que le jeune ait obtenu ou non le diplôme. L'approche à long terme permet de prendre en compte les éventuels changements d'orientations mais aussi les différentes étapes vers le diplôme le plus élevé obtenu ou vers une plus grande diversité de spécialisation.

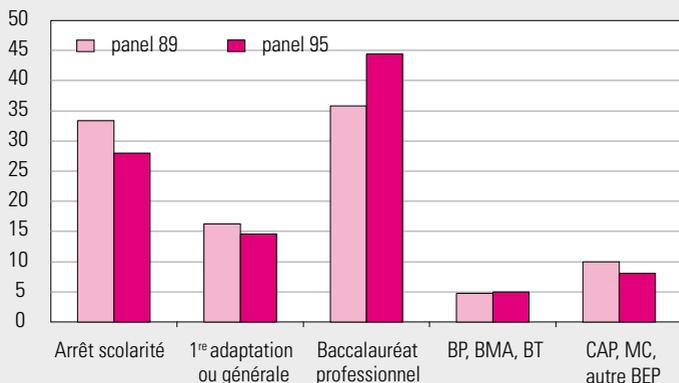
Plusieurs orientations seront retenues par la suite : les élèves qui sortent du système éducatif à la fin du BEP, ceux qui s'orientent vers la voie technologique (soit *via* la première d'adaptation, soit directement par une première technologique) et enfin

ceux qui se dirigent vers un baccalauréat professionnel. Ces trois parcours représentent les choix les plus fréquents, que ce soit à court ou long terme. Un an après la terminale BEP, ils regroupent 87 % de la population étudiée (graphique 1). Les parcours les moins fréquemment suivis sont ceux menant à un brevet professionnel (BP), un brevet des métiers d'art (BMA) ou de technicien (BT). De nombreux autres cursus sont également possibles mais ne concernent, pour certains d'entre eux, que peu d'élèves. Ainsi, les différentes trajectoires ont été regroupées comme par exemple les élèves qui s'orientent vers un certificat d'aptitude professionnelle (CAP), un BEP d'une spécialité différente ou une mention complémentaire (MC).

Parmi les élèves accédant à une terminale BEP, les trois quarts poursuivent leurs études après l'obtention ou non de l'examen (graphique 2). Parmi eux, la majorité s'oriente vers un baccalauréat professionnel, 15 % vers la voie technologique, 5 % vers un BP, BMA ou BT et enfin 8 % vers un CAP ou un BEP d'une autre spécialité. Ainsi, deux tiers des élèves accédant à une terminale BEP se dirigent un an après vers le niveau IV de formation en empruntant majoritairement la voie professionnelle.

Dix ans après leur entrée en sixième, la moitié des élèves ayant accédé en terminale BEP ont pour diplôme le plus élevé un BEP ou un CAP. Trois élèves sur dix ont obtenu un baccalauréat professionnel et 9 % un baccalauréat général ou technologique. Ces pourcentages ne doivent toutefois pas être considérés comme définitifs. En effet, le suivi des élèves n'est actuellement disponible que pendant les dix années suivant leur entrée en sixième. Puisque les jeunes

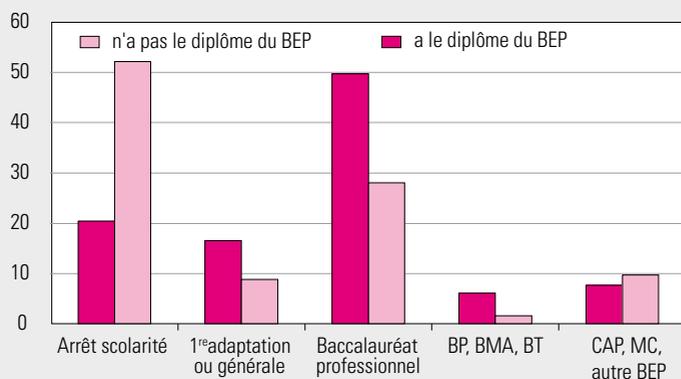
Graphique 1 – Coursus des élèves un an après la terminale BEP (panels 1995 et 1989)



Lecture - Lorsqu'ils ont atteint la terminale BEP, 28 % des élèves du panel 1995 arrêtent leurs études l'année d'après ; cette situation s'observait parmi 33 % des élèves du panel 1989.

Source : panels d'élèves du second degré recrutés en 1989 et 1995

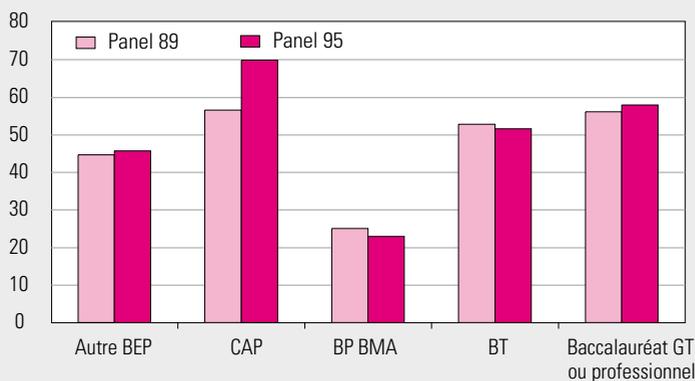
Graphique 2 – Coursus des élèves de terminale BEP selon si ils ont eu ou non leur diplôme (panel 95)



Lecture - 20 % des élèves du panel 1995 ayant eu leur diplôme du BEP arrêtent leurs études l'année d'après leur terminale contre 52 % de ceux n'ayant pas eu le diplôme du BEP.

Source : panel d'élèves du second degré recruté en 1995

Graphique 3 – Taux de réussite aux examens selon le cursus un an après la terminale BEP



Lecture - 58 % des élèves du panel 1995 étant entrés en terminale BEP et poursuivant vers un baccalauréat GT ou professionnel l'année d'après deviennent bacheliers ; 56 % des élèves du panel 1989 sont devenus bacheliers dans les mêmes conditions.

ont commencé et terminé leur BEP à des dates différentes, certains d'entre eux n'ont pas encore achevé leur scolarité secondaire. Il n'en demeure pas moins que certains ne réussissent pas à l'examen à la fin de leur orientation post-BEP : seuls six élèves sur dix engagés dans la voie du baccalauréat technologique ou professionnel deviennent bacheliers et seulement un quart des élèves partant vers un BP réussissent à l'obtenir dix ans après leur entrée en sixième (*graphique 3*). Cependant, parmi les élèves s'orientant vers un baccalauréat général et technologique ou professionnel, 16 % arrêtent ou changent d'orientation dès la fin de la première année.

Les parcours des élèves du panel 1989 diffèrent sensiblement : les poursuites d'études vers un baccalauréat professionnel sont moins fréquentes que pour les élèves du panel 1995 (*cf. graphique 1*). En effet, ce diplôme, créé en 1985, n'a pas été complètement assimilé par les élèves arrivés en sixième en 1989. De plus, depuis cette date, cette filière s'est diversifiée et les poursuites d'études sont encouragées. Elle est ainsi devenue la voie la plus naturelle de poursuite d'études après un BEP. Les élèves du panel 1995 se dirigent donc moins vers les autres filières, y compris la voie technologique, qui était dix ans plus tôt un des rares moyens d'arriver au niveau IV de formation. La comparaison du diplôme le plus élevé obtenu par les élèves révèle que les jeunes du panel 1995 ont nettement plus de chances d'obtenir un diplôme de niveau IV et ce quelle que soit la voie suivie. Les élèves du panel 1989 finissent leur BEP plus âgés que les élèves du panel 1995 : ils sont deux fois plus fréquemment âgés de 19 ans ou plus à la fin de leur BEP.

LE CHOIX ENTRE LA VOIE PROFESSIONNELLE ET LA VOIE TECHNOLOGIQUE DÉPEND D'ABORD DU PASSÉ SCOLAIRE

Après l'année de terminale BEP, les élèves poursuivant vers un baccalauréat professionnel ont un profil social très proche de celui de l'ensemble des jeunes accédant en terminale BEP. Cette orientation n'attire ni les très bons élèves, qui partent plutôt vers la voie technologique, ni ceux en grandes difficultés, qui arrêtent leurs études ou les poursuivent dans le niveau V de formation.

Les filles, enfants de cadres, d'indépendants ou de contremaîtres se dirigent plus souvent vers la voie technologique alors que les enfants

d'inactifs et d'ouvriers qualifiés y sont moins nombreux. De même, les jeunes dont le père ou la mère sont titulaires d'un baccalauréat s'orientent plus vers un baccalauréat technologique et arrêtent en moins grand nombre leurs études après le BEP. Ce sont les enfants d'agriculteurs et de professions intermédiaires qui sont le plus sous-représentés parmi ceux qui arrêtent leurs études après le BEP.

Selon l'orientation post-BEP choisie, on observe de fortes différences entre jeunes lorsque l'on tient compte des variables décrivant la scolarité au collège et au cours du BEP. Pour mieux constater l'impact propre de ces variables, nous raisonnons toutes choses égales par ailleurs, en tenant compte des caractéristiques sociales des élèves et de leur cursus scolaire

(tableau 3). Ces analyses montrent que les caractéristiques sociales ont une moindre importance comparées aux variables scolaires et en particulier celles décrivant la scolarité au cours du BEP. Cependant, nous avons vu au début du texte qu'il existe des différences sociales entre l'ensemble des élèves du panel 1995 et la population ici étudiée.

DE BONS RÉSULTATS EN FRANÇAIS ACCROISSENT LA POURSUITE D'ÉTUDES EN VOIE TECHNOLOGIQUE

L'âge d'entrée en sixième est le facteur le plus prédictif de la poursuite d'études en fin de BEP : les élèves arrivant au collège avec un an de retard ont une probabilité supérieure

Tableau 3 – Impact « toutes choses égales par ailleurs » des caractéristiques sociales et scolaires sur le cursus des élèves un an après la terminale de BEP (panel 1995)

modalité de référence	modalité active	1 ^{er} adaptation ou générale		bac professionnel		arrêt de la scolarité	
		coef.	effet marginal	coef.	effet marginal	coef.	effet marginal
<i>constante</i>		-1,9024		0,0214		-1,1457	
probabilité de la situation de référence en %			13,0		50,5		24,1
<i>sexe</i>							
garçon	filles						
<i>PCS</i>							
ouvrier qualifié	agriculteur					-0,7668	-11,3
	indépendant	0,5702	7,9	-0,3373	-8,4		
	cadre enseignant	0,6665	9,5	-0,3611	-8,9		
	contremaître	0,5885	8,2				
	intermédiaire					-0,3696	-6,1
	employé						
	ouvrier non qualifié					0,2247	4,3
	inactif						
<i>diplôme de la mère</i>							
CAP BEP	aucun					0,2302	4,5
	CEP brevet						
	bac supérieur	0,3162	4,0			-0,3013	-5,1
	inconnu					0,2161	4,2
<i>diplôme du père</i>							
CAP BEP	aucun						
	CEP brevet			0,2671	6,6		
	bac supérieur					-0,2700	-4,6
	inconnu						
<i>rang</i>							
aîné	2 ^e	-0,1905	-2,0				
	3 ^e						
	4 ^e ou plus						
<i>taille de la famille</i>							
2 enfants	1 enfant						
	3 enfants			-0,1523	-3,8	0,2281	4,4
	4 enfants					0,4285	8,7
	5 enfants					0,2990	5,9
	6 enfants et plus						

Tableau 3 – suite

modalité de référence	modalité active	1 ^{re} adaptation ou générale		bac professionnel		arrêt de la scolarité	
		coef.	effet marginal	coef.	effet marginal	coef.	effet marginal
<i>constante</i>		-1,9024		<i>0,0214</i>		<i>-1,1457</i>	
probabilité de la situation de référence en %			13,0		50,5		24,1
<i>nationalité de l'élève</i>							
français	étranger	<i>0,3210</i>	4,1	<i>0,2327</i>	5,8	-0,3941	-6,5
<i>structure parentale</i>							
père et mère	monoparentale						
	recomposée			-0,3151	-7,8	0,2958	5,8
<i>activité de la mère</i>							
inactivé	active			<i>-0,1368</i>	-3,4		
<i>âge entrée 6^e</i>							
12 ans	12 ans	-0,2713	-2,8	<i>-0,1570</i>	-3,9	0,3795	7,6
11 ans et moins	13 ans et plus	<i>-0,8099</i>	-6,8			0,6032	12,6
<i>quartile en français 6^e</i>							
2 ^e	1 ^{er}						
	3 ^e						
	4 ^e	0,4174	5,5	-0,2054	-5,1		
<i>quartile en maths 6^e</i>							
2 ^e	1 ^{er}						
	3 ^e					-0,2725	-4,6
	4 ^e					-0,3007	-5,1
<i>redoublement au collège</i>							
non	oui	-0,3874	-3,8			0,2383	4,6
<i>accès en 3^e générale</i>							
oui	non	<i>-0,8227</i>	-6,8	-1,0260	-23,7	0,8148	17,7
<i>accès en 3^e techno</i>							
non	oui			0,6357	15,3		
<i>accès en seconde générale</i>							
non	oui					-0,8085	-11,7
<i>réussite au brevet</i>							
échec	succès			-0,1248	-3,1	-0,3458	-5,8
<i>formation suivie</i>							
LP	agricole	-1,8265	-10,6	-0,8613	-20,4	0,4131	8,3
	apprentissage	-3,4216	-12,5	-1,1412	-25,9	0,8959	19,7
<i>redoublement 1^{re} année BEP</i>							
non	oui					<i>0,3245</i>	6,4
<i>redoublement 2^{nde} année BEP</i>							
non	oui	-1,2910	-9,0	-0,5866	-14,3		
<i>réussite au BEP</i>							
échec	succès	0,5241	7,1	1,0254	23,5	-1,2893	-16,1
<i>réussite au CAP</i>							
échec	succès					-0,2585	-4,4
<i>spécialité</i>							
compta gestion	transformation	<i>-0,5045</i>	-4,7	-0,8578	-20,3	0,8048	17,4
	agri., pêche, forêt	-1,1569	-8,5				
	génie civil, constr.	-0,6748	-5,9	-1,2554	-28,0	0,8950	19,6
	matériaux souples	-0,8312	-6,9	-0,7325	-17,6	<i>0,4618</i>	9,4
	pluri techno. méca.	-0,8519	-7,0			<i>0,3858</i>	7,7
	méca. géné., usinage					0,6948	14,8
	mécanique	-1,5065	-9,8	-0,4148	-10,2	0,8078	17,5
	électri., électro.					0,4782	9,8
	commerce vente	-0,7228	-6,2			0,4690	9,6
	secrétariat, bureau.	<i>-0,3326</i>	-3,3				
	service aux pers.	1,0643	17,2	-3,5279	-47,6	0,7876	17,0
sanitaire et social	-0,5903	-5,3	-0,5364	-13,1	0,7477	16,1	
autres spé. services	-1,3646	-9,3	-0,5175	-12,7	0,9986	22,2	

Lecture - À situations familiale et scolaire comparables, les enfants de cadres s'orientent plus que les enfants d'ouvriers qualifiés vers la voie technologique puisque le coefficient estimé est positif (0,6665) et significatif (<0,01). À la situation de référence présentée dans la colonne de gauche du tableau, la différence est estimée à 9 points ; leur probabilité d'être orientés en première d'adaptation est donc de 22,5 % (13,0 % + 9,5 %). La comparaison des régressions effectuées ne peut être faite que par l'intermédiaire des coefficients obtenus. Les coefficients sont présentés selon leur seuil de significativité : en gras 1 %, en romain 5 % et en italique 10 %. Au-delà, ils ne sont pas reproduits.

Source : panel d'élèves du second degré recruté en 1995. On ne prend en compte que les dix premières années de scolarité secondaire donc certaines scolarités ne sont pas encore achevées

de 8 points d'arrêter leurs études par rapport à leurs camarades étant arrivés « à l'heure » ou en avance. Le niveau de l'élève à l'entrée en sixième a en revanche une influence plus faible. Plus l'élève obtient de bons résultats aux évaluations de mathématiques de sixième, plus ses chances d'arrêter les études diminuent. Les résultats en mathématiques influencent peu la voie choisie après le BEP, contrairement à ceux obtenus en français. Les élèves appartenant au meilleur quartile lors des évaluations de français en sixième ont, toutes choses égales par ailleurs, de plus grandes chances d'aller vers la voie technologique.

Par ailleurs, le fait d'avoir été en troisième générale constitue, comme on pouvait s'y attendre, un facteur favorable à la poursuite d'études. Cet impact positif s'observe tant sur l'accès à la première d'adaptation que sur celui à la préparation d'un baccalauréat professionnel. Les élèves orientés en BEP après la seconde ont une probabilité moins forte de sortir du système éducatif en fin de cette formation mais ne se dirigent pas plus pour autant que les autres vers la voie technologique. Le déroulement de la scolarité de l'élève au collège joue sur son orientation, mais moins que ce qui aurait pu être attendu. En effet, les études des facteurs de réussite au baccalauréat général et technologique montrent que le cursus de l'élève au collège est prépondérant dans l'explication de l'obtention ou non du diplôme à l'examen. Certes, la population parvenant en terminale BEP est plus homogène car une première sélection a déjà été faite à la fin de la troisième, mais il semble aussi que les différences de niveau des élèves lors du collège ont été gommées pour repartir sur des bases plus égalitaires lors des études en BEP.

La profession des parents est discriminante dans l'orientation vers les filières technologiques : les enfants de cadres et d'enseignants ont, toutes choses égales par ailleurs, une probabilité deux fois plus grande de poursuivre vers cette voie que les enfants d'ouvriers qualifiés. Par contre, ils ont une probabilité inférieure de se diriger vers un baccalauréat professionnel et autant de chances de sortir du système éducatif que les enfants d'ouvriers qualifiés. Plus la mère est diplômée, plus les chances d'arrêter les études après le BEP diminuent. De même, les élèves étrangers ont une probabilité plus faible d'arrêter leurs études. Ils s'orientent plus fréquemment que les élèves de nationalité française vers un baccalauréat technologique ou, en second lieu, professionnel. Ceci peut être mis en relation avec une plus grande ambition scolaire des parents et des enfants d'immigrés. La taille de la famille influe sur la décision de continuer ou non les études après un BEP : les élèves issus de familles nombreuses ont un risque plus grand d'arrêter leurs études toutes choses égales par ailleurs ; mais l'effet mis en évidence n'est pas linéaire : le risque d'abandon de la scolarité est moins élevé parmi les familles de quatre enfants que celles de cinq enfants.

REDOUBLER SA PREMIÈRE ANNÉE DE BEP CONDUIT SOUVENT À ARRÊTER SES ÉTUDES

Enfin, les poursuites d'études ne sont pas non plus indépendantes de la manière dont s'est déroulée la scolarité en cours de BEP : le redoublement de la première année de BEP est associé à une plus forte probabilité d'arrêter les études à la fin de celle-ci, que

l'élève ait obtenu ou non le diplôme. Le fait de redoubler la terminale BEP n'influence pas la poursuite des études mais les orientations empruntées. En effet, les élèves ayant redoublé la dernière année de BEP ont seulement 4 % de chances d'aller vers la voie technologique, soit deux fois moins que les élèves n'ayant pas redoublé leur terminale BEP. Ils s'orientent moins fréquemment vers un baccalauréat professionnel. Le succès au BEP a des impacts contraires : il double les chances d'accéder à la voie technologique et augmente de moitié celles d'accéder au baccalauréat professionnel. Naturellement, le fait d'obtenir son BEP diminue de deux tiers le risque d'arrêter les études à l'issue de cette formation. Il semble donc préférable de redoubler la terminale du BEP s'il y a eu un échec à l'examen.

Par ailleurs, le choix de poursuivre apparaît très lié à la filière suivie pour préparer le BEP. Toutes choses égales par ailleurs, les élèves en apprentissage ont une probabilité deux fois plus élevée d'arrêter leurs études en fin de BEP que les lycéens professionnels. Une tendance similaire, mais moins prononcée, s'observe aussi parmi les lycéens agricoles. Ces moindres poursuites d'études marquent autant les poursuites d'études en baccalauréat professionnel que celles en première d'adaptation ; mais la tendance est beaucoup plus marquée dans ce dernier cas. Ces disparités selon la filière recouvrent sans doute en grande partie un problème d'offre dont certaines études (*cf.* dans le présent numéro, « Une variété de structures et d'offres de formation dans le professionnel ») mettent en évidence le rôle prépondérant : les lycéens professionnels bénéficient souvent d'un baccalauréat associé à leur spécialité

implantée dans leur établissement, qui leur apparaît comme le prolongement naturel de leur scolarité. L'offre est plus rare dans l'enseignement agricole et on peut penser que l'alternance constitutive de l'apprentissage conduit les élèves qui ont choisi cette voie à les détacher d'une formation purement scolaire ; on sait aussi qu'à ce niveau de sortie, l'apprentissage favorise leur insertion sur le marché du travail (cf. dans le présent numéro, « 1995-2005 : dix ans d'enseignement technologique ou professionnel agricole et d'insertion professionnelle des jeunes »).

ACCROISSEMENT AU FIL DU TEMPS DES INÉGALITÉS SOCIALES LORS DES POURSUITES D'ÉTUDES VERS UN BACCALURÉAT TECHNOLOGIQUE À L'ISSUE D'UN BEP

Tout comme pour les élèves du panel 1995, la poursuite d'études vers un baccalauréat professionnel est le choix le moins marqué socialement pour les élèves entrés en sixième en 1989 (tableau 4). En effet, les élèves s'orientant vers cette formation sont très proches socialement et scolairement de l'ensemble des jeunes parvenus en année terminale de BEP. En revanche, les inégalités sociales ont augmenté pour l'orientation vers la voie technologique comme pour l'arrêt des études. Le fait d'avoir des parents titulaires d'un baccalauréat est moins fréquent pour les élèves du panel 1989 que pour ceux du panel de 1995, mais influence moins le choix du cursus. On retrouve donc les mêmes disparités sociales que pour les élèves du panel 1995, mais dans des proportions moindres.

Les résultats obtenus par les élèves du panel 1989 lors de la scolarité du BEP sont plus déterminants sur la poursuite d'études ou la filière choisie que pour les élèves du panel 1995 : l'obtention de l'examen augmente radicalement les chances de poursuivre les études en particulier vers le niveau IV de formation. Il en est de même pour l'obtention du brevet. Entre les panels 1989 et 1995, les possibilités de poursuite d'études se sont développées et les élèves souhaitant accéder au niveau IV de formation sont de plus en plus nombreux. Les choix d'orientation ne dépendraient donc plus aussi fortement des résultats obtenus mais aussi des origines sociales des élèves. Seul le baccalauréat professionnel reste moins socialement marqué ; il continue à remplir son rôle de parcours naturel après un BEP pour mener au niveau IV de formation.

Le passage en baccalauréat professionnel est le moins discriminant socialement mais il n'est pas le parcours le moins sélectif. Cette poursuite d'études est la suite logique au BEP : les élèves n'ont donc pas besoin d'avoir des ambitions élevées d'avenir pour y accéder comme cela peut être le cas pour la voie technologique. Ils doivent cependant détenir un niveau suffisant pour poursuivre vers une formation de niveau IV. Les élèves en difficulté préféreront, voire ne pourront que poursuivre vers le niveau V de formation.

LES POURSUITES D'ÉTUDES POST-BEP VERS UN BT, BP OU UNE FORMATION DE NIVEAU V SONT FAIBLES

Outre les trois parcours les plus fréquemment choisis après un BEP, de

nombreuses autres poursuites d'études sont possibles. Le fait d'avoir peu de chances de s'orienter vers un baccalauréat, qu'il soit technologique ou professionnel, n'empêche pas la poursuite des études vers un BT ou un BP en ce qui concerne le niveau IV de formation ou vers un autre BEP pour le niveau V.

Les élèves qui s'orientent vers un brevet de technicien au cours des quatre années suivant la fin du BEP ont un profil très particulier : les enfants d'agriculteurs y sont trois fois plus nombreux que dans l'ensemble des élèves entrés en terminale BEP. Les filles et enfants de parents titulaires d'un CAP ou d'un BEP sont également surreprésentés. Ce constat est lié au poids des spécialités agricoles et de la spécialité « Services aux personnes » dans l'offre de BT. Ce diplôme permet aux élèves choisissant cette formation peu fréquentée d'atteindre le niveau IV de formation dans la spécialité très particulière de leur choix.

Le nombre de BT délivrés diminue fortement depuis plusieurs années. Ces diplômes sont progressivement remplacés par des baccalauréats professionnels ou technologiques. Le nombre restreint de spécialités offertes en BT explique le niveau élevé des élèves qui y accèdent. Une sélection s'opère à l'entrée, compte tenu du nombre de places limité. Les enfants d'agriculteurs tout comme les filles sont des populations qui ont tendance à mieux réussir cet examen que les autres élèves. La réussite au BP est aussi élevée que celle des diplômés de la voie technologique et le taux de redoublement de l'année terminale est faible. La moitié des élèves suivant un BT ont obtenu leur brevet. Les élèves appartenant aux quartiles supérieurs en français et en mathématiques aux

Tableau 4 – Impact «toutes choses égales par ailleurs» des caractéristiques sociales et scolaires sur le cursus des élèves un an après la terminale de BEP (panel 1989)

modalité de référence	modalité active	1 ^{re} adaptation ou générale		Bac professionnel		Arrêt de la scolarité	
		coef.	effet marginal	coef.	effet marginal	coef.	effet marginal
<i>constante</i>		-2,6096		-2,1659		-0,2388	
probabilité de la situation de référence en %			6,9		10,3		44,1
<i>sexe</i>							
garçon	fille						
<i>PCS</i>							
ouvrier qualifié	agriculteur			-0,1849	-1,6	-0,2927	-7,0
	indépendant						
	cadre enseignant						
	contremaître						
	intermédiaire						
	employé						
	ouvrier non qualifié						
inactif							
<i>diplôme de la mère</i>							
CAP BEP	aucun						
	CEP brevet	0,3544	2,6				
	bac supérieur						
inconnu							
<i>diplôme du père</i>							
CAP BEP	aucun						
	CEP brevet						
	bac supérieur						
inconnu							
<i>rang</i>							
aîné	2 ^e						
	3 ^e						
	4 ^e ou plus						
<i>taille de la famille</i>							
2 enfants	1 enfant			-0,1835	-1,6		
	3 enfants						
	4 enfants						
	5 enfants					0,2662	6,6
	6 enfants et plus						
<i>nationalité de l'élève</i>							
français	étranger						
<i>structure parentale</i>							
père et mère	monoparentale						
	recomposée						
	autre					0,4252	10,6
<i>activité de la mère</i>							
inactive	active	0,2138	1,5				
<i>âge entrée 6^e</i>							
11 ans et moins	12 ans	-0,4276	-2,3			0,4764	11,9
	13 ans et plus	-0,9894	-4,2	-0,1991	-1,7	0,8490	20,7
<i>redoublement au collège</i>							
non	oui	-0,3712	-2,0			0,4101	10,2
<i>accès en 3^e générale</i>							
oui	non	-1,4816	-5,2			0,6584	16,3
<i>accès en 3^e techno.</i>							
non	oui						
<i>accès en 2^{nde} générale</i>							
non	oui						
<i>réussite au brevet</i>							
échec	succès	-0,0990	-0,6			0,1140	2,8
<i>formation suivie</i>							
LP	agricole	-1,4666	-5,2	-0,7473	-5,1		
	apprentissage	-2,4025	-6,2	-1,3827	-7,5	1,0889	26,0
<i>réussite au BEP</i>							
échec	succès	1,9850	28,0	2,5626	49,5	-2,2773	-36,6
<i>réussite au CAP</i>							
échec	succès	-0,1763	-1,0			-0,2829	-6,8

Tableau 4 – suite

modalité de référence	modalité active	1 ^{re} adaptation ou générale		Bac professionnel		Arrêt de la scolarité	
		coef.	effet marginal	coef.	effet marginal	coef.	effet marginal
<i>constante</i>		-2,6096		-2,1659		<i>-0,2388</i>	
probabilité de la situation de référence en %			6,9		10,3		44,1
<i>spécialité</i>	transformation	-1,2313	-4,8	-0,6756	-4,8	0,7512	18,5
compta gestion	agri., pêche, forêt			<i>-0,9236</i>	-5,9	0,5802	14,4
	génie civil, constr.	-0,8095	-3,7	-0,4914	-3,7	0,6896	17,0
	matériaux souples	-1,5415	-5,3			0,4763	11,9
	méca. géné.	-0,8749	-3,9			0,3837	9,6
	électri., électroméca.						
	électronique	0,4650	3,6	-0,5292	-4,0		
	commerce, distri.	-0,6466	-3,1			0,7169	17,7
	secrétariat						
	service collecti.	-1,0063	-4,2	-0,5679	-4,2	0,9991	24,1
	sanitaire, social	0,8526	7,9	-3,4382	-9,9	0,9776	23,6

Lecture - À situations familiale et scolaire comparables, les enfants âgés de 13 ans à l'entrée en 6^e s'orientent moins vers la voie technologique puisque le coefficient estimé est négatif (-0,9894) et significatif (<0,01). À la situation de référence présentée dans la colonne de gauche du tableau, la différence est estimée à - 4,2 points ; leur probabilité d'être orientés en 1^{re} d'adaptation est donc de 2,7 % (6,9 % - 4,2 %). La comparaison des régressions effectuées ne peut être faite que par l'intermédiaire des coefficients obtenus. Les coefficients sont présentés selon leur seuil de significativité : en gras 1 %, en romain 5 % et en italique 10 %. Au-delà, ils ne sont pas reproduits.

Source : panel d'élèves du second degré recrutés en 1989. On ne prend en compte que les dix premières années de scolarité secondaire donc certaines scolarités ne sont pas encore achevées

évaluations de sixième sont surreprésentés comparativement à la population totale.

3 % DES JEUNES CHANGENT DE PARCOURS AU COURS DES QUATRE ANNÉES SUIVANT UN BEP

Quelques élèves (3 % de ceux qui poursuivent leurs études) se réorientent au cours des quatre années suivant la dernière année de terminale BEP. Seuls les élèves continuant leurs études après ce diplôme peuvent changer de cursus, ce qui restreint les comparaisons avec les autres jeunes. En effet, les élèves arrêtant leurs études ont un profil très particulier et n'ont aucune chance de se retrouver dans la situation de devoir ou vouloir changer d'orientation. Ainsi, les élèves changeant de cursus lors des quatre ans suivant la fin du BEP seront comparés à ceux n'arrêtant pas leurs études.

Parmi les élèves changeant d'orientation, les enfants d'agriculteurs,

de contremaîtres ou d'inactifs sont surreprésentés, ainsi que ceux dont les parents sont au moins bacheliers. Les jeunes de nationalité française se réorientent également plus fréquemment que l'ensemble des élèves ayant atteint une terminale BEP. La moitié des réorientations au fil de ces quatre années d'études concerne le passage d'un BP vers un baccalauréat professionnel ou l'inverse. Viennent ensuite les réorientations d'un baccalauréat technologique vers un baccalauréat professionnel (ou l'inverse). La nature des changements semble liée au fait que ces élèves ont fréquemment des parents diplômés, qui encouragent leurs enfants à poursuivre leurs études. Ils sont donc plus nombreux à être confrontés à la difficulté de faire un choix d'orientation qui leur convient. De plus, tout comme les élèves français, ces élèves sont peut être moins fixés dans leurs projets d'avenir, en partie parce qu'ils sont plus jeunes. Les enfants d'inactifs changent également plus que les autres de cursus. Leurs parents sont peut être moins au

fait des possibilités d'orientation et les jeunes se trouvent contraints de rajuster leurs souhaits. ■

À LIRE

J.-P. Gaille, « Les projets d'avenir des enfants d'immigrés », *Les immigrés, INSEE Références*, 2005.

C. Coudrin, « Devenir des élèves neuf ans après leur entrée en sixième », *Note d'Information*, 06.11, MEN-DEPP, avril 2006.

D. Bolotte, J.-P. Jarousse et G. Solaux, « L'orientation à l'issue du BEP », *Éducation & Formations*, n° 45, MEN-DEP.

J.-J. Arrighi et J. Olivier, « L'apprentissage : une idée simple, des réalités diverses », *Bref* n° 223, CEREQ.

Les panels d'élèves du second degré recrutés en 1989 et 1995

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

Le panel 1989 a été constitué en retenant tous les enfants nés le 5 d'un mois, qui étaient à cette date scolarisés en sixième ou en section d'éducation spécialisée dans un collège public ou privé de France métropolitaine. Les 24 000 élèves faisant partie de cette cohorte ont aujourd'hui terminé leurs études secondaires. Ceux qui ont obtenu le baccalauréat et entrepris des études supérieures sont suivis dans ce cycle d'enseignement. Les parcours scolaires des autres élèves ont été observés jusqu'à leur sortie de l'enseignement secondaire. Le dispositif d'enquête comprenait une prise d'information annuelle auprès du chef d'établissement. Les trajectoires des élèves dans l'enseignement secondaire ont donc pu être observées au fur et à mesure de leur déroulement. On dispose aussi d'une reconstitution des scolarités dans l'enseignement élémentaire et à l'école maternelle. À l'entrée en sixième, les scores qu'ont obtenus une partie des élèves du panel aux épreuves nationales d'évaluation en français et en mathématiques ont pu être collectés. Enfin, les familles des élèves ont fait l'objet d'une enquête postale au cours de la deuxième année d'observation du panel. Le questionnaire était remis par l'intermédiaire de l'établissement aux parents qui le retournaient directement à la Direction de l'évaluation et de la prospective ; le taux de réponse a dépassé 80 %.

Le panel 1995 a été construit selon une architecture proche. Il comprend 17 830 élèves, nés le 17 d'un mois, qui entraient en sixième ou sixième SEGPA dans un collège public ou privé de France métropolitaine à la rentrée scolaire 1995. Pour obtenir un taux de sondage proche de 1/40^e, les élèves nés les mois de mars, juillet et octobre n'ont pas été retenus dans l'échantillon. Comme dans le panel 1989, les scores obtenus aux épreuves nationales d'évaluation de sixième ont été recueillis et toutes les familles ont été interrogées en 1998. 86,5 % d'entre elles ont accepté de répondre à l'enquête. La situation scolaire est actualisée au début de chaque année jusqu'à la sortie du système éducatif. Les bacheliers de l'échantillon sont suivis dans l'enseignement supérieur.

Les parcours scolaires

Dans le but de comparer leur scolarité, les élèves des panels 1989 et 1995 sont suivis le même nombre d'années. Comme le panel 1995 est encore en cours d'observation, dans cet article dix années sont prises en compte. Seuls les élèves que nous avons pu suivre au moins un an après leur BEP sont retenus dans l'étude. Cela correspond à 4 512 élèves du panel 1995, soit un quart de la population totale de ce panel et 6 700 élèves du panel 1989.

Pour permettre l'étude des parcours, les cursus qui étaient proches ont été regroupés. Par exemple, nous n'avons pas tenu compte du passage par une mention complémentaire (MC) avant l'accès à un baccalauréat professionnel, car il semble que l'élève ait voulu s'orienter en définitive vers ce dernier.

Les élèves qui vont vers un CAP, un BEP d'une spécialité différente ou vers une mention complémentaire sont également regroupés. Il en est de même pour les parcours menant à un BP, un BMA ou BT, car il s'agit de diplômes de même niveau.

Ces deux cursus sont peu suivis par rapport aux trois orientations principales étudiées que sont le baccalauréat professionnel, le baccalauréat technologique et l'arrêt des études.

Il est important de noter que tous les élèves n'ont pas fini leur BEP à la même date, donc n'ont pas pu être suivis le même nombre d'années. Dans certains cas, les scolarités ne sont pas achevées et donc les parcours sur plusieurs années ne sont pas aussi complets. Seuls les élèves étant sortis de suite après le BEP du système éducatif sont considérés comme arrêtant leur étude, et cela même si certains ne font qu'une MC après leur BEP. De plus, nous avons été contraints de réunir les élèves ayant fini leur parcours et ceux qui l'ont arrêté avant la fin pour intégrer la vie active. Toutes ces raisons font que l'étude de l'orientation un an après la fin du BEP est plus satisfaisante et complète que celle cinq ans après le BEP.

Les élèves ayant connu un changement d'orientation au cours des quatre ans suivant l'année terminale de BEP seront étudiés isolément car cela ne représente que très peu d'élèves (2 %).

Les professeurs des lycées professionnels

Nadine Esquieu

Bureau des études statistiques sur les personnels

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Caractérisés par une mission commune, recrutés majoritairement au même niveau (trois années d'études après le baccalauréat) et formés désormais en un même lieu, les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), les enseignants forment un groupe socialement bien typé et qui à première vue peut apparaître homogène. Sur les 384 300 enseignants titulaires du second degré public (face à élèves), 62 200 sont professeurs de lycée professionnel (PLP).¹ Différents des autres enseignants par leurs antécédents professionnels, leur origine sociale, leur passé scolaire, les PLP s'en rapprochent pourtant par leurs motivations de choix du métier : transmission d'une discipline appréciée et contact avec les élèves. Mais ce contact peut être perçu comme difficile à cause du comportement et du niveau scolaire des élèves. Néanmoins, même si leur rôle « d'éducateur » est primordial, les PLP font de la « transmission des savoirs », la mission qu'ils assignent principalement à leur fonction d'enseignant. Moins nombreux que leurs collègues à penser qu'ils exercent un métier déconsidéré aux yeux de la société, ils s'en feraient majoritairement prescripteurs auprès de leurs enfants.

UNE COURTE MAJORITÉ D'HOMMES RECRUTÉS PAR CONCOURS EXTERNE

Principale catégorie des personnels de l'Éducation nationale en termes d'effectifs, la population enseignante recèle en fait une multiplicité de corps, surtout parmi les enseignants du second degré. Même si certains sont en voie d'extinction, comme les professeurs d'enseignement général de collège, (PEGC) ou les adjoints et chargés d'enseignement, les quelque 400 000 enseignants titulaires enseignant dans le second degré se partagent entre différents corps : agrégés, certifiés, professeurs de lycée professionnel et, de façon plus marginale, professeurs des écoles.

Les professeurs des lycées professionnels (PLP) exercent principalement dans les lycées professionnels (LP) et représentent un enseignant du second degré sur six.

Leur âge moyen (44,2 ans) est comparable à celui des agrégés (44,1 ans) et un peu plus élevé que celui des certifiés (42,3 ans).

De même que pour les agrégés, les PLP sont majoritairement des hommes (51,5 %), contrairement aux autres corps d'enseignants (42,6 %), et ce, du fait des disciplines professionnelles, davantage enseignées par les hommes.

UNE EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE IMPORTANTE QUAND ILS NE SONT PAS DIPLÔMÉS À BAC + 3 ET AU-DELÀ...

L'enquête² réalisée en septembre 2005 auprès de 1 200 enseignants du second degré observe que, dans la même proportion que leurs collègues, le concours externe a été, pour 62 % des PLP, le mode d'intégration à leur corps actuel (63 % pour la moyenne des enseignants).

Pour les autres, le concours interne (24 %), la liste d'aptitude ou d'intégration (11 %) ou le concours réservé (4 %) leur ont permis d'intégrer le corps des PLP.

Parmi les PLP qui ont changé de situation professionnelle, les deux tiers étaient maîtres auxiliaires et quelques-uns professeurs contractuels ou vacataires.

NOTES

1. Source base relais année scolaire 2005-2006. Il s'agit des enseignants qui exercent une activité de formation initiale dans les établissements du second degré, non compris les personnels de remplacement et de documentation ainsi que ceux des SEGPA.

2. En septembre-octobre 2005, la DEPP a fait réaliser une enquête auprès d'un échantillon de 1 200 enseignants du second degré sur la base de 96 questions fermées portant principalement sur leurs opinions à propos de la formation initiale et de la formation continue.

Interrogés sur leurs diplômes, près de trois PLP sur dix déclarent posséder un diplôme de niveau bac + 2, autant un diplôme de niveau bac + 3, près de deux sur dix un diplôme bac + 4, un sur dix un diplôme bac + 5 et au-delà. Un sur dix déclare un autre diplôme que ceux traditionnellement recensés alors que ce n'est quasiment jamais le cas pour les agrégés ou les certifiés.

Le niveau de diplôme des PLP apparaît ainsi plutôt moins élevé que celui de leurs collègues certifiés ou agrégés, essentiellement recrutés au niveau bac + 3 pour les certifiés et bac + 4 pour les agrégés. Les conditions d'accès au certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel (CAPLP) sont différentes, dépendant du concours ou de la section préparée. La licence (ou un diplôme équivalent) est exigée, mais à la différence du CAPES ou de l'agrégation, une expérience professionnelle de cinq ans en qualité de cadre dispense du diplôme requis. Dans les sections où il n'existe pas de licence, un diplôme bac + 2 (BTS, DUT ou équivalent) et cinq années d'expérience professionnelle suffisent également. Dans les sections où il n'existe pas de filière d'enseignement supérieur, le baccalauréat ou un niveau équivalent, plus sept années d'expérience professionnelle ou un diplôme de niveau V (CAP, BEP) et huit années d'expérience professionnelle sont suffisants.

Ces conditions particulières pour se présenter au CAPLP expliquent l'éventail un peu plus étendu des diplômes des PLP. Cette expérience professionnelle se vérifie d'ailleurs dans une précédente enquête³ où, interrogés sur leurs activités antérieures à celles d'enseignant, plus d'un PLP sur deux déclarait avoir été salarié du privé. Toutefois, une comparaison dans le temps dans les différentes interrogations ou panels interrogés par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP)⁴, met en lumière l'élévation générale des diplômes déclarés par les PLP. Ainsi, la part des diplômés à bac + 2 a diminué au profit des diplômes supérieurs (*tableau 1*). Soumise à la double pression du chômage et de la critique sociale, l'Éducation nationale au début des années 80 a lancé une politique de rénovation de l'enseignement professionnel en élevant, à la demande quasi générale des milieux professionnels, le niveau des qualifications ouvrières, conséquence du développement de l'automatisation et de l'informatisation. La suppression des CAP et le remplacement progressif par les BEP, créés en 1966 et plus tard, la création du baccalauréat professionnel en 1985 en sont une illustration. Ainsi, l'exigence accrue du niveau de qualification a conduit l'Éducation nationale à élever le niveau des concours de recrutement

des enseignants, et les anciens maîtres d'atelier, presque tous issus de l'entreprise, ont été progressivement remplacés par les jeunes diplômés de l'enseignement technique supérieur et parfois des IUT.⁵

Même si les proportions varient peu d'une enquête à l'autre, c'est la tendance qui est intéressante : comme les autres corps, les PLP et surtout les jeunes, obtiennent les diplômes qui leur permettent de préparer le CAPLP sans faire valider les années d'expérience professionnelle requises.

... EXPÉRIENCE QUI A SOUVENT REMPLACÉ LA FORMATION INITIALE

Il apparaît vraisemblable que l'expérience professionnelle des PLP assortie de diplômes autres que ceux classiquement répertoriés, les a dispensés de formation initiale au métier d'enseignant. En effet, si un enseignant sur deux en moyenne n'a pas suivi de formation initiale avant sa titularisation, ils sont quasiment six sur dix parmi les PLP.

Du début des années 50 à celui des années 70, on a assisté à une poussée des effectifs scolaires due à la démographie, à l'ouverture à tous du premier cycle de l'enseignement secondaire et à la prolongation de l'obligation scolaire à seize ans accompagnée par un recrutement massif d'enseignants. Par la suite, l'instauration de concours internes en

Tableau 1 – Les diplômes des professeurs de lycée professionnel (%)

	2001	2005
Bac	6	6
Bac + 2	41	25
Bac + 3	20	28
Bac + 4	16	19
Bac + 5	5	8
> bac + 5	1	2
Autres	11	12
Total	100	100

NOTES

3. En 2001 et 2002, la DEPP a fait interroger 1 000 enseignants du second degré.

4. In « Portrait des enseignants de collèges et lycées - Interrogation de 1 000 enseignants du second degré en mai-juin 2004 », Les dossiers, n° 163, avril 2005, DEPP.

5. Patrice Pelpel et Vincent Troger, « Histoire de l'enseignement technique », 1993.

1987 ou de concours réservés, spécifiques ou d'examens professionnels ont permis à certains agents non titulaires d'être recrutés sous certaines conditions dans le corps des PLP notamment. Ceux-ci n'ont certainement pas suivi de stage ni dans les centres de formation des professeurs de l'enseignement technique (CFPET) successeurs des écoles normales nationales d'apprentissage (ENNA), ni dans les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) créés en 1991.

Si sept PLP sur dix déclarent que leur diplôme correspond à la discipline qu'ils enseignent, un sur dix l'a obtenu dans une discipline connexe ou proche et en cela, les PLP ne diffèrent pas de leurs collègues. Cependant, deux sur dix déclarent avoir obtenu leur diplôme dans une autre discipline alors qu'ils sont très peu nombreux parmi les agrégés ou les certifiés recrutés comme monovalents.

L'explication pourrait être que les PLP étant bivalents dans les enseignants généraux, c'est-à-dire enseignant par exemple les lettres et l'histoire ou les mathématiques et les sciences physiques, ils ont donc obtenu leur diplôme dans une des disciplines. En ce qui concerne les disciplines technologiques, certaines appartiennent à une même famille comme la « mécanique » et le « génie mécanique », et le diplôme obtenu ainsi que leur expérience professionnelle leur permettent d'enseigner une autre discipline que celle recensée.

D'ANCIENS BONS ÉLÈVES, TROIS FOIS SUR DIX BACHELIERS TECHNOLOGIQUES

Environ deux PLP sur trois considèrent qu'ils ont été de très bons ou de bons élèves. Interrogés sur leur

propre passé scolaire, les PLP ne se distinguent pas radicalement de leurs collègues d'autres corps. Même s'ils sont un peu moins nombreux que leurs collègues à déclarer avoir été de très bons élèves (un sur dix contre respectivement un tiers des agrégés et un quart des certifiés), ils sont à peu près aussi nombreux qu'eux à se percevoir comme d'anciens bons élèves (un sur deux) mais davantage comme des élèves moyens (trois sur dix) que les agrégés (un sur dix) ou les certifiés (deux sur dix).

Le même décalage existe dans le souvenir du niveau scolaire qu'ils avaient dans la discipline qu'ils enseignent aujourd'hui, souvenir d'avoir été plutôt bons élèves (pour cinq sur dix) que très bons élèves (pour trois sur dix) ; la difficulté réside cette fois dans la notion de « discipline » puisque les PLP sont bivalents dans les disciplines générales et que la discipline dans laquelle ils enseignent, tout en appartenant à la même famille, n'est pas forcément la discipline dans laquelle ils excellaient en tant qu'élèves.

On peut confronter cette perception, peut-être subjective, aux caractéristiques de leur parcours scolaire et notamment aux redoublements. On constate que les PLP ont un peu plus redoublé que leurs collègues : un peu plus d'un sur deux contre un certifié sur trois et un agrégé sur quatre. C'est au collège qu'ils ont redoublé significativement plus que les autres, trois fois plus que les agrégés et moins de deux fois plus que les certifiés.

Que ce soit dans leur vécu scolaire ou leur parcours professionnel, les PLP se différencient des autres enseignants des filières générales.

Interrogés sur la série du baccalauréat qu'ils ont obtenu, les PLP se distinguent de leurs collègues par

une plus grande diversité de profils scolaires. Si leurs collègues agrégés ou certifiés sont très massivement titulaires (à 94 %) de baccalauréats généraux, les PLP eux, sont 54 % dans ce cas, dont 22 % de bacheliers scientifiques. Mais la grande spécificité qui annonce leur goût pour les disciplines technologiques est qu'ils sont à 29 % titulaires d'un baccalauréat technologique contre 6 % seulement pour leurs collègues. Leur répartition selon les différentes séries de baccalauréat est donc beaucoup plus proche de ce que l'on observe auprès de l'ensemble des bacheliers.⁶

Si l'on considère que la mention au baccalauréat est une des confirmations de l'excellence scolaire dans le système éducatif du second degré, les PLP sont moins nombreux à déclarer avoir obtenu une mention bien (moins d'un sur dix contre presque trois sur dix pour les agrégés) ou assez bien (presque trois sur dix contre quatre sur dix pour les certifiés).

DAVANTAGE ENFANTS D'OUVRIERS QUE DE CADRES

La photographie de l'origine sociale des enseignants, tous corps confondus, montre qu'un enseignant du second degré sur six a au moins un parent enseignant et confirme le phénomène de surreprésentation de parents enseignants, catégorie qui ne représente pourtant que 4 % de la population active. Ce n'est pas tout à fait le cas pour les PLP dont seulement 5 % des pères sont enseignants alors qu'ils sont trois fois plus nombreux chez les agrégés ou les certifiés.

NOTE

6. Pour 8 % des PLP, on ne connaît ni la série ni la mention au baccalauréat.

Les enseignants, tous corps confondus, ont en moyenne un père salarié, un peu plus souvent dans le secteur privé (41 %) que public (37 %), et cadre supérieur ou appartenant aux professions intellectuellement supérieures (PIS) pour un sur quatre. La catégorie socioprofessionnelle des pères des PLP est différente : ils sont moins nombreux à être cadres supérieurs (14 %) que ceux des agrégés (29 %). Cette origine sociale moins « favorisée » s'accompagne d'une plus grande présence de pères ouvriers (un sur quatre) que chez les agrégés (un sur sept) ou les certifiés (un sur cinq) ou employés (17 %) contre 10 % pour les certifiés et 6 % pour les agrégés. Cette morphologie sociale était déjà observée lors de la première enquête menée en 1991 auprès de jeunes enseignants.

Les autres catégories – artisans, commerçants, chefs d'entreprise ou agriculteurs – sont représentées de façon semblable parmi les différents corps.

En moyenne, les deux tiers des mères des enseignants travaillent, la moitié d'entre elles étant salariée, un peu moins nombreuses dans le secteur privé (24 %) que public (27 %). Les mères des enseignants, tous corps confondus, exercent principalement leur activité comme employées (29 %), enseignantes (24 %) ou artisans (13 %), ouvrières ou agricultrices (8 %). De la même façon que pour les pères, les mères des PLP sont plus souvent ouvrières (13 %) que celles des agrégés (7 %) et moins souvent enseignantes (10 % contre 26 %). Elles sont en revanche trois fois plus nombreuses comme artisans, commerçantes, chefs d'entreprise (23 %) que celles des agrégés (7 %).

Toutes ces caractéristiques d'une origine sociale un peu moins favorisée que pour les autres corps d'enseignants ressemblent à celle des préinscrits au CAPLP⁷ ou à l'agrégation de mécanique. Il semblerait donc que leur origine sociale soit davantage le reflet des filières et du cursus scolaire suivis que du type de concours obtenu. En effet, les bacheliers technologiques sont deux fois plus souvent enfants d'ouvriers que de cadres supérieurs.

INFLUENCÉS PAR L'IMAGE CHARISMATIQUE D'UN ENSEIGNANT MAIS AUSSI PAR LES AMIS OU LA FAMILLE

Depuis que la question leur est posée, les enseignants des différentes enquêtes menées par la DEPP depuis le début des années 1990 déclarent pour deux tiers avoir été influencés dans leur choix du métier. Les PLP ne dérogent pas à la règle mais sont un peu moins nombreux à l'affirmer que leurs collègues agrégés (six sur dix contre sept sur dix).

Si l'image forte, voire charismatique, d'un enseignant a marqué un peu plus d'un enseignant sur deux, les PLP l'ont été un peu moins souvent (un sur deux) que leurs collègues agrégés (six sur dix).

En revanche, un sur quatre déclare avoir été influencé par les amis et les membres de la famille (contre un sur dix pour les agrégés) et un sur cinq par ses parents.

De façon un peu similaire, les préinscrits au CAPLP de mécanique ont déclaré dans l'enquête avoir été influencés certes par l'image forte d'un enseignant (quatre sur dix) mais aussi par leurs amis (trois sur dix), leurs parents ou leur conjoint (un sur sept).

ENSEIGNER LA DISCIPLINE AIMÉE, LA TRANSMETTRE À DES ÉLÈVES DONT ILS APPRÉCIENT LE CONTACT, TEL EST LE TRIPLE CHOIX DES PLP

« Enseigner la discipline qu'ils aiment » demeure pour 64 % des enseignants, depuis que les enquêtes de la DEPP existent, et à un niveau qui ne se dément pas, la motivation première du choix du métier des enseignants des lycées et collèges.

Les PLP ne dérogent pas à ce choix puisque 57 % ont choisi le métier pour la discipline, bien que la notion de discipline soit plus large ou s'étende même à deux disciplines dans les enseignements généraux.

Juste après cette motivation moins affirmée pour les PLP que pour leurs collègues, la transmission des savoirs et le contact avec les élèves rassemblent plus d'un enseignant de LP sur deux, contre moins de la moitié parmi les autres corps.

Interrogés sur la recherche de définitions qu'ils feraient du « contact avec les élèves », les PLP citent d'abord « un plaisir de transmettre » (huit sur dix) puis « la remise en question constante de soi » (cinq sur dix) et enfin « la spontanéité des rapports avec les jeunes » (quatre sur dix). Ils hiérarchisent d'ailleurs à cet égard leurs choix dans le même ordre que les certifiés.

NOTE

7. En 2003, la DEPP a fait réaliser une enquête auprès de 10 000 candidats préinscrits aux différents concours d'enseignant en lettres modernes, anglais, mathématiques, sciences physiques et mécanique : « Profil des candidats aux concours de recrutement d'enseignants ».

Les autres choix « *périphériques* » comme « *l'équilibre entre la vie professionnelle et la vie privée* », « *le temps libre et les vacances* » ou « *l'autonomie dans le travail* » ne pèsent pas plus à leurs yeux qu'à ceux de leurs collègues. En revanche, « *exercer un métier de service public* » demeure important aux yeux de deux PLP sur dix (deux fois plus que pour leurs collègues) et on retrouve là une motivation appréciée peut-être par d'anciens salariés du secteur privé ou d'anciens maîtres auxiliaires.

Par rapport à une précédente enquête de 2001, la hiérarchisation des choix des PLP a changé alors que la moyenne des réponses des autres enseignants demeure inchangée. Le motif le plus cité de choix du métier était en 2001 « *le contact avec les élèves* » puis l'amour de la discipline, la transmission des savoirs et l'équilibre personnel de vie, alors qu'en 2005 l'amour de la discipline a devancé le contact avec les élèves. Tout se passe comme s'ils se coulaient maintenant dans la norme du profil moyen des enseignants du second degré (tableau 2).

RELATION À L'ÉLÈVE, TRANSMISSION DES SAVOIRS ET AUTONOMIE DANS LE TRAVAIL, PRINCIPAUX MOTIFS DE SATISFACIONS

Les principaux motifs de satisfaction des PLP par rapport aux conditions de travail sont à leurs yeux et dans l'ordre, « *la relation à l'élève* », « *la transmission des savoirs* » et « *l'autonomie dans le travail* », alors que les enseignants des lycées et collèges proposent plutôt un choix bipolaire : la relation à l'élève et l'enseignement de la discipline aimée, majoritairement.

Les motifs de satisfaction des PLP recoupent peu ou prou leurs motivations d'accès au métier, ce qui devrait en faire des enseignants relativement « *contents* » d'avoir résolu l'équation de leur démarche professionnelle, même si « *l'autonomie dans le travail* » qui n'était pas une motivation de choix du métier en soi se révèle appréciable dans l'exercice du métier. Cette autonomie dans le travail est avant tout synonyme à leurs yeux de

liberté pédagogique puis d'absence de relations hiérarchiques fortes.

UNE SATISFACTION MAJORITAIRE MAIS UNE BAISSÉ DES PLP TRÈS SATISFAITS

La satisfaction des PLP, au regard de leur expérience professionnelle, s'exprime en 2005 largement (85 %) même si elle est légèrement inférieure à la moyenne de tous les corps d'enseignants et notamment à celle des agrégés (90 %) ; c'est surtout la part des enseignants très satisfaits qui est moins forte chez les PLP (20 %) que chez les agrégés (29 %). Si l'on compare à l'année précédente, la hausse du niveau de satisfaction est très visible (+ 9 points), mais l'enquête de 2004 ayant eu lieu en fin d'année scolaire, période sur laquelle pèse la fatigue des enseignants, il est délicat de savoir si cette plus forte satisfaction professionnelle marque un changement durable de tendance, alors que l'enquête 2005 a eu lieu en début d'année, après le repos des

Tableau 2 – Hiérarchisation des trois principales motivations pour devenir enseignant (en %)

	2001				2004			
	Première pour les PLP	Première tous corps	Cumul trois réponses des PLP (1)	Cumul trois réponses tous corps (1)	Première pour les PLP	Première tous corps	Cumul trois réponses des PLP (1)	Cumul trois réponses tous corps (1)
Enseigner la discipline que j'aime	28	42	48	64	28	36	57	64
L'autonomie dans le travail	7	5	34	31	5	5	27	30
Le temps libre, les vacances	5	2	19	16	1	3	14	16
L'équilibre entre ma vie professionnelle et ma vie privée	11	7	41	31	7	8	28	32
Le contact avec les élèves	16	11	51	52	16	11	52	49
Transmettre des savoirs, des connaissances	11	11	44	45	19	15	54	47
Exercer une fonction éducative	3	4	22	20	3	4	18	18
Le salaire	1	-	2	1	2	-	3	1
La perspective de carrière	1			1	-	1	3	2
Exercer un métier de service public	2	1	8	9	1	2	22	11
La vocation	11	11	12	19	16	13	22	22
Autre	4	4	2	5	2	2	2	5
Non réponse	-	2		3	-			3
Total	100	100	283	297	100	100	302	300

(1) En raison du cumul des trois premières réponses, le total est proche de 300 %.

vacances d'été. Bien que l'optimisme des PLP très satisfaits ne s'affiche pourtant pas particulièrement en 2004, 19 % sont très satisfaits de leur expérience professionnelle et ils sont 20 % en 2005.

Si l'on compare avec le degré de satisfaction exprimé en 2001, à la même époque de l'année, soit en fin d'année scolaire, l'expression de la satisfaction était plus élevée (87 %, dont 26 % de très satisfaits). Les PLP n'échappaient pas à cette vague d'optimisme puisque 30 % d'entre eux étaient très satisfaits (et 57 % satisfaits), bien davantage que leurs collègues certifiés (23 % de très satisfaits) et assez proches de leurs collègues agrégés (35 % de très satisfaits).

Donc, même si l'on ne tenait pas compte du moment de l'année où ils ont été interrogés, c'est bien la part des PLP très satisfaits qui a baissé (30 % en 2001 contre 20 % en 2005 ou 19 % en 2004).

La corrélation entre satisfaction et sentiment de la difficulté d'exercer le métier a pu être établie : les enseignants qui estiment que le métier est de plus en plus difficile à exercer sont moins satisfaits que les autres.

Bien que trois sur dix soient assez satisfaits tout en trouvant le métier de plus en plus difficile, cette satisfaction est également corrélée avec l'ancienneté de l'enseignant. Plus les enseignants sont âgés et expérimentés, plus ils trouvent que le métier est difficile. Ainsi, à partir de vingt ans d'ancienneté, les deux tiers le trouvent de plus en plus difficile et à partir de trente ans plus des trois quarts. Le vieillissement de la population explique donc en partie le sentiment de la difficulté du métier.

Il semble aussi que le niveau de satisfaction varie suivant le corps.

Ainsi, en 2004, deux PLP étaient assez peu satisfaits et plus de six sur dix trouvaient le métier de plus en plus difficile à exercer alors qu'ils n'étaient que quatre sur dix parmi les agrégés.

LE COMPORTEMENT DES ÉLÈVES REND DIFFICILE LE TRAVAIL DES PLP

L'expression d'une certaine satisfaction n'occulte pas l'existence reconnue de difficultés qui rendent difficile le travail quotidien des enseignants. Sur la base de trois réponses possibles, la première difficulté, citée par huit enseignants sur dix, est le « *comportement des élèves* », que ceux-ci soient passifs, démotivés ou indisciplinés, et les PLP sont quasiment neuf sur dix à le déplorer. Puis, vient « *la difficulté de les faire tous progresser* » qui affecte plus de six PLP sur dix (ils sont dans la moyenne des enseignants) et enfin « *la complexité des missions demandées à l'enseignant* », que les PLP mentionnent plus souvent (46 %) que les certifiés et surtout les agrégés.

Dans une enquête effectuée en 2001, une liste des difficultés rencontrées au quotidien était proposée au classement des enseignants : sur la base de plusieurs réponses, la première difficulté rencontrée par les enseignants de lycée professionnel (LP) était l'indiscipline des élèves (un sur deux en LP et en collège contre un sur trois en lycée).

Le sentiment d'avoir des élèves difficiles et en difficulté est corroboré par l'accord massif de huit PLP sur dix sur l'affirmation que « *les élèves en difficulté vont en LP* » contre sept enseignants de collège sur dix, alors que seul un enseignant de lycée sur deux partage cet avis. L'orientation diffé-

renciée selon les résultats scolaires, et souvent subie par les élèves les plus faibles, contribue à la dévalorisation de la filière professionnelle. Antoine Prost⁸ compare ainsi le collège à une vaste gare de triage qui dirige autoritairement les élèves vers des filières différentes, hiérarchisées entre elles. Cette hiérarchie, parfaitement connue de tous, augmente la demande des familles pour les « bonnes » sections et la diminue pour les « mauvaises ».

Sur cet aspect de « *la hiérarchisation indispensable des filières au lycée* », les enseignants expriment des opinions partagées : seulement quatre professeurs de collège et de lycée sur dix adhèrent à l'idée que la hiérarchisation des séries est indispensable au lycée contre cinq PLP sur dix, sans doute parce qu'elle existe aussi dans l'enseignement professionnel.⁹

Si près de neuf PLP sur dix trouvent les élèves de plus en plus difficiles, la proportion d'enseignants en collège est quasiment la même alors qu'elle est plus basse en lycée (huit sur dix).

Les causes de l'indiscipline seraient aux yeux des PLP particulièrement « *le manque de goût des élèves pour découvrir et apprendre* » (quatre sur dix, alors qu'ils sont trois sur dix parmi les professeurs de collège), « *les problèmes sociaux et familiaux* » (quatre sur dix, à égalité avec les professeurs de collège) et « *le manque d'intérêt pour la discipline* ». « *La difficulté à rester concentré* » est unanimement considérée comme une des causes de l'indiscipline quel que soit le contexte de l'établissement,

NOTES

8. Antoine Prost, « Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours », Éducation, société et politiques, 1992.

9. Patrice Pelpel et Vincent Troger, « Histoire de l'enseignement technique », 1993.

et même perçue comme le mal majeur par les professeurs de lycée.

DES MALENTENDUS, SOURCES DE MÉSENTENTE ENTRE ENSEIGNANTS ET ÉLÈVES

« S'adapter au niveau de leurs classes » est pointée du doigt comme la deuxième difficulté rencontrée par les enseignants et touche près d'un PLP sur deux. Cette adaptation contextuelle est analysée par Agnès Van Zanten : « L'adaptation implique tout d'abord un abandon progressif des illusions professionnelles et des projets pédagogiques bâtis sur l'image de l'élève idéal. Du point de vue des pratiques, l'adaptation au public conduit tout d'abord à sélectionner des éléments à l'intérieur du programme... Elle passe aussi par un autre processus, à savoir le temps et l'énergie qu'il faut consacrer à la préparation des élèves au travail ».¹⁰ Les LP recrutant pour partie des élèves en difficulté, on comprendra les difficultés d'adaptation des PLP au niveau de leurs classes.

Interrogés sur les causes de ces difficultés, les PLP pointent « la maîtrise insuffisante des notions de base par les élèves » mais aussi « le manque d'investissement des élèves » et « l'hétérogénéité des acquis ». L'hétérogénéité des milieux socioculturels et le manque d'intérêt des élèves pour l'enseignement pèsent beaucoup moins à leurs yeux.

Les PLP mettent particulièrement en cause ce manque d'intérêt et d'investissement des élèves, sources pour eux de l'échec scolaire.

NOTE

10. In « L'école de la périphérie », PUF, août 2001.

Plusieurs malentendus sont sujets à mésententes entre enseignants et élèves : près de neuf PLP sur dix ont le sentiment que les élèves sont avant tout intéressés par ce qui les touche au quotidien (contre sept sur dix parmi les enseignants de lycée), que les élèves ne comprennent pas l'intérêt de ce qu'ils apprennent pour leur vie future (plus de sept PLP sur dix contre un agrégé sur deux) et que les références des élèves sont éloignées des leurs.

Même si ce sont des opinions communément partagées par les enseignants, les PLP ont bien plus que les autres le sentiment que l'expression orale et écrite des élèves est éloignée de la leur.

Cette « culture » partagée par les élèves et source d'incompréhension mutuelle ne facilite pas le sentiment qu'ont les enseignants de ne pas pouvoir s'adapter aux élèves. A. Prost analyse aussi l'accroissement de cette difficulté d'enseigner « dans le sillage du mouvement pédagogique des années soixante, les nouveaux programmes sont plus abstraits, plus difficiles, alors que les nouveaux élèves, issus de milieux plus éloignés de la culture scolaire, grandis dans une société médiatique où les savoirs scolaires ont perdu beaucoup de leur crédit, n'ont guère le désir d'apprendre... ».

Ainsi, du point de vue d'une immense majorité d'enseignants, « l'échec scolaire n'est pas dû à leur propre échec » car « l'Éducation nationale remplit réellement sa mission ». Les PLP en sont particulièrement convaincus (sept sur dix), même si un tiers des PLP et quatre professeurs de collège sur dix considèrent que « l'échec scolaire est d'abord l'échec de l'institution ».

De façon assez critique, les PLP et les professeurs de collège attribuent

une partie de l'échec des élèves à la démission des parents (sept sur dix contre cinq professeurs de collège sur dix), tout en reconnaissant que les difficultés sociales ont leur part de responsabilité (pour huit sur dix), que « les parents voudraient s'investir davantage mais ne savent pas comment » (sept PLP ou professeurs de collège sur dix et cinq professeurs de lycée sur dix) ; mais ils réfutent avec vigueur l'idée que « l'échec des élèves serait dû à leur propre résignation d'enseignant ».

LES DIFFICULTÉS CONCRÈTES DU MÉTIER, PREMIÈRE CAUSE DE MALAISE

L'expression d'une certaine satisfaction n'occulte pas l'existence reconnue de difficultés qui peuvent même générer un malaise.

Si neuf PLP sur dix reconnaissent « l'existence d'un malaise véhiculé par les médias », 55 % se sentent personnellement concernés en 2005. C'est moins qu'en 2004 (62 %), mais les précautions d'interprétation sur la période d'interrogation sont identiques à celles de la satisfaction. À la rentrée scolaire, les enseignants peuvent afficher un optimisme qui s'émousse avec la fatigue de l'année passée.

Pour sept PLP sur dix, « la première cause de malaise tient aux difficultés concrètes du métier peu prises en compte ». Un PLP sur deux se sent aussi concerné par un sentiment de dégradation de l'image des enseignants.

Un tiers des PLP attribuent aussi leur malaise aux relations conflictuelles qu'ils ont avec leurs élèves mais aussi à leur propre

impuissance à les faire tous réussir. C'est donc à la fois l'indiscipline des élèves et leur niveau scolaire qui sont en cause.

Interrogés sur les mesures qui pourraient atténuer ce sentiment, quatre PLP sur dix sont d'abord en attente « *d'un grand soutien des parents* », trois sur dix « *d'un plus grand soutien du chef d'établissement* » et de formations les aidant dans la pratique au quotidien. Il faut noter que, si les relations avec le chef d'établissement sont qualifiées de très bonnes pour trois PLP sur dix et de bonnes pour quatre sur dix, presque un PLP sur dix affirme n'avoir aucune relation avec son chef d'établissement.

Pour atténuer ce sentiment de malaise, viennent ensuite des propositions avancées chacune par 20 % des PLP sur le plan pédagogique comme des « *stages de formation continue* », une « *évolution de leurs propres pratiques pédagogiques* » ou « *un travail en équipe plus important* » avec les collègues des mêmes ou d'autres disciplines ou bien encore « *un même plus grand soutien de leur inspecteur* ». Il en est quasiment de même pour leurs relations avec l'inspecteur qui sont très bonnes pour deux sur dix, bonnes pour quatre sur dix et totalement absentes pour deux PLP sur dix. À titre de comparaison, les PLP jugent très bonnes (pour trois sur dix) et bonnes pour un sur deux leurs relations avec les membres de l'équipe éducative, très bonnes (six sur dix) et bonnes (trois sur dix) avec les collègues de leur discipline et dans des proportions inverses avec les collègues d'autres disciplines. La « *perspective d'un changement de carrière* » serait aussi de nature à leurs yeux à rompre ce malaise.

TRANSMETTRE DES SAVOIRS AVANT D'ÉDUIQUER, UNE CONCEPTION ÉLOIGNÉE DU QUOTIDIEN DES PLP

Leur conception du métier ne résiste pas à la confrontation entre métier rêvé, idéalisé et métier vécu, assez révélatrice des difficultés rencontrées quotidiennement par les PLP. Interrogés sur ce qui correspondrait le mieux à leur conception du métier, huit PLP sur dix conçoivent leur rôle comme celui de « *transmettre des savoirs et des connaissances* » et un sur six celui « *d'éducateur* ». Mais la réalité se révèle radicalement différente : plus de cinq PLP sur dix considèrent qu'ils sont d'abord des éducateurs, près de trois sur dix qu'ils transmettent des savoirs et près de un sur six qu'il est même un travailleur social. Cette situation est très proche de celle des enseignants de collèges ou des certifiés mais relativement éloignée de celle des agrégés qui sont plus nombreux à réussir l'équation enseigner = transmettre (six sur dix) plutôt que celle d'éduquer (un tiers seulement). Mais l'objectif de « *faire acquérir des connaissances* » demeure, en dépit des difficultés, l'objectif que les PLP assignent à leur fonction d'enseignant dans le secondaire (six sur dix) ou celui de rendre les élèves autonomes dans leur apprentissage. Analysant la perspective éducative dans les établissements difficiles, Agnès Van Zanten reconnaît que « *contrairement aux enseignants travaillant dans des contextes favorisés qui mettent en avant leur rôle de transmetteurs des connaissances, les enseignants s'inscrivant dans une logique d'adaptation qui leur permet de durer dans les établissements "difficiles" mettent en avant le*

caractère engagé voire humanitaire de leur rôle ». ¹¹

L'insertion professionnelle est un sujet qui préoccupe cinq fois plus les enseignants des lycées professionnels que ceux des collèges. Cette démarche s'inscrit dans la préparation de diplômes à des métiers même si le BEP ou le baccalauréat professionnel conduisent aussi à des poursuites d'études.

Logiquement, des objectifs de la fonction d'enseignant comme « *donner des moyens de comprendre le monde* », ou « *former à des méthodes de travail* » passent au second plan par rapport à leurs collègues des autres corps.

LES PLP PLUS OPTIMISTES QUE LEURS COLLÈGUES VIS-À-VIS DU PRESTIGE DU MÉTIER

Moins d'un PLP sur deux a le sentiment d'exercer un métier déconsidéré, comme les agrégés ; les certifiés sont plus nombreux (largement plus d'un sur deux).

Ce sentiment de déconsidération vient d'abord du fait que les PLP ont le sentiment d'exercer un métier mal compris du public « *on nous envie beaucoup mais on ne se rend pas compte des difficultés, on pense d'abord aux vacances mais pas au travail derrière* » déclare l'un d'eux ; ou encore, ils estiment exercer un métier de contexte difficile « *on est moins reconnu qu'auparavant ; les élèves sont démobilisés, trop nombreux, il y a des incivilités de la part des élèves mais aussi des parents* », déclare un autre PLP.

NOTE

11. In « *L'école de la périphérie* », PUF, août 2001.

PLUS D'UN PLP SUR DEUX RECOMMANDERAIT LE MÉTIER À SES ENFANTS

Les PLP dépassent ce sentiment de déconsidération puisqu'ils seraient prêts à recommander le métier à leurs enfants (53 %) et ce, quelle que soit l'année d'interrogation, alors que les agrégés sont moins nombreux (49 %), ainsi que les certifiés (47 %). D'ailleurs, cette vision positive les a toujours accompagnés puisque quatre sur dix ont toujours pensé ainsi et qu'en 2004, un tiers avait recommandé le métier à ses enfants et 10 % avaient effectivement au moins un enfant enseignant contre 5 % parmi les agrégés et 8 % parmi les certifiés.

Une **typologie de quatre profils différenciés** de réponses permet de saisir la diversité des enseignants et de mettre en évidence les caractéris-

tiques propres aux PLP, à partir de variables en relation comme le diplôme, l'âge, les antécédents professionnels. L'examen des écarts à la moyenne permet de classer les corps dans les différents profils.

LA MOITIÉ DES PLP APPARTIENNT AU GROUPE DES « ÉVOLUTIFS »

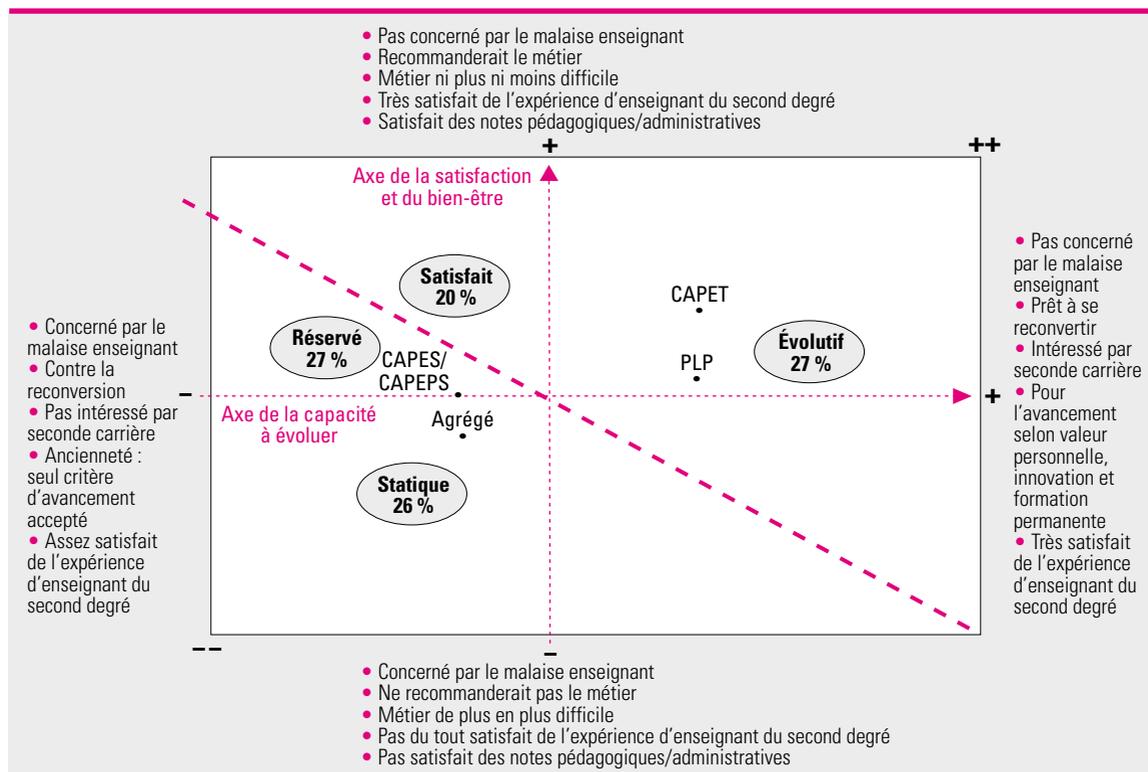
Au regard des questions posées, notamment sur une évolution possible des carrières qui ne sont pas particulièrement abordées dans cet article, les PLP sont réceptifs à la mobilité en cas de reconversion dans une autre discipline, favorables à un bilan professionnel à partir de 45 ans, persuadés que l'avancement doit davantage tenir compte de la valeur professionnelle que de l'ancienneté, que l'innovation pratiquée dans leur enseignement doit favoriser leur carrière et

même que l'administration peut inciter un professeur à se reconverter (57 %, alors que cette opinion n'est partagée que par 28 % des certifiés).

Ils expriment un ressenti plus fréquemment positif que les autres sur leur affectation, leurs notes pédagogiques et administratives.

Ils sont davantage gênés par la difficulté de faire progresser les élèves que par les effectifs des classes. Ils sont également plus soucieux que les autres de leur autonomie et de la transmission des savoirs. Ils ressentent le malaise enseignant en regrettant que les difficultés concrètes du métier soient peu prises en compte tout en étant satisfaits.

En conclusion, ils constituent un corps manifestant une grande ouverture d'esprit, et appartiennent plus souvent à la catégorie des enseignants que l'on peut caractériser d'« évolutifs ». ■



Nota - 1. Chaque profil s'appréhende par les écarts de ses réponses à la moyenne de l'échantillon et aux réponses des autres profils.
 2. L'affectation d'un enseignant à l'un des quatre profils se fait automatiquement sur le logiciel SPAD'N. Méthodes statistiques appliquées : sélection des variables, puis analyse des correspondances multiples (ACM), suivie d'une classification ascendante hiérarchique (CAH), le vocable choisi pour illustrer chacun des profils dégagés correspond à un choix subjectif destiné à mettre en évidence la dominante décodée du répondant.

Les préinscrits au CAPLP de mécanique

Une enquête¹² a été réalisée en juin 2003 auprès de 10 000 candidats préinscrits aux concours d'enseignants du second degré (agrégation, CAPES, CAPET et CAPLP) et dans des disciplines dont le recrutement est important en nombre (lettres modernes, anglais, mathématiques, sciences physiques et mécanique). La finalité de cette enquête était de mieux connaître leurs profils, les conjonctions d'influence dans l'accès au métier d'enseignant, leurs motivations, les freins et les risques qu'ils appréhendaient dans l'accès au métier ainsi que les modalités de préparation aux concours.

Dans le cadre de cet article, il paraît intéressant de rapprocher le profil des candidats au CAPLP de mécanique de celui des PLP, même si le corps des PLP est observé dans sa globalité et non par discipline, car ce rapprochement permet de repérer quelques points communs.

On observe ainsi que les candidats préinscrits en mécanique sont presque exclusivement des hommes, et plus âgés que la moyenne des autres candidats (30 ans en moyenne contre 27 ans pour l'ensemble des candidats).

Quant aux diplômes, la singularité de la discipline de mécanique, tous concours confondus, est encore plus affirmée.

En effet, dans les disciplines d'enseignement général et tous concours confondus, plus de trois candidats sur dix ont obtenu une licence, presque quatre sur dix une maîtrise, deux sur dix un diplôme de niveau bac + 5 ou supérieur et moins de un sur dix un autre diplôme que ceux précédemment cités.

A contrario, on observe qu'au CAPLP de mécanique, 70 % des préinscrits possèdent un autre diplôme que la licence et parmi eux, un quart dans une autre discipline que la mécanique. En revanche, pour les détenteurs d'une licence (20 %), ils sont aussi nombreux à l'avoir obtenue en mécanique que dans une autre discipline. Il en est de même pour les détenteurs d'une maîtrise (5 %) ou de DEA, DESS ou diplôme d'ingénieur (4 %).

De fait, l'observation des diplômes des CAPLP ne fait qu'illustrer la valorisation de la pratique professionnelle qui doit, certes, avoir été acquise dans la spécialité choisie au concours mais qui, additionnée à un niveau de diplôme inférieur au niveau requis, permet de s'inscrire au concours visé.

Quant à l'origine sociale des préinscrits au CAPLP de mécanique, elle semble un peu moins élevée que celle des préinscrits aux CAPES ou à l'agrégation dans les disciplines observées (lettres, anglais, sciences physiques ou mathématiques) ou bien même au CAPET de mécanique.

On note en effet une moindre proportion de pères issus des professions intellectuellement supérieures (PIS) : 9 %, contre 16 % aux CAPES et 22 % à l'agrégation des disciplines citées plus haut, mais également 9 % pour les préinscrits au CAPET.

On note, en outre, davantage de pères ouvriers (27 %) contre respectivement 19 % à 15 % respectivement pour les CAPES et l'agrégation mais 22 % pour les candidats au CAPET. La part de pères enseignants (11 %), en revanche, est quasiment la même que pour les candidats au CAPES ou au CAPET.

Quant aux mères des préinscrits au CAPLP de mécanique, elles sont le plus souvent employées (47 %) comme celles des candidats aux autres concours (45 % au CAPET et 42 % au CAPES), exception faite de l'agrégation (34 %) et moins souvent issues des professions intermédiaires (7 % contre respectivement 14 % et 16 %). Mais la différence sociale majeure d'avec les mères des autres candidats réside dans le fait qu'elles sont deux fois moins souvent enseignantes, 10 % (et 13 % pour le CAPET) contre respectivement 21 % et 28 % pour le CAPES et l'agrégation.

En revanche, si l'on observe l'origine sociale des parents des préinscrits à l'agrégation de mécanique, on décèle les mêmes ressemblances qu'au CAPLP, à savoir que les pères des candidats sont beaucoup moins souvent issus de professions intellectuellement supérieures (14 %) que pour les inscrits à l'agrégation de lettres (26 %) ou de mathématiques (23 %), et la présence de pères ouvriers y est plus forte (22 % contre respectivement 12 % et 14 %). Quant aux mères des préinscrits à l'agrégation de mécanique, elles sont moins souvent enseignantes (24 % contre 35 % en mathématiques) et plus souvent employées (43 % contre 35 %).

Considérant l'âge moyen de 30 ans des préinscrits au CAPLP de mécanique et le fait qu'ils aient validé leurs années d'expérience professionnelle et des diplômes différents de ceux qui sont délivrés par les universités, on ne s'étonnera pas que presque les deux tiers des préinscrits au CAPLP aient encore, l'année du concours, une activité autre que saisonnière, que plus d'un candidat sur deux exerce depuis cinq ans ou plus.

Quant au tiers des candidats qui ont cessé d'exercer leur activité pour préparer le concours, ils étaient majoritairement salariés du privé (près de six sur dix) ou maîtres auxiliaires (trois sur dix). D'ailleurs, interrogés sur le fait qu'ils ne s'étaient pas inscrits au concours dès

(...)

12. In *Éducation et formations*, n° 68, mai 2004.

En 2003, la DEPP a fait réaliser une enquête auprès de 10 000 candidats préinscrits aux différents concours d'enseignants en lettres modernes, anglais, mathématiques, sciences physiques et mécanique : « Profil des candidats aux concours de recrutement d'enseignants ».

Les préinscrits au CAPLP de mécanique (fin)

l'obtention de leur diplôme, 42 % ont répondu qu'ils avaient une expérience professionnelle insuffisante (en cas de diplôme inférieur au niveau requis) pour s'inscrire et 35 % qu'ils travaillaient encore. On remarque également qu'en 2003, le taux d'absentéisme des préinscrits en mécanique était le plus élevé des disciplines observées (28 % contre 16 % en mathématiques par exemple) et que parmi les absents aux concours, huit sur dix n'avaient pas cessé leur activité professionnelle pour s'y préparer. Par ailleurs, d'après leurs déclarations, ils sont très largement majoritaires à ne pas avoir préparé le CAPLP (sept sur dix) contre près de cinq sur dix pour le CAPET et trois sur dix pour les autres concours. Interrogés à ce propos, l'explication est évidente : près de six sur dix étaient salariés du secteur privé et trois sur dix maîtres auxiliaires.

Malgré tout, la motivation première qui les a poussés à s'inscrire à un concours d'enseignant est avant tout l'envie « *de transmettre des savoirs* », choix opéré par près de cinq candidats sur dix.

« *L'amour de la discipline* », partagé par plus de quatre préinscrits au CAPLP de mécanique sur dix est la deuxième raison qui les a motivés à devenir enseignants, même s'ils ne l'affirment pas aussi fortement que les préinscrits aux concours monodisciplinaires comme l'agrégation ou le CAPES (cinq sur dix).

En troisième position, « *le contact avec les élèves* », davantage apprécié par les préinscrits au CAPLP qu'à l'agrégation (30 % contre 23 %) et « *l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée* », avantage avancé par un quart des candidats.

D'autres choix « périphériques » comme « *l'exercice d'une fonction éducative* » ou « *l'autonomie dans le travail* » rassemble respectivement entre un candidat sur huit et un sur dix.

Le parcours des préinscrits au CAPLP, un peu sinueux, étant différent du parcours-type des candidats qui se présentent au concours dès l'obtention des diplômes requis, il est aisé de comprendre qu'ils réfutent à la fois l'affirmation « *qu'il n'y avait pas d'autres débouchés dans les secteurs qui les intéressaient* » et que « *l'enseignement était le débouché principal de leurs études* ». Il est donc compréhensible que l'image forte d'un enseignant les ait moins marqués que les candidats au CAPES par exemple (quatre sur dix contre plus de six sur dix) mais qu'ils reconnaissent davantage l'influence d'amis ou de membres de la famille, enseignants eux-mêmes (trois sur dix) ou de leur conjoint (un sur six) et moins de leurs parents, dont on a vu qu'ils étaient moins souvent enseignants que pour les préinscrits à d'autres concours.

Leur conception du métier, basée sur la « *transmission des savoirs et des connaissances* » rejoint même la motivation d'accès au métier. Avant tout, pour deux tiers d'entre eux, « *appartenir à la fonction publique, c'est se reconnaître dans un système de valeurs* », et pour un tiers, c'est « *avoir la sécurité de l'emploi* » (contre presque un sur deux pour les préinscrits au CAPES) sans doute parce qu'ils ont connu, de par leur expérience professionnelle, différentes situations d'emploi, et se sentent peut-être moins vulnérables face au spectre du chômage.

À l'évocation de l'attractivité du salaire, un sur deux seulement le juge peu attractif alors qu'ils sont sept sur dix parmi les candidats à l'agrégation.

Leur relatif optimisme se vérifie à l'évocation de la difficulté d'enseigner leur discipline qui ne concernerait que trois candidats au CAPLP sur dix, contre un sur deux à l'agrégation ou au CAPES ; de même, pour les deux tiers, le métier d'enseignant conserverait un certain prestige, alors qu'ils ne sont qu'un sur deux à l'agrégation à avoir ce sentiment. Si huit sur dix reconnaissent la présence de risques dans le métier, c'est avant tout « *d'être en conflit avec certains élèves* » et de « *subir des violences verbales* ».

Retour sur quelques jalons de l'histoire de la formation professionnelle en alternance¹

Ruby Sanchez, Philippe Zamora
DARES

Deux systèmes de formation en alternance sous contrat de travail coexistent en France : l'apprentissage d'une part, et les programmes de formation en alternance proprement dits d'autre part. Ce sont ces derniers qui font l'objet du présent article². Après plus de vingt ans d'existence, ces contrats ont été réformés par les partenaires sociaux dans le cadre de l'accord national interprofessionnel du 20 septembre 2003. Leur volonté est d'approfondir leur rôle dans la définition des politiques de formation en alternance et notamment de rapprocher davantage le contenu des enseignements et les qualifications ou certifications visées des besoins réels des entreprises. Cette réforme constitue une nouvelle étape dans l'appropriation par les partenaires sociaux de ce dispositif. L'objet de cet article est de faire un bref retour historique sur les étapes successives qui – au gré notamment des alternances électorales successives et du cycle conjoncturel – ont rythmé la conception et l'organisation institutionnelle du système en alternance. La création récente du contrat de professionnalisation est reinterpretée dans ce contexte.

LE CONTRAT EMPLOI-FORMATION, PRÉCURSEUR DE L'ALTERNANCE

Avec le choc pétrolier de 1973, la situation économique s'est dégradée en quelques années. Les jeunes (et surtout les jeunes femmes) sont les premiers touchés et voient leur situation professionnelle se déconnecter progressivement de celle de leurs aînés. Entre 1975 et 1982, pas moins de quatre pactes pour l'emploi et l'avenir des jeunes vont se succéder. Tout l'arsenal des politiques d'emploi et de formation (exonération des charges, prime à l'embauche du premier salarié, stages de préparation à la vie professionnelle) est créé durant ces quelques années et vise à limiter les effets négatifs sur l'emploi des nombreuses restructurations industrielles.

Le Contrat emploi-formation (CEF) est créé dès 1975, au départ à titre « expérimental et conjoncturel ». Il constitue le précurseur le plus direct de l'alternance, qui voit le jour huit ans plus tard. L'idée d'une formation alternée avec un contrat de travail n'est évidemment pas nouvelle : l'apprentissage a été créé en France dans les années 20 et perpétue la très ancienne tradition du compagnonnage.

Toutefois, dans un contexte de démocratisation de l'enseignement général et universitaire, l'apprentissage ne se développe plus vraiment et ne jouit plus à cette époque d'une image très favorable.

Pourtant, la pédagogie de l'alternance a été fortement réactivée quelques années auparavant dans le cadre des stages Granet qui, axés sur l'initiation à la vie professionnelle, utilisaient toute la gamme des mesures éducatives. En deux années d'existence, environ 37 000 de ces stages ont été offerts aux jeunes de 16 à 20 ans inscrits à l'ANPE.

Le CEF est un contrat de travail et comporte une garantie de durée minimale (entre six mois et un an).

NOTES

1. Nous remercions Michel Théry (CEREQ) pour ses conseils et suggestions.

2. Le périmètre de l'alternance sous contrat de travail n'est pas simple à définir. Cet article n'aborde pas tous les dispositifs qui visent à produire une expérience professionnelle par l'exercice d'un travail (stages Barre, travaux d'utilité collective [TUC], nouveaux services emplois-jeunes) et sans le concours d'un organisme de formation. L'acception ici retenue est restreinte aux dispositifs qui prévoient formellement l'alternance de périodes en entreprise et en organisme de formation.

Le dispositif est entièrement géré par l'État, qui attribue une aide financière en contrepartie de la formation dispensée soit dans l'entreprise, soit en centre de formation. À l'inverse de l'apprentissage, il ne contient quasiment pas de prescriptions concernant la formation dispensée et n'a vocation à viser ni certification, ni qualification reconnue. C'est en fait une logique d'incitation des entreprises à l'embauche des jeunes qui prévaut, fondée sur un abaissement du coût du travail et une flexibilité accrue. Il faut se souvenir que ce contrat est introduit dans un contexte légal où le contrat à durée déterminée n'existe pas encore³. L'objectif est bien d'adapter rapidement les jeunes sans expérience ou qualification professionnelle à l'emploi offert. Enfin, la rémunération horaire ne comporte aucune dérogation.

La formule connaît rapidement un succès au moins quantitatif. Entre 1975 et 1982, environ 290 000 CEF ont été signés (auxquels il faut rajouter environ 200 000 Contrats emploi-adaptation et Contrats emploi-orientation). Toutefois, malgré plusieurs aménagements en vue de favoriser l'entrée de jeunes non qualifiés ou non diplômés, la mesure est restée très sélective : en 1980, 16 % à peine des bénéficiaires sont non-qualifiés (niveaux VI-Vbis) et environ 30 % sont non-diplômés. Cette part a décliné tout au long de la seconde moitié des années 70, mais non au profit des niveaux V, mais au contraire au profit des plus diplômés, dont le risque de chômage s'accroît également. L'insertion des bénéficiaires du CEF sera plutôt satisfaisante tout au long de l'existence du dispositif : environ deux tiers d'entre eux restent dans leur entreprise d'accueil à l'issue du dispositif. Mais cela tient probablement en grande partie à la

sélectivité à l'entrée de celui-ci. Les différentes études effectuées sur le CEF [1] montrent que l'absence de prescriptions précises et contrôlées sur les contenus de formation ou sur la nature du poste occupé est un facteur majeur d'inefficacité du dispositif. D'une part, la formation peut être très souvent peu formelle, voire s'effectuer simplement sur le tas. D'autre part, elle est souvent très réduite lorsque le poste est non qualifié.

L'ACCORD INTERPROFESSIONNEL D'OCTOBRE 1983

L'accord national interprofessionnel du 26 octobre 1983 crée la formation professionnelle en alternance dispensée dans le cadre des contrats de qualification et d'adaptation (CQ, CA). Elle instaure également le « stage d'initiation à la vie professionnelle » (SIVP)⁴, que nous incluons dans l'analyse présente, bien qu'il se situe à la marge de notre champ, puisqu'il ne constitue pas un contrat de travail.

Trois logiques distinctes s'expriment à travers les trois outils nouvellement créés (contrat de qualification, contrat d'adaptation, SIVP). Le contrat de qualification vise une qualification professionnelle reconnue. Comme l'écrit F. Defresne [2], ses objectifs – tels qu'ils sont formulés dans l'accord de 1983 – ne sont pas univoques. Ils visent tout à la fois à accroître l'employabilité des jeunes sortant du système scolaire sans qualification adaptée aux besoins du marché du travail, et à donner des moyens aux branches d'orienter l'appareil de formation en vue de répondre à leurs besoins de compétences à court et moyen terme. Le contrat d'adaptation est en revanche un outil de pur court

terme destiné à augmenter la fluidité du marché du travail et corriger rapidement des écarts entre demande et offre de compétences. Enfin, le SIVP s'apparente à un stage de première familiarisation des jeunes au monde du travail. Néanmoins, il prévoit qu'une fraction de la rémunération des jeunes est assurée par l'entreprise (à titre d'exemple, elle était comprise entre 17 et 27 % du SMIC selon l'âge en 1988), afin d'inciter celle-ci à donner au jeune stagiaire un rôle effectif dans le processus productif.

La principale innovation des contrats d'adaptation et de qualification réside dans l'attribution aux partenaires sociaux de la responsabilité de la définition du contenu des formations, de leur gestion et de leur financement. L'intervention des pouvoirs publics ne doit se limiter qu'à d'éventuelles mesures d'incitation à l'embauche, à la réglementation des conditions de travail et de formation et au contrôle *a posteriori*. De nouveaux organismes mutualisateurs agréés (OMA), chargés de mettre en application les politiques décidées par les branches voient ainsi le jour. La formation (ainsi que la rémunération des stagiaires) des contrats de qualification et d'adaptation trouvent intégralement leur financement dans le cadre de la taxe parafiscale de participation à la formation continue (1,1 % à l'époque dont 0,2 % au titre

NOTES

3. Il sera créé en 1979.

4. Les deux premières formules ont été inscrites dans la loi du 24 février 1984 portant réforme de la formation professionnelle continue ; la dernière a été instaurée par la loi du 3 janvier 1985.

de l'alternance)⁵. Par ailleurs, ces contrats prévoient des rémunérations inférieures aux conventions collectives, et mêmes très inférieures au SMIC pour le contrat de qualification. En revanche, l'État assure directement et entièrement le financement des SIVP.

DÈS 1986, RENFORCEMENT DES AIDES DE L'ÉTAT

Les nouvelles formules de l'alternance ne connaissent en 1985 qu'une diffusion limitée (75 000 au total). Par ailleurs, la quasi-totalité des contrats sont soit des SIVP soit des contrats d'adaptation. Dans un contexte de « rigueur » et de dégradation conjoncturelle, le chômage des jeunes augmente subitement en 1984 et continue de se dégrader en 1985 puis 1986. Mais surtout, on voit s'amplifier à ce moment-là les disparités de situation professionnelle entre peu diplômés d'une part et bacheliers et titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur d'autre part.

L'alternance électorale de 1986 voit alors l'application d'une nouvelle vision selon laquelle le chômage des

jeunes s'explique par les rigidités du marché du travail et par un coût du travail trop élevé au regard de leur niveau de productivité effectif [3]. Le nouveau gouvernement décide alors de lancer un Plan d'urgence en faveur de l'emploi des jeunes, qui multiplie les subventions à l'embauche des jeunes et associe aux contrats de qualification et d'adaptation des exonérations des cotisations sociales. À partir de juillet 1986, sous l'influence de cette mesure, les entrées en contrat d'adaptation – contrat moins contraignant pour les entreprises en termes de formation – s'envolent littéralement (près de 300 000 entrées entre le 1^{er} juillet 1986 et le 30 juin 1987) (graphique 1). Ce n'est qu'à partir de 1988 que le système se clarifie en ne réservant les exonérations qu'au contrat de qualification, qui apporte davantage de contreparties en termes de formation et de qualification visée. D'ailleurs, celui-ci ne bénéficie plus d'une exonération à 100 % mais uniquement de la part salariale des cotisations sociales. Dans le même temps, face aux difficultés financières des OMA suscitées par l'énorme croissance de l'alternance, le gouver-

nement décide d'augmenter la contribution des entreprises de 0,2 à 0,3 % de la masse salariale.

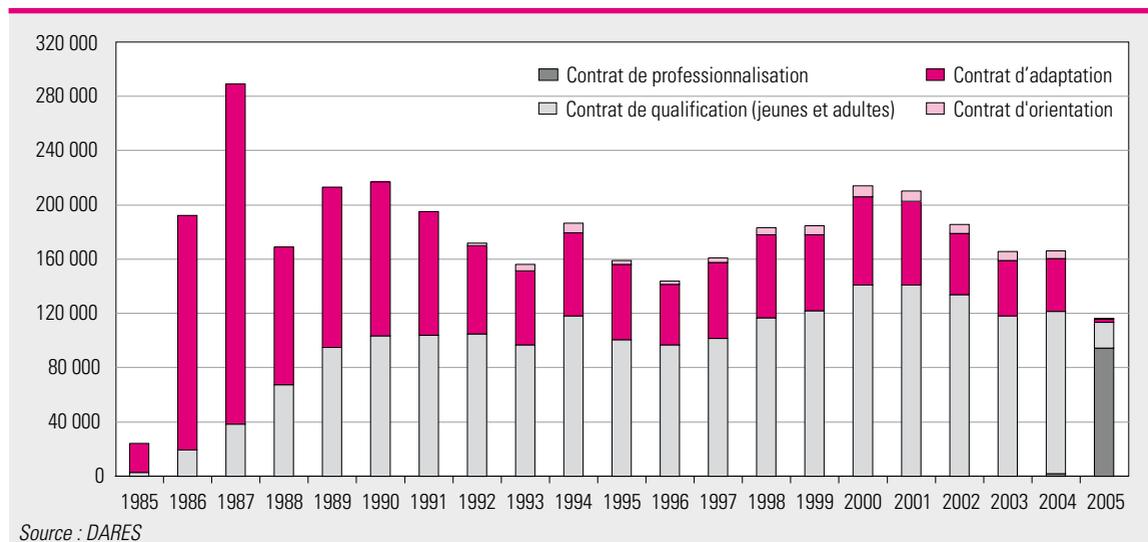
RECENTRAGE PROGRESSIF SUR LE CONTRAT DE QUALIFICATION DÈS 1988

Dès 1988-1989, c'est le contrat de qualification qui entame son développement. Les partenaires sociaux commencent à s'engager dans un processus de construction de leur propre offre de qualifications, notamment sous l'influence de l'ordonnance du 16 juillet 1986 et du décret d'application de février 1988, leur demandant d'établir des listes de qualifications « jugées comme prioritaires pour les contrats de qualification » (voir paragraphe suivant). L'accord interprofessionnel signé le 1^{er} mars 1989 relatif à l'insertion professionnelle des jeunes

NOTE

5. Le financement des nouvelles formules de formation est rendu possible par la défiscalisation du 0,1 % du montant des salaires, additionnel à la taxe d'apprentissage, et du 0,2 % du montant des salaires retenu pour le calcul du 1,1 % formation continue.

Graphique 1 – Évolution des entrées en alternance



vient consolider cette progression naissante en rappelant aux branches les objectifs généraux de l'alternance et les modalités de son organisation (en particulier sur la présence et le rôle de tuteurs). Plus tard, en juillet 1991, le développement du contrat de qualification est soutenu par la suppression des SIVP dont la contrepartie en matière de formation est jugée insuffisante (75 heures au minimum pour des stages dont la durée est comprise entre trois et six mois) et qui dans certains secteurs⁶ est plutôt utilisé dans une pure logique de flexibilité externe et d'utilisation peu coûteuse de main-d'œuvre non qualifiée. L'accord du 3 juillet 1991 augmente également la contribution alternance de 0,2 % à 0,4 % de la masse salariale. Enfin,

il remplace les SIVP par le contrat d'orientation, qui vise également à faire découvrir le monde de l'entreprise aux jeunes sans qualification et sans expérience et les aider à construire un projet professionnel. La part dévolue à la formation est sensiblement augmentée, puisqu'elle représente 25 % de la durée du contrat. En 1993, face à la forte augmentation du chômage des jeunes, une nouvelle aide à l'embauche sera instituée pour ce dispositif ainsi que pour le contrat d'adaptation, rapidement supprimée un an et demi plus tard. Toutefois, le nombre de jeunes en contrat d'orientation restera plutôt réduit entre 1991 et 2004.

L'ÉMERGENCE D'UN NOUVEAU SYSTÈME DE CERTIFICATION

La création du contrat de qualification a progressivement ouvert la voie à la création des certificats de qualification professionnelle (CQP). C'est surtout à partir du début des années 90 [4] qu'un nombre croissant de branches se sont engagées dans la construction d'un système de

certification. Une soixantaine de branches aujourd'hui délivrent des CQP.

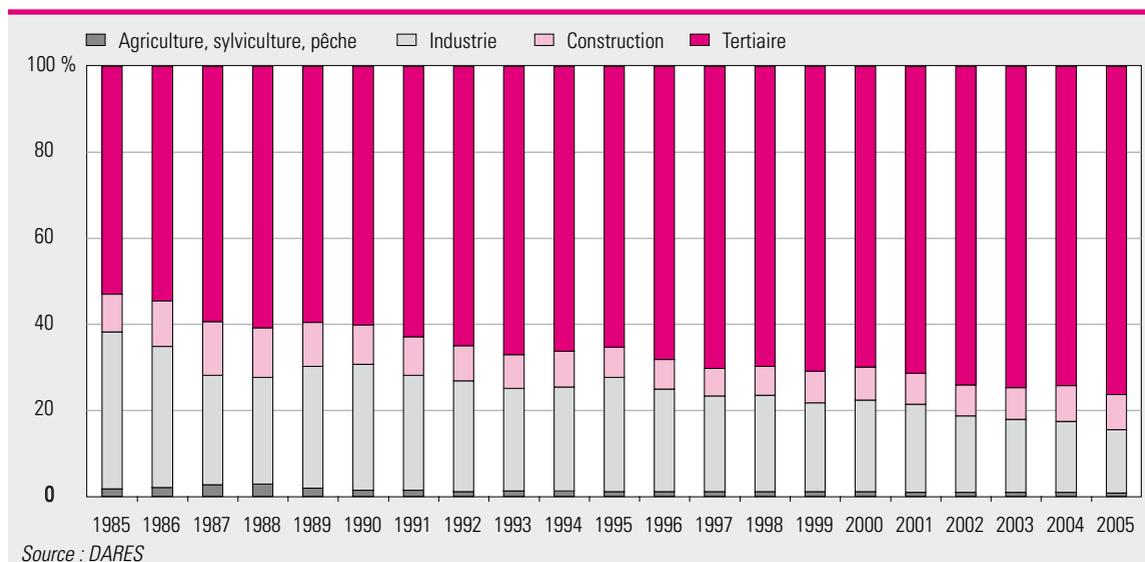
Les approches des branches sont assez diverses mais les quelques études disponibles (certes un peu anciennes) convergent pour montrer qu'elles n'ont pas cherché à concurrencer ou se substituer aux diplômes et titres nationaux. Il semble plutôt que les branches aient cherché à développer leurs propres certifications dans des métiers ou des techniques très spécifiques peu ou mal couvertes par les diplômes nationaux [4]. Par ailleurs, les modalités d'évaluation privilégient les savoirs et savoir-faire techniques, « évacuent les savoirs généraux » et par l'introduction d'une forte dose de contrôle continu, confèrent à l'entreprise un rôle majeur dans l'évaluation des acquis. Si la plupart des CQP privilégient l'évaluation en situation et/ou en entretien, l'écrit n'est toutefois pas totalement absent du fait de l'utilisation de tests et de questionnaires à choix multiples (QCM).

Toutefois, leur diffusion est restée pour le moins confidentielle : en 2004, à peine 9 % des contrats de qualification étaient sanctionnés par

NOTE

6. Le commerce de détail et les grandes surfaces alimentaires en 1988 recrutait 20 % des SIVP. En revanche, ce n'est pas le cas dans l'industrie et le bâtiment : le SIVP y constitue une première étape vers l'embauche ou vers l'accès à des contrats en apprentissage ou d'adaptation. Voir [12] pour plus de détails sur l'évaluation des SIVP.

Graphique 2 – Évolution des secteurs des entreprises utilisatrices de l'alternance



un CQP, soit environ 10 000 par an. La grande majorité des contrats de qualification visent des diplômes et titres ministériels : leur proportion s'est d'ailleurs accrue, passant d'environ 55-60 % au début des années 90 à près de 70 % en 2004. La part du tertiaire – qui s'appuie davantage sur les diplômes et titres ministériels que l'industrie – s'est en effet accrue au cours de ces années (*graphique 2*). Pour de nombreux auteurs [5], cette prédominance des diplômes et titres ministériels témoigne de la prégnance du modèle français de sélection fondé sur la réussite scolaire. C'est la présence d'enseignements théoriques et généraux et l'évaluation à travers des épreuves écrites, éloignées de la situation de travail qui, même aux yeux des entreprises qui recrutent, garantirait la valeur professionnelle du futur salarié. Santelmann [5] ajoute qu'au sein des commissions professionnelles consultatives⁷, les partenaires sociaux

ne portent pas dans leur ensemble une vision réellement alternative à ce modèle. Cette vision alternative, qui serait davantage fondée sur l'acquisition et l'évaluation de compétences plutôt par la pratique professionnelle, jouit en fait d'un faible consensus au sein des partenaires sociaux, ce qui a probablement empêché une réelle diffusion de CQP.

Enfin, rappelons qu'environ 20 % des contrats de qualification visent l'accès à un poste qualifié mais ne donnent pas lieu à une quelconque délivrance de certification. À notre connaissance, aucune étude n'a vraiment cherché à décrire les formations correspondantes. En fait, peu de règles encadrent les modalités de fonctionnement et d'évaluation de ces formations et rien ne garantit la transférabilité des compétences acquises. Cela les distingue notamment du système « dual » allemand [6] où les normes imposées par l'État sont fortes en matière de programmes, de lieux et de modalités d'évaluation des formations et où un contrôle permanent est exercé par les chambres consulaires. Mais surtout, il semble que c'est très

souvent la rencontre entre un jeune et un organisme de formation qui est à l'origine de la conclusion d'un contrat en alternance. C'est donc le souhait de formation d'un jeune qui est premier et non le besoin de compétences d'une entreprise. C'est à ce niveau que résident les critiques les plus importantes du système de formation en alternance : aucun mécanisme de régulation n'assure vraiment que les formations dispensées répondent réellement aux besoins des entreprises.

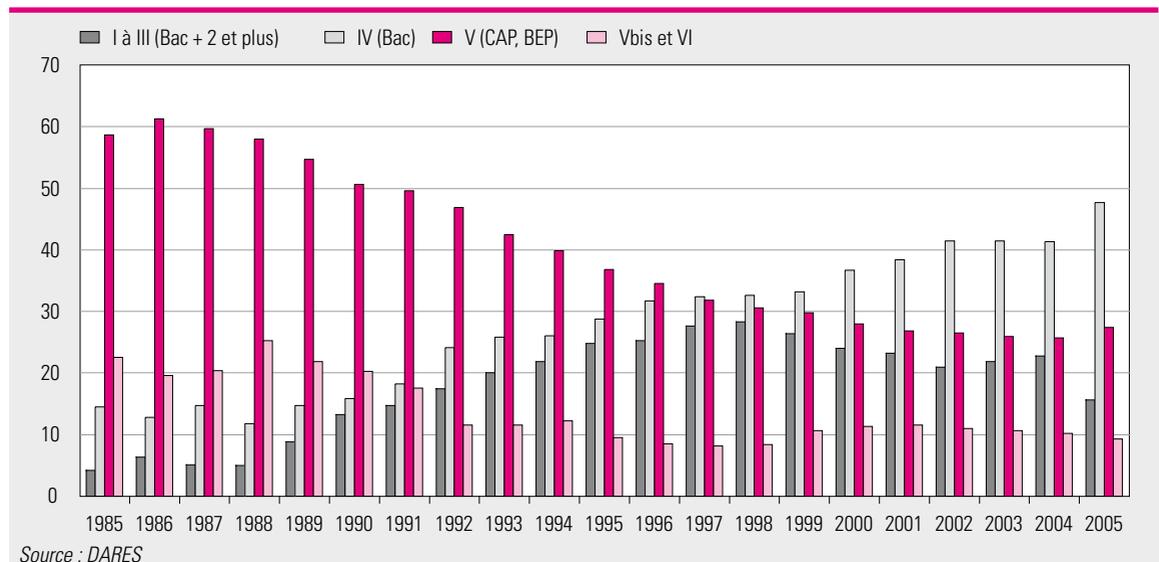
LE CONTRAT DE QUALIFICATION : UNE SÉLECTIVITÉ CROISSANTE ?

Peu à peu, le développement du contrat de qualification s'effectue au profit d'une population relativement plus favorisée en termes de niveau scolaire (*graphique 3*). En 2000, la reprise de la croissance économique et la politique de l'emploi a particulièrement dynamisé les embauches des jeunes débutants sur le marché du travail. La part des contrats de

NOTE

7. Qui élaborent les diplômes et titres ministériels.

Graphique 3 – Évolution du niveau de formation à l'entrée des contrats en alternance



qualification bénéficiant à des jeunes précédemment scolarisés augmente brusquement (+ 10 points en deux ans) (graphique 4).

Jusqu'à la fin 2004, la recombinaison de l'alternance se poursuit au bénéfice des contrats de qualification. Ce sont les plus contraignants pour les entreprises mais sans doute les plus sélectifs vis-à-vis des jeunes et surtout les plus favorables en termes d'exonération des charges sociales (cf. graphique 1).

AVEC LE CONTRAT DE PROFESSIONNALISATION, LES PARTENAIRES SOCIAUX TENTENT DE MIEUX ARTICULER LES SAVOIRS ACQUIS EN FORMATION ET CEUX ACQUIS PAR L'EXERCICE D'UN TRAVAIL

À l'automne 2003, les partenaires sociaux signent un accord qui – entre autres – réunit l'ensemble des anciens contrats en un seul : le contrat de professionnalisation. À travers ce nouveau concept, ils entendent mettre

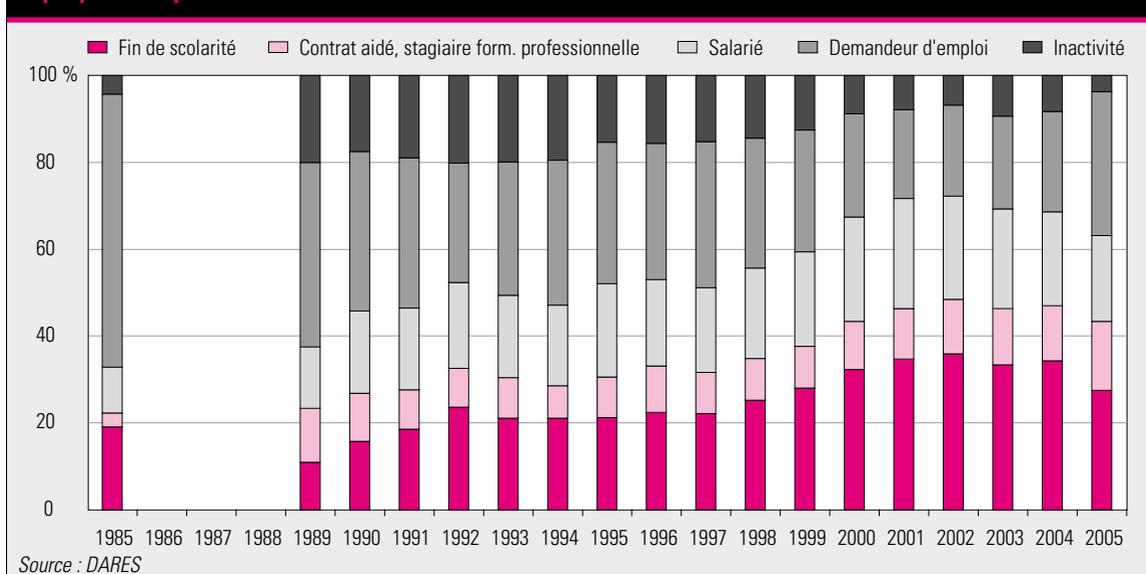
davantage l'alternance au service des besoins des entreprises. Ce n'est plus seulement la qualification de l'individu qui est importante, mais sa professionnalisation, c'est-à-dire son intégration dans un univers professionnel [7]. Cette nouvelle conception doit viser à mieux agencer les savoirs acquis par l'organisme de formation et ceux acquis par l'exercice du travail. C'est dans cette logique que le seuil de temps minimal dévolu à la formation est diminué, passant à 15 % de la durée totale du contrat (il était de 25 % dans le contrat de qualification) et qu'on introduit également des périodes d'évaluation et d'accompagnement, destinées à définir au mieux les besoins respectifs de la personne recrutée et de l'entreprise. En même temps, le contrat de professionnalisation reste obligatoirement sanctionné par une qualification reconnue, c'est-à-dire qu'il vise une certification ou donne l'accès à un poste reconnu par les conventions collectives de la branche.

La durée effective des formations a effectivement baissé, mais 60 % des contrats de professionnalisation

prévoient encore une durée de formation supérieure à 25 % de la durée totale du contrat (contre 15 % pour les contrats de qualification). Les négociations des différentes branches ont ouvert en effet de larges possibilités dérogatoires [8]. Les évaluations futures devront s'attacher à étudier si les leviers que détiennent les partenaires sociaux (essentiellement durée des contrats et durée des formations) seront suffisamment puissants pour faire émerger de réelles complémentarités entre organismes de formation et apprentissage par le travail.

Les premières entrées en 2005 et en 2006 marquent néanmoins quelques inflexions par rapport à celles de l'ancien contrat de qualification [9]. Les nouveaux contrats, tout en continuant à viser une qualification, sont moins souvent certifiants que les anciens contrats de qualification : deux tiers d'entre eux sont sanctionnés par un diplôme ou un CQP (contre 80 % des contrats de qualification). Les entrées sont aujourd'hui un peu plus diversifiées : les demandeurs d'emploi sont en proportion plus nombreux (30 % contre 20%). Les adultes

Graphique 4 – Répartition des entrées selon la situation du bénéficiaire à l'entrée



(26 ans et plus) sont également plus représentés (10 % contre les 5 % recrutés par le biais du contrat de qualification adulte). Mais les seniors (45 ans et plus) restent à l'écart de ce type de dispositifs (1 % des entrées), malgré les exonérations de cotisations sociales mises en place pour ces publics (ainsi que pour les jeunes).

L'ACCORD DE 2003 VISE ÉGALEMENT À FAIRE ÉMERGER UNE VÉRITABLE POLITIQUE DES BRANCHES EN MATIÈRE DE FORMATION

Si le contrat de professionnalisation ne constitue pas en lui-même une réforme très massive par rapport au contrat de qualification, les partenaires sociaux ont souhaité en revanche à cette occasion donner les moyens à chaque branche de définir une vérita-

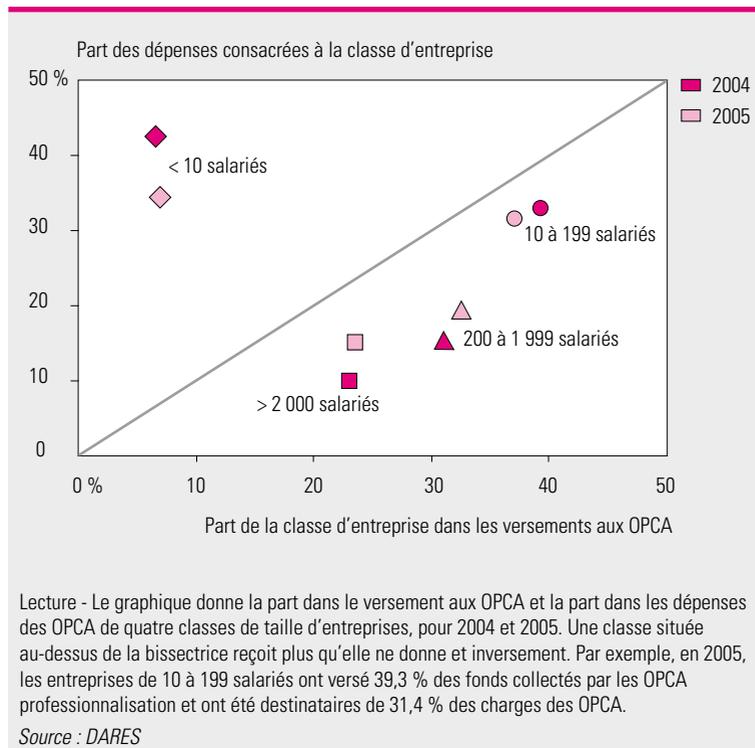
ble politique de formation en rapport avec leurs besoins à court ou moyen terme [10]. Les circuits de financement ont ainsi été modifiés. La contribution « alternance », passée de 0,4 % à 0,5 % de la masse salariale, finance désormais l'ensemble de la politique définie par les branches. Elle ne se limite plus seulement aux contrats en alternance mais permet de mettre en œuvre tous les dispositifs nécessaires pour soutenir la politique définie en amont. La branche est appelée à définir ainsi des priorités. Ainsi, elle peut abonder les droits individuels à la formation (DIF) jugés « prioritaires » par la branche. Elle peut contribuer au financement de l'apprentissage, si elle le juge nécessaire. Elle appuie la création d'observatoires prospectifs des métiers et qualifications (OPMQ), chargés de conduire les études pour aider à définir ces politiques.

CRÉATION DE LA PÉRIODE DE PROFESSIONNALISATION

Enfin, les partenaires sociaux ont souhaité compléter la panoplie de dispositifs à leur disposition en créant les « périodes de professionnalisation ». Ces périodes visent au maintien de l'emploi des salariés en place (et notamment des moins qualifiés ou des plus âgés d'entre eux) par l'acquisition d'une qualification professionnelle reconnue. Elles s'adressent aux salariés en contrat à durée indéterminée. Ce nouveau dispositif a connu une rapide montée en charge : dès l'année 2005, 250 000 périodes ont été conclues. Toutefois, la durée des périodes est courte, la moitié ne dépassant pas une semaine.

Ce sont les plus grandes entreprises qui se sont surtout portées sur ce nouveau dispositif. Celles de plus de 500 salariés ont conclu la moitié des périodes et les seules entreprises de plus de 2 000 salariés en ont conclu le tiers. Une des conséquences les plus visibles est que la fonction de mutualisation de la contribution a été réduite [11]. Ainsi, entre 2004 et 2005, la part des dépenses des OPCA « professionnalisation » qui ont profité aux entreprises de plus de 200 salariés est passée de 25 (10 % + 15 %) à 34 % (15 % + 19 %) alors que leur contribution est restée stable aux environs de 54 % (22 % + 32 %) (graphique 5). Les contrats disponibles jusqu'à la loi de 2004 étaient essentiellement destinés aux jeunes. Les périodes de professionnalisation ont ouvert les crédits de la professionnalisation à un public plus large. Elles ont été l'occasion pour les grandes entreprises, peu recruteuses de jeunes en alternance, de récupérer une plus grande part des cotisations versées aux OPCA. ■

Graphique 5 – Effet redistributif des OPCA agréés au titre de la professionnalisation



À LIRE

- [1] **M.-A. Goupil et F. Trimouille**, « Le contrat emploi-formation en 1980 : un processus de sélection et d'adaptation de la main-d'oeuvre âgée de 16 à 26 ans », *Travail et Emploi*, n° 13, 1982.
- [2] « L'alternance : enjeux et débats », *Cahier Travail et Emploi*, La Documentation française, 1996.
- [3] « Les politiques de l'emploi et du marché du travail », *La découverte, Collection Repères*, DARES, 2003.
- [4] **A.-M. Charraud, E. Personnaz et P. Veneau**, « Les certificats de qualification professionnelle : une certification à l'image de la diversité des branches professionnelles » *Bref*, n° 142, CEREQ.
- [5] **P. Santelmann**, « Construction de diplômes professionnels et notion d'emploi non qualifié ». in : *Le travail non qualifié. Permanences et paradoxes*, *La découverte* (dir : D. Méda et F. Vennat), 2004.
- [6] **A. Léné**, « Le fragile équilibre de la formation en alternance », *Formation-Emploi*, n° 72, 2000.
- [7] **M. Théry, J.-M. Luttringer et C. Seiler**, « Apprendre et travailler : vers de nouvelles complémentarités », *Bref*, CEREQ, n° 225, 2005.
- [8] « Premiers éclairages sur la réforme de la formation professionnelle », (sous la direction de la DGEFP), octobre 2006.
- [9] **R. Sanchez**, « Le contrat de professionnalisation en 2005 », *Premières Informations*, n° 40.2, DARES, 2006.
- [10] **J.-M. Luttringer et C. Seiler**, « Les négociations sur la formation : la branche devient le cadre privilégié de définition des politiques de formation », *Premières Synthèses*, n° 31.1, DARES, 2005.
- [11] **T. Mainaud**, « La dépense nationale de formation professionnelle continue et d'apprentissage en 2005 », *Premières Synthèses*, à paraître, DARES.
- [12] **S. Catala**, « L'utilisation des SIVP et des contrats d'adaptation par secteur d'activité », *Travail et emploi*, n° 40, 1989.
- <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/064000888/0000.pdf>

Quels emplois pour les jeunes sortants de lycée ou d'apprentissage en 2004 et 2005 ?

Christophe Jagers

Bureau des études statistiques sur l'alternance, l'insertion des jeunes, la formation continue et les relations éducation-économie-emploi
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

En 2004-2005, les deux tiers des jeunes sortants d'apprentissage ont trouvé un emploi et la moitié des lycéens. Les emplois occupés reflètent non seulement les caractéristiques des sortants mais aussi celles des secteurs qui les recrutent. Les apprentis ont en majorité suivi des formations de niveau V du domaine de la production et sont embauchés dans les secteurs qui recrutent ces profils, tandis que pour les lycéens, dont les formations sont plus diversifiées, les débouchés couvrent un éventail plus large de professions. Quatre secteurs d'activité se partagent la moitié des embauches : le commerce, le bâtiment, « l'industrie mécanique, électricité, métallurgie », et l'hôtellerie-restauration, les trois derniers rencontrant des difficultés de recrutement. Comme leur formation le laisse supposer, la moitié des jeunes sortants de l'apprentissage exercent des fonctions de production, ce qui n'est le cas que d'un tiers des lycéens. À court terme, la qualité des emplois des anciens apprentis est plus favorable : ils ont plus souvent signé un contrat à durée indéterminée et travaillent moins souvent à temps partiel, car moins fréquemment employés dans les secteurs qui y ont recours. L'image socioprofessionnelle qu'ont d'eux-mêmes les jeunes embauchés varie principalement selon la fonction occupée, mais à caractéristiques égales par rapport aux lycéens, les apprentis se déclarent plus souvent ouvriers.

LA MAJORITÉ DES APPRENTIS A SUIVI UNE FORMATION DE NIVEAU V RELEVANT DU SECTEUR DE LA PRODUCTION

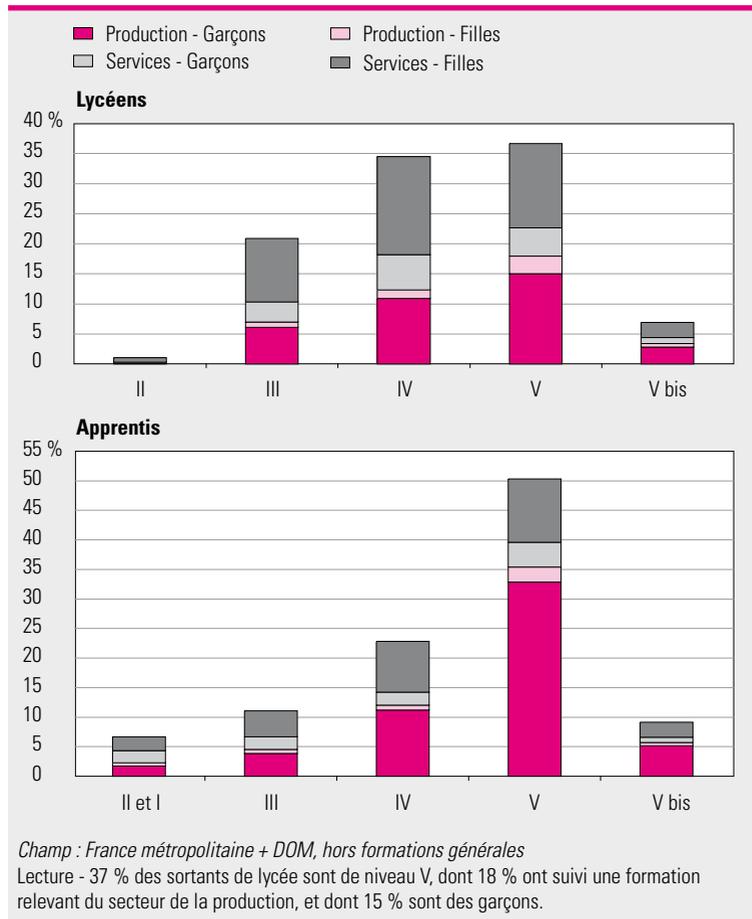
Les apprentis n'ont pas suivi les mêmes formations que les lycéens des filières professionnelles et technologiques. Les derniers ont suivi des formations de plus haut niveau : 57 % ont suivi des formations de niveau IV ou plus, contre 41 % des apprentis. Ceci est à nuancer par la présence croissante de formations de niveaux II et I en apprentissage (7 % des sortants en 2004 et 2005), qui sont rares en lycée (essentiellement des diplômés de préparation aux études comptables et financières [DPECF] et des diplômés d'études comptables et financières [DECF]). Les formations des apprentis relèvent à 60 % du secteur de la production, contre 41 % des lycéens. Même si le paysage de l'apprentissage est en pleine évolution, les apprentis sont encore massivement présents dans les formations menant à un diplôme de niveau V du secteur de la production. (*graphique 1*, et cf. S. Durier et P. Saing, « Le développement de l'apprentissage depuis les années quatre-vingt-dix » dans ce numéro).

Dans les deux voies de formation, les treize groupes de spécialité les plus nombreux regroupent les trois quarts des sortants. Mais ce ne sont pas les mêmes chez les apprentis et les lycéens : si les sortants des spécialités de « commerce, vente » sont les plus nombreux dans les deux cas, les lycéens sortant de formations en « comptabilité, gestion » et « secrétariat, bureautique » sont beaucoup plus nombreux que les apprentis.

Le genre distingue fortement les formations professionnelles : on trouve 85 % de garçons parmi les sortants des formations orientées vers la production (que ce soit chez les apprentis ou les lycéens). Au sortir du lycée, les filles sont un peu moins concentrées dans les formations orientées vers les services qu'au sortir des centres de formation d'apprentis (CFA) : on trouve dans ces formations 75 % de filles, contre 85 % chez les apprentis. Ce partage des genres est souvent extrême : un certain nombre de groupes de spécialités attirent presque exclusivement des garçons (« moteurs et mécanique automobile », « électricité, électronique »), d'autres des filles (« coiffure et esthétique », « secrétariat, bureautique »).

Tous les sortants ne trouvent pas un emploi sept mois plus tard.

Graphique 1 – Répartition des jeunes sortants par sexe et secteur de formation, selon la voie de formation



Le marché du travail avantage les sortants d'apprentissage (66 % en emploi en 2004-2005 contre 53 % des lycéens), les plus hauts niveaux de formation (avec l'exception des niveaux IV en apprentissage, qui s'insèrent mieux que les sortants de niveau

supérieur) et les garçons (*tableau 1*). Ces constats bruts sont confirmés par des analyses « toutes choses égales par ailleurs ». On retrouvera donc en emploi la structure des sortants, déformée par la sélection du marché du travail.

Tableau 1 – Taux d'emploi selon le niveau de formation, le sexe, le secteur de formation, par voie de formation

Critères	Modalités	Lycéens	Apprentis
Niveaux	II et I	71,5	73,3
	III	68,0	78,7
	IV	61,0	80,4
	V	43,3	62,0
	V bis	19,2	31,6
Sexe	Garçons	55,8	67,9
	Filles	50,5	62,4
Secteur	Production	53,2	66,4
	Services	53,2	65,5
Ensemble		53,2	66,0

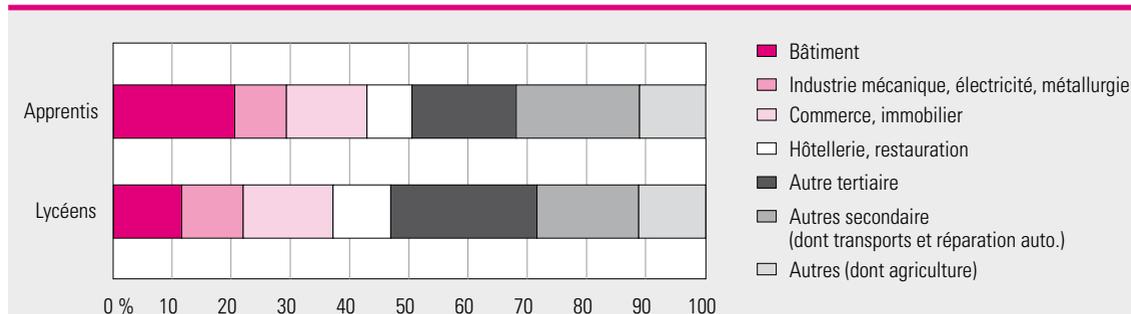
Champ : France métropolitaine + DOM.

QUATRE SECTEURS REGROUPENT LA MOITIÉ DES EMBAUCHES DE JEUNES

Ces sortants de lycée ou d'apprentissage ayant trouvé du travail sept mois après la sortie de leur formation ont été embauchés dans un cas sur deux dans les secteurs du bâtiment (15 % des jeunes en emploi au 1^{er} février), du commerce (15 %), de l'« industrie mécanique, électricité, métallurgie » (10 %), ou de l'hôtellerie-restauration (9 %) (*graphique 2*).

Pour trois de ces secteurs, ces embauches massives de jeunes s'expliquent, au moins pour partie, par les difficultés de recrutement qu'ils rencontrent. L'hôtellerie-restauration,

Graphique 2 – Répartition des jeunes en emploi par secteur d'activité, selon la voie de formation



Champ : France métropolitaine + DOM.

Lecture - Sur 100 lycéens sortants en emploi, 12 % travaillent dans le secteur du bâtiment. Sur 100 apprentis, ce sont 20 % d'entre eux qui travaillent dans ce secteur.

le bâtiment, et les secteurs de l'électricité-électronique et de la mécanique sont en effet classés par la Direction de l'animation, de la recherche, des études et des statistiques (DARES, ministère du Travail, des Relations sociales et de la Solidarité) parmi les rares domaines professionnels pour lesquels les offres d'emploi enregistrées au cours du premier semestre 2005 sont presque aussi nombreuses, ou même supérieures dans le cas de l'hôtellerie-restauration, aux demandes enregistrées pendant la même période, le rapport des offres sur les demandes s'étant même accru entre 2004 et 2005. Face à ces pénuries, un secteur comme le BTP donne même la priorité à l'embauche de jeunes. À la différence de beaucoup de secteurs où les entreprises accordent un poids déterminant à l'expérience professionnelle déjà acquise, ce secteur, responsable de 7 % de l'ensem-

ble des embauches, est à l'origine de 15 % des embauches de 2004-2005 de jeunes sortants de lycée ou d'apprentissage.

LE BÂTIMENT, LA RÉPARATION AUTOMOBILE ET L'INDUSTRIE AGROALIMENTAIRE EMBAUCHENT PLUS SOUVENT DES APPRENTIS

Alors que les apprentis représentent 42 % des jeunes embauchés à la sortie du lycée ou d'un CFA, dans le bâtiment plus d'un jeune embauché sur deux est un apprenti. Ce sont des jeunes sortant de niveau V pour les deux tiers d'entre eux. La réparation automobile et l'industrie agroalimentaire ont également embauché plus d'apprentis que la moyenne (*tableau 2*). Dans le cas de cette dernière,

cela s'explique par la présence d'un secteur artisanal important (boulangeries, boucheries, ...) auquel les jeunes accèdent principalement par l'apprentissage. Les formations aux métiers de l'automobile (telles que les recense l'Association nationale pour la formation automobile [ANFA] pour les rentrées scolaires 2002 et 2003), comportent presque autant d'apprentis que de lycéens, et les apprentis trouvent plus facilement un emploi. Dans ces deux secteurs, les anciens apprentis sont pour sept sur dix de niveau V alors que les anciens lycéens sont plus souvent de niveau IV. Les trois secteurs se répartissant de 9 % à 15 % des jeunes embauchés (commerce, « industrie mécanique, électricité, métallurgie » et hôtellerie-restauration) recrutent davantage de lycéens que les autres.

LA MOITIÉ DES APPRENTIS ET LE TIERS DES LYCÉENS ONT ÉTÉ RECRUTÉS DANS DE TRÈS PETITES ENTREPRISES

Près d'un lycéen sur trois et un apprenti sur deux en emploi ont été embauchés dans une entreprise de moins de dix salariés. Pour les apprentis, il s'agit dans plus de la moitié des cas d'une entreprise dans laquelle ils ont déjà travaillé, et dans 40 % des cas de l'entreprise dans laquelle ils ont effectué leur apprentissage et avec laquelle ils ont repris contact. Les apprentis intègrent en effet, dans leur formation initiale, une part importante de formation au sein de l'entreprise. L'apprentissage étant fortement concentré dans l'artisanat, ce poids des très petites entreprises (TPE) parmi celles qui les ont embauchés s'explique donc aisément.

Tableau 2 – Répartition des jeunes en emploi selon leur niveau de formation, par secteur d'activité ; et part des apprentis sur l'ensemble, par secteur d'activité

Secteurs d'activité	Lycéens			Apprentis			% apprentis
	Part des jeunes de niveau :			Part des jeunes de niveau :			
	III et +	IV	V et V bis	III et +	IV	V et V bis	
Bât. gros œuvre, travaux publics	24	32	44	8	17	75	54
Bâtiment second œuvre	20	41	40	6	28	66	58
Ind. mécan., électricité, métallurgie	30	41	29	32	30	38	38
Industrie agroalimentaire	22	42	36	11	17	72	51
Autres industries	32	42	26	40	25	35	36
Transports	24	39	37	24	28	48	32
Commerce, immobilier	29	46	24	24	35	42	39
Réparation automobile	19	49	33	6	26	69	64
Hôtellerie, restauration	17	39	44	6	20	75	36
Administration, coll. territoriales	33	36	31	23	18	59	27
Enseignement, santé	32	35	33	18	65	17	35
Services aux particuliers	33	34	33	19	42	40	40
Services aux entreprises	43	37	21	68	12	20	33
Agriculture	23	42	36	20	34	46	74
Autres	36	38	26	53	19	28	29
Ensemble	29	40	32	21	28	51	42

Champ : France métropolitaine + DOM.

Lecture - 39 % des sortants de lycée embauchés dans le secteur de l'hôtellerie-restauration sont sortis au niveau IV. Les apprentis représentent 36 % des jeunes (lycéens ou apprentis) recrutés dans ce secteur.

L'expérience professionnelle acquise par les lycéens pendant leur formation initiale, ou plus souvent, entre la fin de celle-ci et le moment de l'enquête, est différente. Il s'agit le plus souvent de stages, de jobs d'été, ou de contrats à durée déterminée (CDD) de très courte durée. La proportion relativement forte d'embauches de lycéens dans des entreprises artisanales s'explique alors par le poids des TPE dans le BTP, le commerce et l'hôtellerie-restauration, trois des quatre secteurs qui embauchent beaucoup de jeunes. À l'inverse, les embauches de jeunes dans l'industrie, notamment dans le secteur « mécanique, électricité, métallurgie » sont le plus souvent le fait d'entreprises de plus de cinquante salariés (tableau 3).

Recruter un jeune ayant déjà une expérience professionnelle dans l'entreprise est un mode de gestion des embauches plus fréquent dans certains secteurs d'activité que dans d'autres. Dans le BTP et la réparation automobile notamment, parmi les

démarches pour trouver leur emploi effectuées par les lycéens et les apprentis qui ont été embauchés, la reprise de contact avec l'entreprise dans laquelle ils ont déjà travaillé est fréquente. Elle l'est moins dans l'hôtellerie-restauration, les services aux entreprises et l'administration ou les collectivités territoriales.

DES DIPLÔMES SPÉCIFIQUES À L'APPRENTISSAGE : LES BP COIFFURE ET PRÉPARATEUR EN PHARMACIE

Les secteurs d'activité répertoriés dans l'enquête comportent en réalité des types d'entreprises différents. Ainsi, dans le secteur « enseignement, santé », 60 % des apprentis embauchés le sont dans une pharmacie. En effet, le diplôme de préparateur en pharmacie est délivré exclusivement en apprentissage. Les anciens lycéens,

travaillent souvent dans le secteur hospitalier, et donc la plupart du temps dans des établissements d'au moins dix salariés. De la même façon, dans les services aux particuliers, les apprentis travaillent, au moins pour la moitié d'entre eux, dans des salons de coiffure ou d'esthétique, alors que les métiers exercés par les lycéens sont plus variés.

49 % DES APPRENTIS ET 30 % DES LYCÉENS EXERCENT UNE FONCTION DE PRODUCTION OU DE MAINTENANCE

La formation, à la fois par le biais de la spécialité et du niveau, détermine en grande partie la fonction exercée. D'une façon générale, la part des spécialités tertiaires a tendance à augmenter avec le niveau de formation (tableau 1). Les lycéens, sortant avec un plus haut niveau de formation et davantage de formations tertiaires, exercent plus souvent des fonctions de secrétariat, d'accueil, de gestion, ou de comptabilité, mais aussi de sécurité, nettoyage ou transport, alors que les apprentis sont plus souvent sur des postes de production ou de maintenance. Les apprentis issus du secteur de la production exercent nettement plus souvent que les lycéens (75 % contre 60 %) une fonction de production ou d'installation. Les fonctions des services aux personnes sont plus fréquentes pour les apprentis ayant suivi une formation tertiaire que pour les lycéens : il s'agit là essentiellement des fonctions de coiffure ou d'esthétique. La présence d'un BP coiffure en apprentissage double en effet le nombre de sortants dans ces spécialités, comparativement aux lycéens (graphique 3).

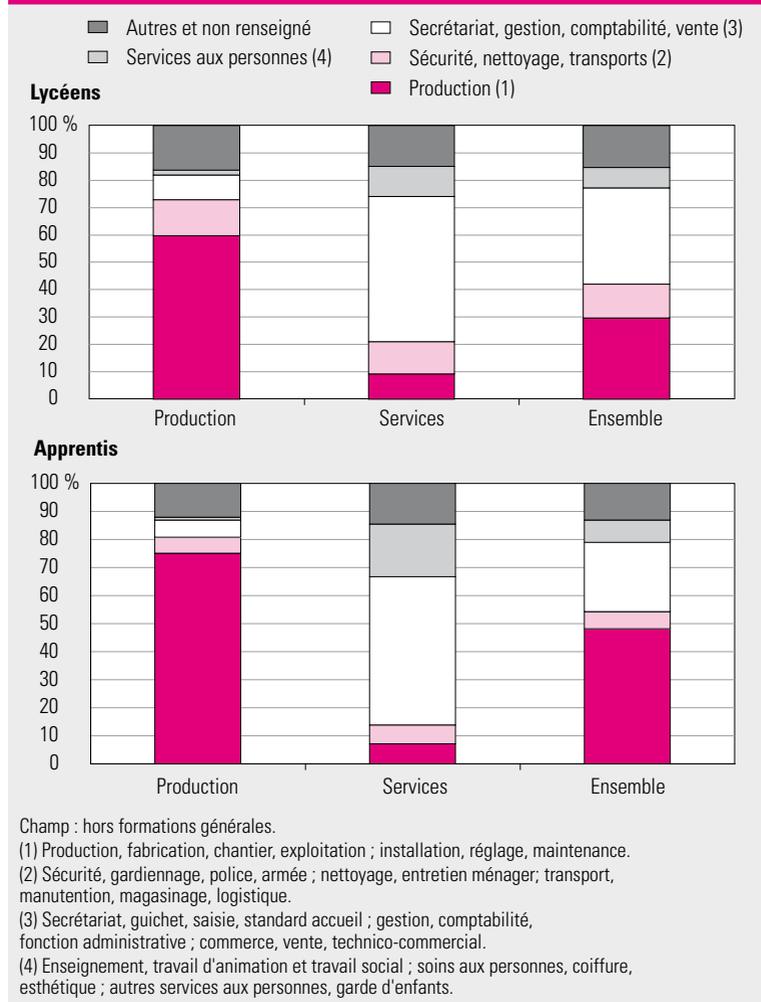
Tableau 3 – Taille de l'entreprise et liens antérieurs des jeunes en emploi avec l'entreprise, par secteur d'activité (%)

Secteurs d'activité	Part des sortants en emploi dans des entreprises de - de 10 salariés (1)		Ont déjà travaillé dans l'entreprise	
	Lycéens	Apprentis	Lycéens	Apprentis
Bâtiment gros œuvre, travaux publics	41	54	38	56
Bâtiment second œuvre	48	62	38	60
Industrie mécan., électricité, métallurgie	14	19	34	52
Industrie agroalimentaire	20	51	36	45
Autres industries	15	19	34	46
Transports	16	13	36	49
Commerce, immobilier	45	57	35	49
Réparation automobile	38	56	43	62
Hôtellerie, restauration	38	52	32	39
Administration, coll. territoriales	20	24	33	39
Enseignement, santé	23	61	38	53
Services aux particuliers	40	68	33	50
Services aux entreprises	34	35	28	43
Agriculture	43	71	43	58
Autres	32	39	33	50
Ensemble	32	50	35	51

Champ : France métropolitaine + DOM.

Lecture - 32 % des sortants de lycée en emploi le sont dans une entreprise de moins de 10 salariés.

Graphique 3 – Fonction exercée selon le secteur de la spécialité de formation



L'importance plus grande des fonctions de production et de maintenance chez les apprentis se retrouve dans la plupart des secteurs, en parti-

culier dans le bâtiment et la réparation automobile, et dans les secteurs des services dans lesquels ce type de fonctions existent (transports, hôtellerie-

restauration, ...) (graphique 4). En revanche, dans les industries autres qu'agroalimentaire, ce type de fonction est occupé à part presque égale par les apprentis et les lycéens, qui sont recrutés à niveau de formation comparable : plus de six sur dix ont suivi une formation de niveau IV au moins (tableau 2). Le baccalauréat professionnel est en effet le diplôme demandé dans beaucoup d'industries pour occuper un emploi d'ouvrier qualifié, et les techniciens, en général issus de BTS, y occupent fréquemment une fonction de production ou de maintenance.

DANS LA PLUPART DES SECTEURS D'ACTIVITÉ, LES FORMATIONS DES LYCÉENS SONT PLUS DIVERSIFIÉES QUE CELLES DES APPRENTIS

Dans le bâtiment (gros et second œuvre), une majorité d'apprentis a suivi une formation du domaine « génie civil, construction, bois », contrairement aux lycéens. Les formations des lycéens embauchés dans ce secteur sont plus diversifiées : elles relèvent plus souvent du groupe « électricité,

Graphique 4 – Part des fonctions de production (1) selon le secteur d'activité

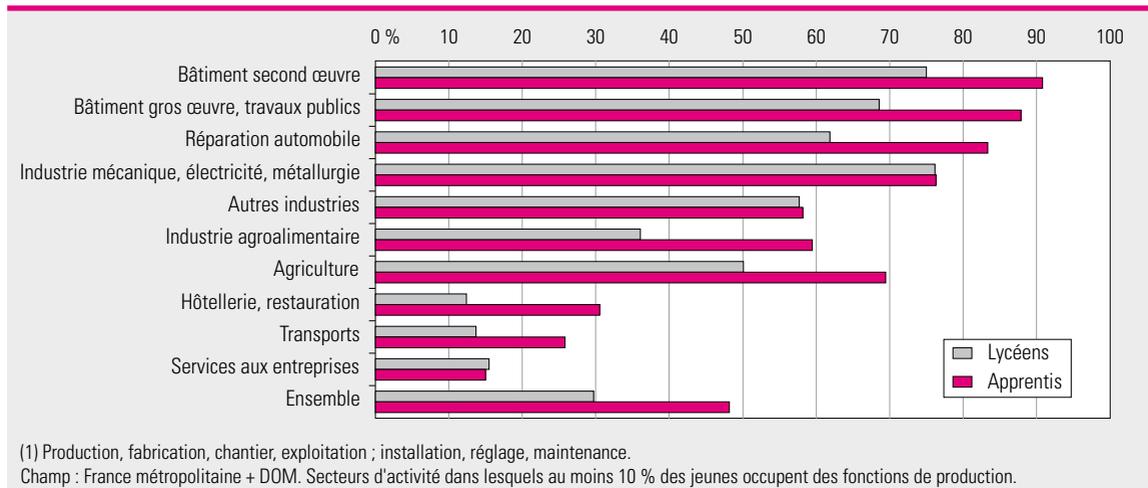


Tableau 4 – Qualité des emplois occupés par secteur d'activité

Secteurs d'activité	Lycéens		Apprentis		CDI : total lycéens + apprentis
	CDI	Temps partiel	CDI	Temps partiel	
Bâtiment gros œuvre, travaux publics	41,1	7,8	60,4	6,9	51,5
Bâtiment second œuvre	40,9	6,8	61,2	6,4	52,6
Ind. mécanique, électricité, métallurgie	22,4	4,9	45,3	6,3	31,1
Autres industries	23,0	9,5	40,9	7,4	29,5
Industrie agroalimentaire	30,4	23,9	61,0	13,0	63,2
Réparation automobile	50,1	10,0	70,6	8,4	46,1
Transports	39,1	11,3	53,1	8,9	43,6
Commerce, immobilier	42,2	33,4	63,0	23,6	50,4
Hôtellerie, restauration	63,9	32,2	69,6	19,7	66
Enseignement, santé	19,7	29,1	57,5	14,7	10,5
Administration, coll. territoriales	9,1	26,8	14,5	18,4	33
Services aux entreprises	36,6	20,8	64,5	9,5	44,3
Services aux particuliers	35,0	30,0	58,3	21,8	45,7
Agriculture	27,8	12,5	51,8	12,8	45,6
Autres	26,0	18,0	56,4	10,4	34,9
Total	34,8	20,6	58,0	12,9	44,6

Champ : France métropolitaine + DOM.

électronique », mais aussi de diverses spécialités tertiaires (17 % contre 3 % des apprentis).

Dans l'hôtellerie-restauration, la moitié des jeunes lycéens ou apprentis embauchés sont issus d'une formation de services aux personnes, dont neuf sur dix en « accueil, hôtellerie, tourisme ». Mais l'autre moitié des formations diffère : 40 % des apprentis sont issus d'une formation en cuisine, alors que les lycéens sont issus d'autres spécialités de services (comptabilité, gestion, commerce, vente). Sur cette moitié, les formations des lycéens sont donc complémentaires à celles des apprentis.

Dans le secteur du commerce, plus de la moitié des jeunes embauchés ont suivi une formation des groupes de spécialités « commerce, vente » et « comptabilité, gestion ». 85 % des apprentis ont suivi une formation « commerce, vente », alors que les formations des lycéens sont plus diverses : 33 % en « commerce, vente », mais aussi 13 % en « comptabilité, gestion », 11 % en « secrétariat, bureautique ».

Cependant, les formations des apprentis et des lycéens peuvent dans certains secteurs être proches. Ainsi, dans le secteur « industrie mécanique, électricité, métallurgie », plus de six embauchés sur dix ont suivi une formation du domaine « mécanique, électricité, électronique », qu'ils soient lycéens ou apprentis. On a vu plus haut que leur niveau de formation était aussi semblable (tableau 2). Il semblerait que l'on soit donc là dans le cas de figure de la concurrence entre lycéens et apprentis.

Le cas de l'industrie agroalimentaire est particulier, car les lycéens sont plutôt embauchés dans des industries, alors que les apprentis sont embauchés dans le commerce de détail (boulangeries, boucheries, ...). Ceci explique que les formations suivies ne soient pas les mêmes : deux tiers des apprentis ont suivi une formation du groupe de spécialités « agroalimentaire, alimentation » (dont la moitié en boulangerie ou pâtisserie), alors que les lycéens ont plus souvent suivi une formation du domaine des services. On ne peut pas

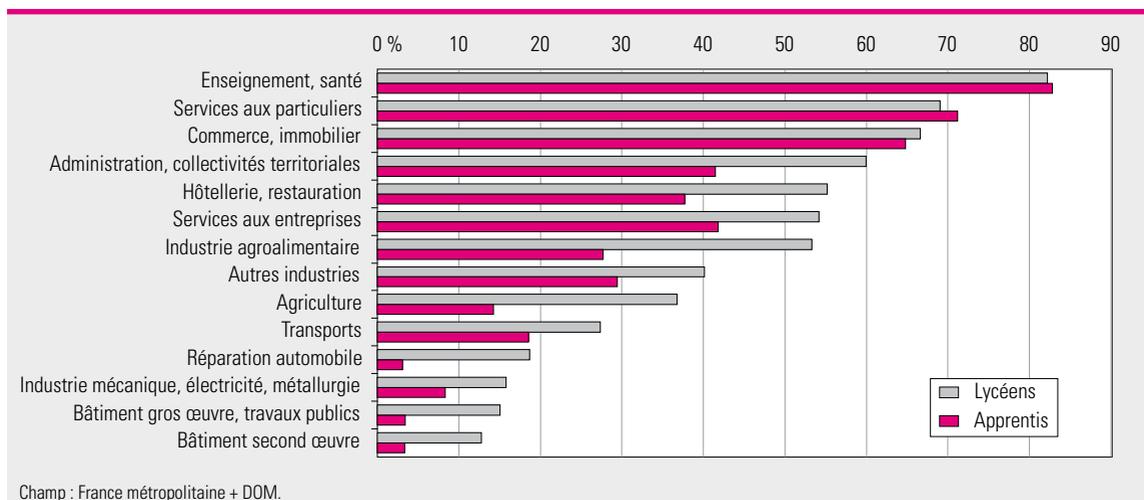
ici proprement parler de concurrence ou de complémentarité, les secteurs d'activité n'étant pas les mêmes.

**58 % DES APPRENTIS
EN EMPLOI CONTRE
35 % DES LYCÉENS
SONT SUR CONTRAT
À DURÉE INDÉTERMINÉE**

Dans les secteurs de l'hôtellerie-restauration, du bâtiment et du commerce, plus d'un jeune embauché sur deux se voit offrir un contrat à durée indéterminée (CDI) à la sortie du système éducatif (tableau 4). Ce n'est en revanche le cas que de trois jeunes sur dix dans le secteur « industrie mécanique, électricité, métallurgie », dans lequel le recours à l'intérim est fréquent. À côté de ces différences dans les politiques de recrutement des jeunes et la gestion des ressources humaines, selon le secteur d'activité, on observe aussi des différences de traitement entre les apprentis et les lycéens. Les premiers, bénéficiant souvent déjà d'une expérience professionnelle dans l'entreprise, sont plus souvent recrutés dès leur premier emploi sur un CDI. C'est ainsi que dans presque tous les secteurs, la proportion d'apprentis en CDI est de vingt points supérieure à celle constatée pour les lycéens – à l'exception de l'hôtellerie-restauration où l'écart n'est que de six points.

Logiquement, les autres types de contrats (CDD, intérim, emplois aidés) concernent plus souvent les sortants de lycée. L'intérim concerne surtout les secteurs « industrie mécanique, électricité, métallurgie » et les « autres industries ». Le recours aux agences d'intérim est d'ailleurs plus fréquent chez les jeunes embauchés dans ces secteurs.

Graphique 5 – Part des filles selon le secteur d'activité et la voie de formation



Les CDD sont surtout présents dans le secteur « enseignement, santé », en particulier pour les lycéens, et dans l'administration et les collectivités territoriales. Enfin, les contrats de qualification sont plus fréquents dans la réparation automobile (20 % des contrats) et dans le commerce (19 %) et concernent essentiellement les lycéens.

DANS LE COMMERCE ET L'HÔTELLERIE-RESTAURATION, PRÈS DE TROIS EMPLOIS SUR DIX SONT À TEMPS PARTIEL

Dans ces secteurs d'activité, 33 % des lycéens et 23 % des apprentis sont embauchés à temps partiel, contre respectivement 21 % et 13 % pour l'ensemble des secteurs (tableau 4). Ils sont presque aussi nombreux dans les services aux particuliers que dans l'administration et les collectivités territoriales. Dans d'autres secteurs comme le BTP, l'industrie (autre qu'agroalimentaire), les transports ou la réparation automobile, le temps partiel reste l'exception, et les lycéens ne sont pas plus souvent employés à temps partiel que les apprentis.

Une partie de la disparité des temps partiels s'explique par la part des femmes embauchées dans ces secteurs. L'enseignement et la santé, les services aux particuliers et le commerce sont les secteurs dans lesquels les filles sont en plus forte proportion (graphique 5). Les filles en effet se dirigent plus souvent vers des filières tertiaires, menant à des métiers exercés dans ces secteurs. Elles sont en revanche très minoritaires (13 %) parmi les embauches du secteur « mécanique, électricité, métallurgie » et du bâtiment.

Les fonctions exercées le plus souvent à temps partiel sont, dans l'ordre décroissant : le nettoyage, l'animation et le travail social, les

services aux personnes (ne relevant pas des soins aux personnes ni de la coiffure), le commerce et la vente, le secrétariat et l'accueil. Ces fonctions sont essentiellement occupées par des femmes. *A contrario*, les fonctions de production, occupées par des hommes principalement, sont rarement exercées à temps partiel. Mais les filles, à caractéristiques identiques à celles des garçons (formation, secteur d'activité, statut d'emploi), travaillent plus souvent à temps partiel.

Le salaire mensuel net des salariés à temps plein est peu différent du SMIC (environ 970 euros pour 35 heures au 1^{er} juillet 2004), jusqu'à un certain niveau de formation (tableau 5).

Tableau 5 – Salaire mensuel net en euros selon le sexe, le niveau de formation, la taille de l'entreprise, par voie de formation

Critères	Modalités	Lycéens	Apprentis
Sexe	Garçons	1 124	1 189
	Filles	990	1 138
	Ensemble	1 068	1 174
Niveau de formation	II et I	1 166	1 625
	III	1 129	1 237
	IV	1 029	1 123
	V	1 040	1 073
	Vbis	968	1 038
	Taille de l'entreprise	Moins de 10	987	1 093
	de 10 à 50	1 058	1 174
	50 et plus	1 129	1 319

Champ : France métropolitaine + DOM. Travail à temps plein seulement.

Tableau 6 – Classification professionnelle selon le niveau, le secteur de la spécialité de formation, par voie de formation (%)

Niveaux	Voie de formation							
	Lycéens				Apprentis			
	Production		Services		Production		Services	
	Ouvriers	Employés	Ouvriers	Employés	Ouvriers	Employés	Ouvriers	Employés
II et I	ns	ns	1,2	67,9	2,4	8,5	0,7	38,9
III	23,7	22,9	4,2	73,2	30,3	17,6	3,7	70,9
IV	44,8	32,2	8,7	74,2	67,3	20,5	10,0	81,8
V	46,4	36,9	11,9	71,7	63,2	29,0	14,4	78,1
Vbis	42,4	41,0	14,8	68,0	52,4	38,4	11,6	78,0
Ensemble	40,5	32,1	8,0	73,0	58,4	25,4	9,0	72,9

ns : non significatif.

Champ : France métropolitaine + DOM.

Lecture - 67,3 % des sortants d'apprentissage de niveau IV ayant suivi une formation relevant du secteur de la production se déclarent « ouvriers ».

Pour les sortants d'apprentissage, l'écart devient significatif (au moins 10 % au dessus) à partir du niveau IV (BP, bac pro), mais pour les ex-lycéens, à partir du niveau III seulement. Pour relativiser cet écart, rappelons d'une part que les apprentis ont déjà passé un an au moins avec un contrat de travail, d'autre part que les entreprises dans lesquelles ils sont recrutés sont plus petites, et offrent de ce fait moins de perspectives d'évolution et même des salaires inférieurs dès l'embauche. Malgré un niveau de formation plus élevé, les filles travaillent à temps plein sont moins bien payées que les garçons : elles perçoivent environ 130 euros de moins que les garçons quand elles sortent de lycée et 50 quand elles sortent d'apprentissage.

62 % DES LYCÉENS ET 46 % DES APPRENTIS SE DÉCLARENT « EMPLOYÉS »

A priori, les différences d'image socioprofessionnelle de soi entre sortants de lycée et d'apprentissage dépendent de la formation reçue, de la fonction exercée et du secteur d'activité, ces facteurs n'étant pas indépendants.

Le secteur de formation détermine en grande partie la PCS déclarée : seulement 32 % des lycéens et 25 %

des apprentis issus du secteur de la production se déclarent « employés », contre plus de 70 % de ceux issus du secteur des services. Cette proportion varie très peu selon le diplôme ou la voie de formation – à l'exception des apprentis de niveaux II et I, dont plus du tiers se déclare ingénieur ou cadre (*tableau 6*).

Parmi les jeunes ayant suivi une formation du secteur secondaire, les apprentis se déclarent plus souvent ouvriers (58 % contre 41 %). Cet écart de 18 points en moyenne ne se réduit qu'à partir du niveau III : à ce niveau, qu'ils sortent de lycée ou d'apprentissage, 40 % des sortants en emploi se déclarent techniciens. L'image socioprofessionnelle qu'ils ont d'eux même semble proche. En effet, ces deux populations, à ces niveaux de formation, ne sont pas très différentes : en 2004, les trois quarts des apprentis en première année de BTS ou DUT étaient issus de l'enseignement scolaire (professionnel, général, technologique et supérieur) (*cf. S. Durier et P. Saing, op. cit.*).

On a vu plus haut que la formation suivie déterminait en grande partie la fonction exercée. Mais 70 % des apprentis ayant une fonction de production, ou d'installation et de maintenance, se déclarent ouvriers, contre seulement 57 % des lycéens.

Dans le bâtiment, près de huit apprentis sur dix et six lycéens sur dix se déclarent « ouvriers ». En effet, les lycéens et les apprentis embauchés n'ont pas suivi les mêmes formations : domaines de formation différents, comme on l'a vu plus haut, mais aussi diplômes différents : pas de BP chez les lycéens, mais plus forte présence de baccalauréat professionnel et de BTS. Ces formations différentes les amènent à occuper des fonctions distinctes, ce qui explique cette différence d'image socioprofessionnelle.

Dans le secteur « industrie mécanique, électricité, métallurgie », seulement la moitié des jeunes récemment recrutés se déclarent ouvriers. En effet, près d'un tiers des lycéens et des apprentis recrutés dans ce secteur sont sortis au moins au niveau III (*tableau 2*), et plus d'un apprenti sur dix est titulaire d'un diplôme de niveau II. Les sortants de niveau III se déclarent en majorité « techniciens », les diplômés de niveaux II et plus « ingénieurs, cadres ». Par ailleurs, les lycéens ont plus souvent suivi une formation tertiaire.

Dans tous les secteurs relevant d'activités tertiaires, la très grande majorité (60 à 80 %) des jeunes embauchés sortant de lycée ou d'apprentissage se définissent comme « employés », parmi la liste qui leur

est proposée. Ce n'est que chez les diplômés de BTS que cette proportion diminue, car ceux-ci se définissent plus souvent comme « techniciens ». Mais la catégorie « employé » peut recouper dans l'esprit des répondants celle de « salarié », quand le poste n'est pas clairement défini comme un poste d'ouvrier ou de technicien, ce qui peut expliquer ces proportions élevées (tableau 7, et cf. encadré « Limites de l'enquête en l'absence de recodage des réponses »).

Toutes choses égales par ailleurs, c'est la fonction occupée qui détermine le plus fortement le fait de se classer ouvrier ou employé, plus que le niveau et le domaine de formation, le sexe, le secteur d'activité, ou la voie de formation. Toutefois, à caractéristiques égales, les apprentis se déclarent plus souvent ouvriers. ■

Tableau 7 – Classification professionnelle selon le secteur d'activité et la voie de formation (%)

Secteurs d'activité	Lycéens		Apprentis	
	Ouvriers	Employés	Ouvriers	Employés
Agriculture	35,1	50,0	54,8	30,5
Bâtiment gros œuvre, travaux publics	56,2	23,1	78,1	12,2
Bâtiment second œuvre	51,0	26,6	74,2	16,7
Ind. mécanique, électricité, métallurgie	47,7	24,9	51,1	17,8
Industrie agroalimentaire	23,3	61,3	46,3	43,1
Autres industries	38,4	38,1	40,7	26,2
Réparation automobile	39,0	42,4	34,9	44,6
Transports	24,7	57,4	11,2	75,3
Commerce, immobilier	4,3	82,0	58,1	33,2
Hôtellerie, restauration	7,8	80,2	20,5	71,0
Administration, collectivités territoriales	5,2	56,8	15,1	53,5
Enseignement, santé	4,3	64,7	6,1	81,0
Services aux particuliers	6,9	71,4	14,6	70,1
Services aux entreprises	11,2	64,6	11,2	48,7
Autres	11,9	53,2	13,9	52,4
Ensemble	21,2	56,4	38,6	44,2

Champ : France métropolitaine + DOM.

Remarque - Le total est inférieur à 100 car n'ont pas été indiquées les données correspondant aux autres catégories : techniciens, agents de maîtrise, ingénieurs et cadres, autres et non-réponses.

Définitions

Taux d'emploi : rapport entre effectifs en emploi et l'ensemble des sortants (donc y compris les inactifs). Ce n'est donc pas le complémentaire d'un taux de chômage.

Niveaux de formation : il s'agit de la nomenclature interministérielle des niveaux de formation, à ceci près qu'ici les sortants de classe terminale, pour le post-bac, sont considérés comme ayant le niveau correspondant, même s'il n'ont pas obtenu le diplôme. Par exemple, les sortants de deuxième année de BTS sont considérés comme ayant un niveau III, ceux sortant en première année un niveau IV.

Présentation de l'enquête

Les enquêtes sur l'insertion professionnelle des jeunes dans la vie active sont des dispositifs nationaux pilotés par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. Elles sont réalisées chaque année dans toutes les académies de métropole et d'outre-mer. Les jeunes sont interrogés par voie postale, sept mois après leur sortie des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées professionnels (enquête IVA) et des CFA (enquête IPA) des secteurs public et privé, puis relancés, parfois par téléphone. Les lycées agricoles ne sont pas enquêtés. Les enquêtes présentées ici ont été conduites en 2004 et 2005. Elles portent sur les élèves qui ont terminé leur formation initiale en cours ou en fin d'années scolaires 2002-2003 et 2003-2004 ; les jeunes se déclarant en poursuite d'études ou en contrat d'apprentissage ne sont pas pris en compte.

Pour l'enquête IVA sur les sortants de lycée, depuis 2003, le champ minimum d'interrogation est la moitié des spécialités de formation, sélectionnées afin de représenter la moitié du champ complet, par niveau et académie. Même si un certain nombre d'académies étendent ce champ à l'ensemble des formations, pour être cohérent, le fichier national annuel correspond au champ restreint. Cette restriction ne permet pas d'explorer assez finement une année donnée les relations entre formation et emploi : les deux enquêtes IVA 2004 et 2005 ont donc été agrégées, ainsi que les enquêtes IPA des mêmes années, de façon à garder la même temporalité.

Limites de l'enquête en l'absence de recodage des réponses

Toutes les données de cette enquête, à l'exception de l'établissement et de la formation d'origine, sont déclaratives et ne sont pas pour l'instant recodées. Les questions et les réponses proposées peuvent donc être interprétées de différentes façons par les répondants :

- aux questions sur la fonction principale et la classification professionnelle, une part importante des répondants cochent « Autre » ou ne répondent pas. C'est pourquoi les non-réponses n'ont pas été exclues des calculs pour ces deux variables, alors qu'elles l'ont été pour les autres ;
- la comparaison entre l'item coché et l'intitulé en clair du secteur d'activité a montré des erreurs de classement par les répondants. Ceci concerne en particulier trois secteurs d'activité : commerce, industrie agroalimentaire et services aux particuliers. Les personnes travaillant dans des salons de coiffure ont tendance à cocher le secteur « commerce », alors que la coiffure est habituellement classée dans les « services aux particuliers ». De même, la grande distribution est fréquemment classée par les répondants dans « industrie agroalimentaire » ;
- les réponses à la question sur le secteur d'activité ne correspondent pas aux nomenclatures habituelles (de type NAF de l'INSEE). Il est donc malaisé de comparer les résultats sur le secteur d'activité avec ceux d'autres enquêtes, sauf pour quelques secteurs facilement identifiables, comme la construction.

Par ailleurs, l'enquête IPA a pour champ les sortants de CFA agricole, alors que l'enquête IVA n'interroge pas les sortants de lycées agricoles. C'est pourquoi le secteur d'activité « agriculture » comprend si peu de sortants de lycée, et qu'il a été exclu des calculs « toutes choses égales par ailleurs ».

À LIRE

« Quand l'école est finie... Premiers pas dans la vie active de la Génération 2001 », CEREQ, 2005.

« Les tensions sur le marché du travail entre janvier et juin 2005 », *Premières Informations - Premières Synthèses*, DARES, 2005-43.1.

« Les emplois difficiles à pourvoir : cinq métiers en exemples », *Premières Informations - Premières Synthèses*, DARES, 2004-50.2.

« Premiers résultats de l'enquête sur l'emploi 2005 », *INSEE Première*, n° 1070, mars 2006.

M. Colas et C. Rebière, « Comparaison entre l'insertion des apprentis et des lycéens sortis du système éducatif en 2001 », *Note d'Information*, 02.49, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, novembre 2002.

Le devenir des bacheliers professionnels

Sylvie Lemaire

Bureau des études statistiques sur l'enseignement supérieur
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Les bacheliers professionnels, qui ont connu des parcours qui les différencient sensiblement des autres bacheliers, quittent en majorité le système éducatif après l'obtention de leur baccalauréat, dont la vocation première est de préparer à l'entrée immédiate sur le marché du travail. Mais près de quatre bacheliers professionnels sur dix prolongent leurs études, même si les formations dans lesquelles ils s'inscrivent ne relèvent pas toujours de l'enseignement supérieur. Les poursuites sont particulièrement nombreuses parmi les bacheliers qui ont obtenu une mention ou sont d'origine favorisée, mais la demande est très forte également parmi les bacheliers professionnels d'origine étrangère. La majorité des bacheliers professionnels qui continuent leurs études préparent un BTS, dans près de la moitié des cas avec un contrat d'apprentissage ou de qualification. Mais l'échec est important : deux sur trois des bacheliers professionnels qui s'étaient inscrits dans l'enseignement supérieur sortent du système éducatif sans avoir obtenu de diplôme supérieur au baccalauréat.

La création du baccalauréat professionnel en 1985 a profondément modifié le paysage du système éducatif français : elle a permis en effet l'alignement de la filière professionnelle sur les autres formations du second cycle des lycées, constituant ainsi une troisième voie d'accès au baccalauréat, un peu plus longue, puisqu'elle s'étend sur quatre ans, mais reprenant les mêmes appellations, avec une seconde professionnelle et une terminale BEP, suivies d'une première et d'une terminale professionnelles. L'organisation pédagogique y est cependant originale, marquée en particulier par la place accordée aux périodes de formation en entreprise, d'une durée de seize à vingt semaines sur deux ans, prises en compte dans l'évaluation finale [1]. 89 900 jeunes ont obtenu un baccalauréat professionnel en 2005, soit 11,5 % des jeunes d'une génération : sur 100 bacheliers, 18 sont lauréats d'une série professionnelle.

Le décret de 1985 créant le baccalauréat professionnel définissait celui-ci avant tout comme « un diplôme national qui atteste d'une qualification professionnelle ». Dix ans plus tard, un nouveau décret, qui porte règlement général du diplôme, lui donne plus explicitement une

double finalité, en indiquant d'abord que « sa possession confère le grade universitaire de bachelier », puis qu'elle « atteste que ses titulaires sont aptes à exercer une activité professionnelle hautement qualifiée ». Le baccalauréat professionnel autorise ainsi, comme tout baccalauréat, la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur : dans quelle mesure les élèves se sont-ils saisis de cette opportunité ? Vers quelles formations se sont-ils dirigés ? Avec quelles difficultés et quel succès ? Le suivi par le ministère de l'Éducation nationale des parcours d'une cohorte d'élèves entrés en sixième en 1989 apporte des éléments de réponse à ces questions : parmi eux, près d'un sur dix a obtenu son baccalauréat dans une série professionnelle¹ et ces 1 810 bacheliers ont tous été interrogés individuellement sur leur devenir.

NOTE

1. On compte, en 2004, 56 séries professionnelles relevant du domaine de la production et 18 relevant du domaine des services, regroupant des effectifs très inégaux. Sur 100 bacheliers professionnels en 2004, 54 sont dans le secteur des services et 46 dans celui de la production.

L'ACCÈS AU BACCALURÉAT D'ÉLÈVES DONT LA SCOLARITÉ A ÉTÉ SOUVENT CHAOTIQUE

Des difficultés apparues dès l'école élémentaire

Les niveaux de diplômes atteints par les élèves du panel diffèrent sensiblement selon leurs caractéristiques, et particulièrement leur profil scolaire à l'entrée au collège [2]. Seul un peu plus d'un sur quatre des élèves parvenus en sixième à douze ans ou plus, ou dont les résultats à l'évaluation en sixième les situaient parmi les élèves les plus faibles²,

deviendront bacheliers (tableau 1). Parmi eux, les plus nombreux (respectivement près de 44 % et 43 %) obtiennent leur baccalauréat dans une série professionnelle : c'est leur principale voie d'accès à ce diplôme, tandis que 84,4 % des bacheliers dont les performances à l'entrée au collège les situaient dans le quartile supérieur sont lauréats d'une série générale.

Les jeunes qui accèdent au baccalauréat par la voie professionnelle ont ainsi connu un parcours qui les différencie sensiblement des autres bacheliers (tableau 2). Ils ont souvent redoublé dès l'école élémentaire : 37 % d'entre eux sont arrivés en sixième à douze ans ou plus, situation qui n'est partagée que par moins

de 12 % de l'ensemble des bacheliers. Alors que près de sept sur dix des élèves du panel qui sont devenus bacheliers avaient réalisé aux évaluations de sixième des performances qui les plaçaient dans la première moitié de la cohorte, c'est le cas de moins d'un lauréat sur trois des séries professionnelles ; près de trois sur dix se situaient même parmi les élèves les plus faibles. Leur parcours dans l'enseignement secondaire est ainsi

NOTE

2. Les élèves du panel ont été répartis en quatre groupes d'égale importance en fonction de leur niveau moyen global à l'entrée en sixième, calculé à partir des scores obtenus aux épreuves nationales d'évaluation.

Tableau 1 – Type de baccalauréat obtenu par les élèves du panel selon leurs principales caractéristiques à l'entrée en sixième (en %)

	Taux d'accès au baccalauréat	Baccalauréat général	Baccalauréat technologique	Baccalauréat professionnel	Total
Âge à l'entrée en sixième					
10 ans	93,2	88,3	9,9	1,8	100,0
11 ans	75,7	63,3	26,3	10,4	100,0
12 ans ou plus	26,6	17,4	38,7	43,9	100,0
Niveau à l'entrée en sixième¹					
Quartile supérieur	93,0	84,4	13,3	2,3	100,0
Troisième quartile	73,0	57,8	30,7	11,5	100,0
Deuxième quartile	51,7	34,1	40,3	25,6	100,0
Quartile inférieur	26,6	18,2	38,9	42,9	100,0
Sexe					
Garçons	56,0	55,6	27,5	16,9	100,0
Filles	69,7	62,3	26,3	11,4	100,0
Origine sociale					
Enseignant	87,2	85,7	11,7	2,6	100,0
Cadre supérieur	84,0	82,4	13,8	3,8	100,0
Profession intermédiaire	74,6	64,4	26,1	9,5	100,0
Agriculteur	67,4	58,1	23,9	18,0	100,0
Employé	56,7	52,1	32,2	15,7	100,0
Artisan, commerçant	57,8	53,1	30,1	16,8	100,0
Ouvrier qualifié	54,3	42,2	35,4	22,4	100,0
Ouvrier non qualifié/inactif	41,1	38,5	36,7	24,8	100,0
Accès des parents au baccalauréat					
Père et/ou mère bachelier	81,5	77,1	17,7	5,2	100,0
Aucun parent bachelier	53,0	44,9	34,3	20,8	100,0

1. Les élèves du panel ont été répartis en quatre groupes d'égale importance en fonction de leur niveau moyen global à l'entrée en sixième, calculé à partir des scores obtenus aux épreuves nationales d'évaluation.

Source : panel 1989 MEN-DEPP

Lecture - 93,2 % des élèves du panel qui étaient entrés en sixième à 10 ans ont eu leur baccalauréat ; 88,2 % d'entre eux l'ont eu dans une série générale, 9,9 % dans une série technologique et 1,8 % dans une série professionnelle.

souvent chaotique : seuls 30 % des bacheliers professionnels ont obtenu leur baccalauréat après une scolarité sans redoublement ni réorientation depuis la sixième. Pour les autres, les difficultés dans l'enseignement secondaire sont apparues le plus souvent dès le début du collège : près d'un bachelier professionnel sur deux

a ainsi redoublé au moins une fois avant de parvenir en classe de troisième. Au total, 22 % des bacheliers professionnels ont accumulé au moins deux ans de retard au cours de leur scolarité secondaire : le baccalauréat professionnel permet ainsi à des élèves, dirigés vers l'enseignement professionnel à la fin du collège ou après

de grandes difficultés en seconde générale ou technologique, de se projeter et de renouer avec la réussite.

Plus d'un bachelier professionnel sur deux d'origine défavorisée

La comparaison des élèves des voies générales, technologiques et professionnelles du lycée confirme que l'accès au lycée professionnel concerne une population socialement moins favorisée. Les performances inégales réalisées à l'entrée au collège par les élèves selon leur appartenance sociale sont en effet renforcées par des différences de choix d'orientation, en particulier après la classe de troisième. Ainsi, si l'accès à un baccalauréat professionnel des élèves qui ont eu les meilleurs résultats en sixième est toujours très faible, quelle que soit leur origine sociale, les élèves dont les résultats se situaient dans les quartiles intermédiaires obtiennent d'autant plus souvent un baccalauréat professionnel qu'ils sont originaires d'un milieu défavorisé (tableau 3). Ces derniers accèdent quatre fois plus souvent à un baccalauréat professionnel que les élèves d'origine très favorisée lorsqu'ils sont dans le troisième quartile (11,5 % contre 2,7 %).

Ainsi, parmi les enfants d'ouvriers non qualifiés ou inactifs, un bachelier sur quatre est titulaire d'un baccalauréat professionnel, alors qu'on ne compte quasiment pas de bacheliers professionnels parmi les enfants d'enseignants ou de cadres (tableau 1). Plus de la moitié des bacheliers professionnels appartient à un milieu défavorisé (52 %, soit vingt points de plus que l'ensemble des bacheliers). Les titulaires d'une bourse en terminale sont ainsi sensiblement plus nombreux que

Tableau 2 – Profil des bacheliers professionnels du panel (en %)

	Bacheliers professionnels	Ensemble bacheliers
Âge à l'entrée en sixième		
11 ans et moins	62,8	88,3
12 ans et plus	37,2	11,7
Niveau à l'entrée en sixième		
Quartile supérieur	6,4	38,3
Troisième quartile	25,9	31,2
Deuxième quartile	39,9	21,6
Quartile inférieur	27,8	8,9
Parcours après la sixième		
Aucun redoublement	30,3	49,9
Un redoublement	47,5	33,2
Deux redoublements ou plus	22,2	16,9
Sexe		
Garçons	54,7	44,7
Filles	45,3	55,3
Origine sociale¹		
Très favorisée	6,4	25,1
Favorisée	14,3	20,8
Moyenne	26,9	22,6
Défavorisée	52,4	31,5
Accès des parents au baccalauréat		
Père et/ou mère bachelier	16,8	44,6
Aucun parent bachelier	83,2	55,4

1. Très favorisée : cadres, chefs d'entreprise, professions libérales, enseignants. Favorisée : professions intermédiaires. Moyenne : agriculteurs, artisans, commerçants, employés. Défavorisée : ouvriers, personnes sans activité professionnelle.

Source : panel 1989 MEN-DEPP

Lecture - 62,8 % des bacheliers professionnels sont entrés en sixième à 11 ans contre 88,3 % pour l'ensemble des bacheliers.

Tableau 3 – Accès des élèves du panel à un baccalauréat professionnel selon leur niveau à l'entrée en sixième et leur origine sociale (en %)

	Quartile supérieur ¹	Troisième quartile	Deuxième quartile	Quartile inférieur
Très favorisée ²	0,7	2,7	7,1	9,6
Favorisée	1,4	7,5	11,4	12,7
Moyenne	3,1	9,4	14,2	10,9
Défavorisée	4,2	11,5	14,8	11,6

1. Voir définition tableau 1.

2. Voir définition tableau 2.

Source : panel 1989 MEN-DEPP

Lecture - 0,7 % des élèves du panel d'origine très favorisée et dont les résultats à l'entrée en sixième les situaient dans le quartile supérieur sont devenus bacheliers professionnels.

dans l'ensemble des bacheliers. Rares enfin sont les bacheliers professionnels dont un des deux parents est lui-même parvenu au baccalauréat : plus

de huit sur dix sont les premiers de leur famille à obtenir ce diplôme.

Les filles, arrivées en moyenne plus jeunes en sixième et avec de

meilleurs acquis scolaires, accèdent moins souvent à un baccalauréat professionnel que les garçons : ces derniers, minoritaires parmi les bacheliers généraux mais aussi technologiques, sont ici majoritaires. On retrouve cependant la même forte différenciation sexuelle dans le choix de spécialités que dans la filière technologique : sept garçons sur dix sont dans les spécialités industrielles, où les filles restent extrêmement rares (8 %), tandis que plus de neuf sur dix d'entre elles sont concentrées dans les spécialités tertiaires, et plus particulièrement dans la spécialité bureautique, option secrétariat, qui rassemble 38 % des bachelières professionnelles. Les garçons qui ont opté pour une spécialité tertiaire sont, quant à eux, essentiellement présents dans les spécialités du commerce ou de la comptabilité.

Tableau 4 – Poursuites d'études des bacheliers professionnels à la rentrée suivant l'obtention de leur baccalauréat selon la spécialité de formation (en %)

	Domaine de la production	Domaine des services	Ensemble
DEUG	2,4	8,7	6,0
STS	18,0	23,3	21,0
Autres formations supérieures	1,4	2,5	2,1
Total poursuites enseignement supérieur¹	21,8	34,5	29,1
Formations professionnelles non supérieures	10,0	6,2	7,8
Total poursuites d'études	31,8	40,7	36,9
Non-poursuite d'études	68,2	59,3	63,1

1. Y compris par alternance.

Source : panel 1989 MEN-DEPP

Lecture - 2,4 % des bacheliers professionnels des spécialités du domaine de la production s'inscrivent en DEUG après leur baccalauréat.

Tableau 5 – Taux de poursuite d'études des bacheliers professionnels en fonction de leurs principales caractéristiques (en %)

	Poursuite d'études	Poursuites dans l'enseignement supérieur
Principales spécialités du domaine de la production		
Maintenance des systèmes mécaniques auto	33,6	20,9
Équipements et installations électriques	31,0	21,4
Principales spécialités du domaine des services		
Bureautique, option secrétariat	32,8	28,2
Bureautique, option comptabilité	53,1	49,1
Commerce, vente et représentation	40,1	34,6
Mention		
Très bien ou bien	55,6	50,7
Assez bien	43,4	35,4
Pas de mention	28,8	20,5
Âge au baccalauréat		
19 ans	39,1	29,6
20 ans	37,3	29,4
21 ans et plus	35,7	28,6
Sexe		
Garçons	35,4	25,7
Filles	38,8	33,2
Origine sociale		
Très favorisée ou favorisée	48,1	37,2
Moyenne	33,9	26,5
Défavorisée	34,2	28,0
Accès des parents au baccalauréat		
Père et/ou mère bachelier	48,4	36,2
Aucun parent bachelier	34,6	27,7
Nationalité		
Français	34,8	26,7
Étranger	57,3	52,1

Source : panel 1989 MEN-DEPP

Lecture - 35,4 % des garçons titulaires d'un baccalauréat professionnel poursuivent leurs études ; 25,7 % s'inscrivent dans l'enseignement supérieur.

PRÈS DE QUATRE BACHELIERS PROFESSIONNELS SUR DIX PROLONGENT LEUR FORMATION

Des poursuites plus fréquentes parmi les lauréats des spécialités tertiaires

La majorité des lauréats d'un baccalauréat professionnel, dont la finalité première est bien de préparer à l'entrée immédiate sur le marché du travail, arrêtent leurs études : 63 % d'entre eux ne suivent plus aucune formation à la rentrée qui suit l'obtention de leur baccalauréat (tableau 4). La très grande majorité de ceux qui ont interrompu leurs études ne pense pas les reprendre. Un sur cinq envisage cependant de le faire l'année suivante, ou plus tard ; mais dans les

faits, seuls 5 % d'entre eux se réinscriront dans une formation à la rentrée suivante, le plus souvent parce qu'ils ne trouvaient pas de travail.

À la date du 31 octobre, quatre mois après leur baccalauréat, la moitié des bacheliers professionnels en moyenne ont un emploi, même précaire, quatre sur dix (37 %) en cherchant un, et un sur dix fait ou s'apprête à faire son service national, auquel certains sont encore assujettis. Les disparités sont fortes selon les secteurs : les lauréats des spécialités de la production ont en effet plus souvent un emploi que ceux des spécialités des services.

Aussi ces derniers, fortement concurrencés sur le marché du travail, en particulier par les titulaires d'un brevet de technicien supérieur (BTS), prolongent-ils en plus grand nombre leur formation (41 % contre 32 %). Mais les écarts sont importants également au sein du domaine tertiaire (*tableau 5*) : les poursuites sont en effet beaucoup plus fréquentes en comptabilité ou dans une moindre mesure en commerce et vente qu'en

secrétariat. Les opportunités en termes de formation sont en effet moins nombreuses dans cette spécialité et la concurrence y est vive avec les bacheliers technologiques de la série « sciences et technologies tertiaires » (STT). Cela explique que la différence entre le taux de poursuite d'études des filles et celui des garçons ne soit pas plus importante : les garçons lauréats d'une série tertiaire viennent de spécialités où les poursuites de formation sont sensiblement plus fréquentes.

Mais les résultats obtenus au baccalauréat exercent également une influence très sensible : seuls 29 % s'inscrivent dans une formation lorsqu'ils n'ont pas eu de mention, alors qu'ils sont 43 % à le faire lorsqu'ils ont eu une mention assez bien, et 56 % lorsqu'il s'agit d'une mention bien ou très bien. Par contre, à la différence des bacheliers technologiques, l'âge auquel les bacheliers professionnels sont parvenus au baccalauréat, ou le nombre d'années passées dans l'enseignement secondaire, ont peu d'effet sur leur poursuite ultérieure :

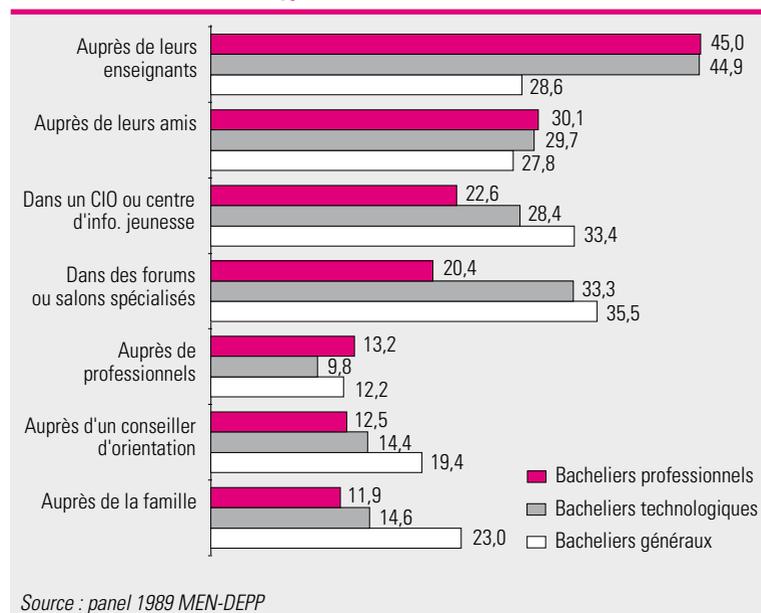
les plus jeunes, souvent les plus motivés par leur discipline professionnelle, n'ont pas tendance à continuer en plus grand nombre leur formation.

En dehors de ces caractéristiques liées à la scolarité, d'autres facteurs interviennent dans la décision des bacheliers professionnels, et en particulier leur origine sociale : un jeune issu d'un milieu favorisé, ou dont au moins un des parents a déjà eu accès au baccalauréat, prolonge plus fréquemment ses études. Ainsi, si près d'un bachelier professionnel sur deux dont le père est cadre ou appartient aux professions intermédiaires s'inscrit dans une formation après son baccalauréat, ce n'est le cas que d'un peu plus d'un enfant d'ouvrier ou d'employé sur trois. Mais c'est la nationalité qui crée les écarts les plus importants : 57 % des bacheliers professionnels d'origine étrangère, pourtant massivement d'origine défavorisée, poursuivent après l'obtention de leur baccalauréat.

Une poursuite d'études sur trois par alternance

Où ces jeunes s'informent-ils pour choisir leur orientation ? Issus le plus souvent des catégories sociales les moins favorisées et peu encouragés dans leur démarche, voire tout à fait dissuadés, ils sont largement laissés à leurs propres ressources pour construire leur parcours. À la différence des bacheliers technologiques, et surtout généraux, ils fréquentent peu les centres d'information et d'orientation, de même que les forums et salons spécialisés : seul un bachelier professionnel sur cinq inscrit dans une formation dit les avoir utilisés (*graphique 1*). Comme pour les bacheliers technologiques, les

Graphique 1 – Moyens d'information utilisés par les bacheliers pour choisir leur orientation selon leur type de baccalauréat (en %)



enseignants constituent des interlocuteurs privilégiés [3]. Leur famille, souvent peu au fait des différentes filières de l'enseignement supérieur, ne peut en effet être que d'un faible recours et ils ont très peu rencontré de conseillers d'orientation ; le bouche-à-oreille, d'une fiabilité incertaine, tient par contre une place très importante, puisque les « copains » constituent leur deuxième source d'information.

Si 37 % des bacheliers professionnels poursuivent leurs études après leur baccalauréat, tous n'entreprennent pas des études supérieures (tableau 4). Un certain nombre (8 %) s'inscrivent en effet dans des formations, dites de niveau IV supérieur, d'une durée d'un an en général, qui leur permet d'acquérir une spécialisation professionnelle, comme les mentions complémentaires ou les formations complémentaires d'initiative locale. Ils se sont souvent informés auprès des professionnels du métier qu'ils envisagent pour choisir leur orientation. Ces formations sont parfois proposées dans leur établissement de terminale : les bacheliers professionnels inscrits dans ces formations sont les plus nombreux à poursuivre leurs études dans le même établissement. Ce sont en majorité des bacheliers des séries industrielles : un sur dix

s'inscrit dans une telle formation après son baccalauréat.

Ainsi, seuls trois bacheliers professionnels sur dix s'inscrivent dans l'enseignement supérieur. La grande majorité s'orientent vers des formations qui débouchent sur un BTS : un bachelier professionnel sur cinq s'inscrit dans une section de techniciens supérieurs (STS) à la rentrée qui suit son baccalauréat, pour les deux tiers dans une spécialité du domaine des services. Le recrutement des bacheliers professionnels en STS est d'une grande sélectivité : une étude sur la poursuite d'études des bacheliers professionnels en Île-de-France, réalisée à partir du dispositif Ravel de recueil des vœux des élèves, montre le décalage qui existe entre ces vœux et la réalité des inscriptions à la rentrée suivante : un bachelier du domaine de la production sur trois qui en ont émis le souhait, intègre une STS à la rentrée suivante, et seulement un peu plus d'un lauréat du domaine des services sur quatre [4]. Ainsi seuls les bacheliers ayant d'excellents résultats peuvent espérer être admis en STS : deux bacheliers professionnels sur trois inscrits en STS ont eu une mention, alors que ce n'est le cas que d'un bachelier technologique sur trois et de moins d'un bachelier général sur cinq inscrits dans cette filière.

De fait, seulement quatre sur dix des bacheliers professionnels qui préparent un BTS sont accueillis dans un lycée public, 15 % étant scolarisés dans un établissement privé. Les autres, soit 46 % des inscrits, préparent leur BTS avec un contrat d'apprentissage ou plus souvent de qualification (tableau 6). L'alternance est surtout fréquente dans les STS relevant du domaine des services où plus d'un bachelier professionnel sur deux suit sa formation par cette voie, tandis que deux bacheliers professionnels sur trois préparant un BTS du domaine de la production sont accueillis dans des lycées.

Au total, un bachelier professionnel sur trois qui poursuit ses études a choisi la voie de l'alternance. Cette part importante peut être dans certains cas une réponse aux difficultés qu'ils peuvent rencontrer pour être admis en STS. Mais elle s'explique également par l'expérience de la formation en entreprise qu'ils ont acquise pendant les stages réalisés au cours de leur scolarité. Si la recherche d'une entreprise d'accueil est toujours difficile, les entreprises marquent souvent une préférence pour les bacheliers professionnels qui, du fait de leur pratique professionnelle, leur paraissent plus directement opérationnels. Enfin, l'alternance répond également à l'attrait financier de ce mode de formation, pour des bacheliers souvent plus âgés et qui appartiennent majoritairement à des catégories défavorisées : un peu moins de la moitié seulement des bacheliers professionnels qui poursuivent leurs études reçoivent encore une aide matérielle ou financière de leurs parents, alors que c'est le cas pour près de 80 % de l'ensemble des bacheliers.

Tableau 6 – Part de l'alternance dans les poursuites d'études des bacheliers professionnels (en %)

	Voie scolaire	Apprentissage	Contrat de qualification
STS	53,8	18,0	28,2
dont : STS production	64,8	25,4	9,8
dont : STS services	48,1	14,4	37,5
Ensemble des formations	66,5	13,3	20,2

Source : panel 1989 MEN-DEPP

Lecture - 53,8 % des bacheliers professionnels qui préparent un BTS après leur baccalauréat le font par la voie scolaire.

L'inscription à l'université comme solution d'attente

L'accès des bacheliers professionnels aux instituts universitaires de technologie (IUT) étant très exceptionnel, ceux qui ne sont pas en STS se retrouvent essentiellement dans les filières générales de l'université (tableau 4). Il s'agit le plus souvent de bacheliers professionnels tertiaires : près d'un sur dix (9 %) s'inscrit en DEUG, essentiellement dans les spécialités AES, sciences humaines, droit

ou langues, filières dont le contenu pédagogique leur semble se rapprocher le plus de leur cursus antérieur. En réalité, l'idée qu'ils s'en font est approximative car ils manquent de repères, et rares sont dans les faits ceux qui s'étaient vraiment informés sur le contenu exact des études universitaires avant de s'y inscrire [5].

La moitié de ceux qui sont en DEUG déclarent qu'ils voulaient en réalité faire autre chose, en particulier un BTS, et sont là faute d'avoir pu accéder à la formation qu'ils souhaitaient, soit parce que leur candidature

n'a pas été retenue, soit qu'ils n'ont pas trouvé d'entreprise d'accueil pour une formation en alternance. C'est en particulier le cas des bacheliers professionnels d'origine étrangère : très nombreux à s'inscrire à l'université, puisqu'au total un bachelier professionnel sur quatre d'origine étrangère se retrouve en DEUG à la rentrée suivante, ils sont également les plus nombreux à ne pas être dans la filière de leur choix. L'entrée des bacheliers professionnels à l'université ne représente souvent pour eux qu'une solution d'attente avant d'obtenir l'accès au cursus souhaité, ou une façon de retarder l'échéance de l'entrée sur le marché du travail. Mais elle correspond également en partie à la recherche d'une dimension culturelle plus importante : la poursuite d'études à l'université est parfois fortement valorisée chez des jeunes ayant le sentiment d'avoir été exclus à un moment donné des filières de l'enseignement général et qui souhaitent bénéficier de la dignité sociale du statut d'étudiant [6].

La forte demande de poursuite d'études des bacheliers professionnels d'origine étrangère

L'analyse « toutes choses égales par ailleurs » confirme l'importance de la nationalité d'origine des bacheliers professionnels sur leur inscription dans l'enseignement supérieur (tableau 7). Leur profil scolaire a certes un effet très significatif sur leur poursuite d'études : à caractéristiques constantes, un bachelier professionnel qui a obtenu son baccalauréat avec une mention a une probabilité beaucoup plus élevée d'accéder à

Tableau 7 – Impact des différentes caractéristiques des bacheliers professionnels sur leur poursuite d'études dans l'enseignement supérieur

Modalité de référence	Modalités actives	Coef.
Sexe	Garçon	réf.
	Fille	ns
PCS de la personne responsable du ménage ¹	Milieu favorisé	ns
	Milieu moyen	réf.
	Milieu défavorisé	ns
Diplôme le plus élevé des parents	Aucun parent bachelier	réf.
	Au moins un parent bachelier	0,37*
Nationalité	Français	réf.
	Étranger	1,31***
Boursier en terminale	Non	réf.
	Oui	ns
Taille de la commune d'implantation de l'établissement de terminale	< 20 000 hab.	ns
	20 000 à 200 000 hab.	ns
	200 000 à 2 millions hab.	réf.
	Île-de-France	0,75***
Type d'établissement en terminale	Public	réf.
	Privé	0,32*
Série de baccalauréat	Spécialité des services	réf.
	Spécialité industrielle	-0,56***
Âge au baccalauréat	19 ans ou moins	réf.
	20 ans	ns
	21 ans ou plus	ns
Mention au baccalauréat	Pas de mention	réf.
	Mention	0,86***
Situation familiale à la rentrée suivant le baccalauréat	Célibataire	réf.
	Marié ou vivant en couple	-1,37***
Taux de chômage des moins de 25 ans au premier semestre de l'année du baccalauréat	En baisse	réf.
	Élevé (> 25 %)	-0,53**
	Faible (< 20 %)	ns

*** significatif à 0,001 ; ** significatif à 0,01 ; * significatif à 0,05. ns : non significatif.

1. Favorisé : cadres, chefs d'entreprise, professions libérales, enseignants, professions intermédiaires. Moyen : agriculteurs, artisans, commerçants, employés. Défavorisé : ouvriers, inactifs.

Source : panel 1989 MEN-DEPP

Lecture - À situations scolaire et sociale comparables, un bachelier professionnel d'origine étrangère s'inscrit plus souvent dans l'enseignement supérieur qu'un bachelier professionnel français d'origine puisque le coefficient estimé est positif et hautement significatif ($p < 0,01$).

l'enseignement supérieur qu'un bachelier qui n'a pas eu de mention ; de même, le fait d'être lauréat d'une spécialité du domaine des services rend les poursuites d'études plus fréquentes, tandis que l'âge d'obtention du baccalauréat n'a aucun effet.

Néanmoins, toutes choses égales par ailleurs, un bachelier professionnel issu de l'immigration s'engagera toujours plus souvent dans des études supérieures qu'un bachelier professionnel français d'origine, en raison sans doute d'une plus grande difficulté d'accès au marché du travail, mais également d'une ambition scolaire plus élevée. C'est même la seule caractéristique sociodémographique qui influence de façon importante la poursuite d'études, tandis que ni le sexe, ni l'appartenance sociale, ni le fait d'avoir une bourse en terminale qui constitue une indication des revenus de la famille, ne jouent un rôle ; seul le fait d'avoir un de ses parents bachelier accroît légèrement la probabilité d'une poursuite d'études.

D'autres facteurs liés à l'environnement du nouveau bachelier ne sont pas sans effet, en particulier son environnement scolaire lorsqu'il était en terminale : ainsi, à caractéristiques comparables, le fait d'être scolarisé en Île-de-France, où l'offre de formation dans l'enseignement supérieur est plus étendue et le gisement d'entreprises d'accueil pour une formation en alternance plus large, favorise la poursuite d'études. Mais le contexte d'emploi a également un effet significatif : toutes choses égales par ailleurs, les bacheliers parvenus au baccalauréat alors que le taux de chômage était le plus élevé ont tendance à moins poursuivre leurs études, à l'inverse de ce qui pourrait être attendu. Peut-être un tel contexte renforce-t-il la concurrence subie par les bacheliers professionnels à l'entrée en STS et limite-t-il également les possibilités de recrutements en alternance.

Enfin, toutes choses égales par ailleurs, c'est le fait de vivre en couple à la rentrée suivant l'obtention du bac-

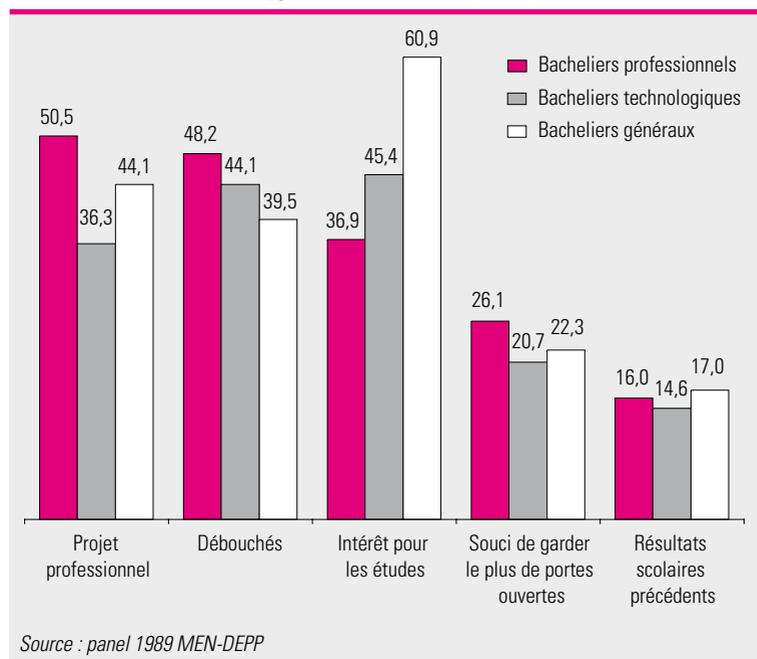
calauréat, et donc la nécessité d'avoir des revenus, qui réduit le plus fortement la probabilité d'une inscription dans l'enseignement supérieur.

Le projet professionnel, principale motivation de la poursuite d'études des bacheliers professionnels

À la différence de l'ensemble des bacheliers, l'intérêt pour le contenu des études n'est pas la motivation principale des bacheliers professionnels à poursuivre des études, quelle que soit la formation dans laquelle ils s'inscrivent : seuls 37 % la citent contre 45 % des bacheliers technologiques et 61 % des bacheliers généraux (*graphique 2*). C'est leur projet professionnel qui est la raison la plus souvent avancée par les bacheliers professionnels pour expliquer le choix de leur formation : 51 % la mettent en avant, tandis que les bacheliers technologiques ne sont que 36 % dans ce cas. Les bacheliers professionnels qui poursuivent savent d'ailleurs plus souvent ce qu'ils veulent faire que ceux qui quittent le système éducatif (64 % contre 55 %) : leur poursuite d'études paraît ainsi s'inscrire dans une démarche de construction de leur projet professionnel. C'est particulièrement le cas de ceux qui s'inscrivent dans une formation professionnelle non supérieure, dont plus de trois sur quatre ont un projet ; ils sont d'ailleurs également les plus optimistes quant à leur avenir professionnel.

Les débouchés attendus du diplôme auquel leur filière mène sont une motivation presque aussi forte (48 %), citée même par 57 % des inscrits en STS dont c'est la motivation la plus importante. Mais les bacheliers inscrits

Graphique 2 – Principales motivations de la poursuite d'études des bacheliers selon leur type de baccalauréat (en %)



en STS tertiaires se montrent sensiblement moins confiants quant à ces débouchés que les bacheliers inscrits en STS production, beaucoup plus optimistes en ce qui concerne leur avenir professionnel (74 % contre 56 %).

Les bacheliers professionnels qui se retrouvent en DEUG sont dans une situation particulière : ni leur projet professionnel, ni l'attrait pour les débouchés de la filière ne constituent pour eux des motivations importantes. S'ils se sont inscrits en DEUG, c'est avant tout parce qu'ils avaient « envie d'aller à l'université » (45 % des inscrits), plus que par intérêt pour le contenu des études. « Le souci de se laisser le plus de portes ouvertes », qui traduit bien leur position d'attente, joue également un rôle non négligeable. Mais ils sont également les plus pessimistes quant à leur avenir professionnel.

À la différence des bacheliers technologiques, la durée des études et la proximité du lieu de formation tiennent une place limitée dans les motivations des bacheliers professionnels. Ils se projettent très majoritairement dans des études courtes : 71 % de ceux qui poursuivent veulent s'arrêter à bac + 2, 15 % envisageant cependant de poursuivre jusqu'à bac + 4 ou plus.

UN BACHELIER PROFESSIONNEL SUR DIX DIPLÔMÉ DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

38 % de diplômés parmi les bacheliers professionnels qui s'étaient inscrits en STS

Trois sur dix des bacheliers professionnels qui continuent leurs études après leur baccalauréat, arrêtent au bout d'un an (*tableau 8*). La principale raison qu'ils avancent pour cette interruption d'études, c'est qu'« ils voulaient ou devaient travailler », ou encore que « la formation qu'ils suivaient était achevée », situation des élèves qui s'étaient inscrits dans des formations d'une durée d'un an. Le fait qu'ils n'avaient pas des résultats suffisants pour continuer est très rarement évoqué.

Les bacheliers professionnels qui s'étaient inscrits en STS sont les plus nombreux à continuer dans la même voie. Interrogés au cours de la première année sur les études qu'ils suivent, ils se montrent satisfaits de leur formation : souvent directement renseignés par leurs enseignants, ils

avaient été bien informés, particulièrement sur le contenu de l'enseignement (77 %) et sur la continuité entre leur baccalauréat et les études qu'ils suivent (74 %). À propos du déroulement de la formation elle-même, les opinions sont largement positives : huit inscrits en STS sur dix se disent très ou assez satisfaits du contenu des études ou des contacts qu'ils peuvent avoir avec les autres étudiants, sept sur dix le sont du suivi et de l'encadrement. 83 % des bacheliers professionnels inscrits en STS poursuivent l'année suivante. Les autres abandonnent le plus souvent leurs études et entrent dans la vie active, les réorientations étant très rares.

Leur réussite au diplôme est cependant faible : seuls 38 % des bacheliers professionnels qui s'étaient inscrits en STS après leur baccalauréat obtiennent leur BTS, avec une meilleure réussite dans les spécialités industrielles que dans les spécialités tertiaires (46 % contre 34 %), où les bacheliers professionnels sont davantage handicapés par leurs lacunes en enseignement général. Ceux qui ont préparé leur diplôme par la voie scolaire l'obtiennent plus souvent que ceux qui l'ont préparé par alternance (45 % contre 30 %), les taux de réussite les plus élevés étant atteints par ceux qui étaient scolarisés dans un établissement public. En effet, les contraintes de l'alternance sont importantes, avec la nécessité de s'adapter à un rythme de travail soutenu et de voir généralement réduit le temps de formation en enseignement général. De plus, certains ne vont pas jusqu'au bout de leur formation et abandonnent avant l'examen, ayant l'opportunité d'être recrutés sur un contrat de travail à temps plein.

Tableau 8 – Devenir au bout d'un an des bacheliers professionnels selon leur orientation après le baccalauréat

	Poursuite dans la même voie	Réorientation dans une autre filière	Interruption d'études
DEUG	37,4	21,5	41,1
STS	82,5	4,1	13,4
Autres formations supérieures	61,7	35,1	3,2
Formations professionnelles non supérieures	17,0	14,0	69,0
Ensemble des bacheliers professionnels ayant poursuivi	60,5	10,6	28,9

Source : panel 1989 MEN-DEPP

Lecture - 37,4 % des bacheliers professionnels qui s'étaient inscrits en DEUG poursuivent en DEUG l'année suivante.

Un échec massif en DEUG

Les bacheliers professionnels qui étaient entrés à l'université se retrouvent en grande difficulté : le contenu de leur baccalauréat ne dispense pas en effet l'apprentissage des méthodes indispensables pour suivre un enseignement universitaire [6]. Ainsi, plus de six sur dix des bacheliers professionnels qui s'étaient inscrits en DEUG n'y passent qu'une année, voire seulement quelques semaines. Quatre sur dix interrompent complètement leurs études et parmi ceux qui continuent en DEUG, les trois quarts redoublent la première année. Le bilan que font les bacheliers professionnels de cette année à l'université est en effet plutôt négatif : l'insatisfaction est grande en particulier sur le suivi et l'encadrement dans leur formation, dont plus de six sur dix d'entre eux se plaignent. Mais ils se disent surtout peu, voire pas du tout satisfaits de l'information qu'ils avaient reçue sur cette filière, tant sur l'organisation de l'enseignement que sur les taux de réussite aux examens, ou sur la continuité entre leur bac et les études en DEUG. Plus de neuf sur dix des bacheliers professionnels inscrits à l'université après leur baccalauréat sortiront sans diplôme de l'enseignement supérieur. Cet échec massif, qui a fait l'objet de nombreuses analyses, a des causes multiples

qui s'apparentent à celles de l'échec des bacheliers technologiques ; elles tiennent à un décalage, plus grand encore dans leur cas, entre leur bagage antérieur et celui requis par la culture universitaire, à leur absence totale de repères dans cet univers, ainsi qu'à leurs difficultés d'acculturation ou de socialisation à la vie étudiante.

La grande majorité des bacheliers professionnels diplômés du supérieur sont ainsi lauréats d'un BTS, qu'ils soient entrés en STS après leur baccalauréat ou qu'ils aient rejoint cette filière après un passage par une autre formation : c'est en effet en STS que la poursuite d'études des bacheliers professionnels est la plus appropriée. Aussi, des mesures ont été prises afin que les titulaires d'un baccalauréat professionnel qui le souhaitent puissent être admis dans une section de technicien supérieur de l'enseignement public lorsqu'ils ont obtenu une mention bien ou très bien au baccalauréat professionnel dont le champ professionnel correspond à celui de la section de technicien supérieur demandée. Il reste la difficulté de la formation elle-même, à laquelle sont confrontés des bacheliers qui, souvent, étaient de très bons élèves dans leur filière, et se trouvent parfois déroutés par le niveau d'exigence théorique qu'elle présente.

Au total, cinq ans après l'obtention de leur baccalauréat, 15 % des

bacheliers professionnels obtiennent un autre diplôme que leur baccalauréat, mais seul un bachelier professionnel sur dix est lauréat d'un diplôme du supérieur (tableau 9) : les deux tiers de ceux qui se sont engagés dans des études supérieures abandonnent en effet sans avoir eu de diplôme. Ce bilan doit cependant être apprécié en gardant en mémoire que la voie professionnelle du baccalauréat n'a pas pour objectif premier de préparer à une poursuite d'études dans l'enseignement supérieur.

La question de la poursuite d'études des bacheliers professionnels se pose donc d'autant plus que le risque d'échec au diplôme est important et que l'insertion est plus difficile dans ce cas que si l'entrée sur le marché du travail a lieu immédiatement à l'issue du baccalauréat [7]. En effet, selon une étude du CEREQ, les taux d'emploi à trois ans des bacheliers professionnels poursuivant leurs études ne sont en effet plus élevés que lorsque les études aboutissent à un diplôme, à la différence des bacheliers technologiques dont les taux d'emploi sont toujours plus élevés en cas de poursuite d'études, que cette poursuite soit ou non sanctionnée par un diplôme.

Tableau 9 – Taux d'accès des bacheliers professionnels à un diplôme après leur baccalauréat (en %)

	Ensemble bacheliers professionnels		Bacheliers professionnels qui ont poursuivi leur formation		Seuls bacheliers inscrits dans le supérieur
	Ensemble diplômés	Dont : diplômés du supérieur	Ensemble diplômés	Dont : diplômés du supérieur	Diplômés
Séries industrielles	15,1	10,3	45,3	30,9	43,9
Séries des services	14,6	10,5	33,3	23,9	28,5
Ensemble bacheliers professionnels	14,8	10,4	37,6	26,4	33,4

Source : panel 1989 MEN-DEPP

Lecture - 15,1 % des bacheliers professionnels des spécialités industrielles ont obtenu un diplôme après leur baccalauréat et 10,3 % ont obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur. Parmi les seuls bacheliers des séries industrielles qui s'étaient inscrits dans l'enseignement supérieur, 43,9 % sont sortis diplômés.

À LIRE

- [1] **Solaux G.**, « Le baccalauréat professionnel et son curriculum », *Formation Emploi* n° 49, CEREQ, 1995.
- [2] **Caille J.-P., Lemaire S.**, « Que sont devenus les élèves entrés en sixième en 1989 ? », *Données sociales*, INSEE, 2002.
- [3] **Lemaire S.**, « Les bacheliers technologiques dans l'enseignement supérieur », *Éducation & formations*, MEN-DEP, n° 67, mars 2004.
- [4] **Coutellier F.**, « Les poursuites d'études des bacheliers professionnels en Île-de-France », *CPC Documents*, n° 2004/2, MEN, 2004.
- [5] **Beaud S., Pialoux M.**, « L'entrée des "bacs pros" à l'université, une quête de réparation sociale », *CPC Documents*, n° 2002/8, MEN, 2002.
- [6] **Beaud S., Pialoux M.**, « Les "bacs pros" à l'université. Récit d'une impasse », *Revue française de pédagogie*, n° 136, juillet-septembre 2001.
- [7] **Moulet S.**, « Après le bac professionnel ou technologique : la poursuite d'études jusqu'à bac + 2 et sa rentabilité salariale en début de vie active », *Économie et statistique*, n° 388-389, 2005.

Le flux d'entrée et la réussite en DUT

Sylvaine Péan

Danielle Prouteau

Bureau des études statistiques sur l'enseignement supérieur

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Les nouveaux bacheliers constituent la majorité des entrants en première année d'institut universitaire de technologie (IUT). L'écart entre les taux d'inscription des nouveaux bacheliers généraux et technologiques se réduit progressivement depuis quatre ans, mettant en évidence un meilleur accueil des bacheliers technologiques. La répartition de ces nouveaux bacheliers est très différente selon le secteur professionnel concerné, les femmes étant majoritaires dans le secteur tertiaire. Les titulaires d'un baccalauréat technologique de la série « sciences et techniques industrielles » (STI) sont plus souvent titulaires d'une mention que les autres bacheliers. Près de quatre bacheliers sur cinq entrant en IUT n'ont pas changé d'académie. L'observation d'une cohorte d'étudiants s'inscrivant pour la première fois en première année d'IUT montre que deux tiers d'entre eux obtiennent le diplôme universitaire de technologie (DUT) en deux ans. Le parcours antérieur de ces étudiants influe fortement sur leur réussite. Si les chances de succès des étudiants diffèrent en fonction du secteur professionnel observé, les femmes réussissent mieux que les hommes dans les deux secteurs (secondaire ou tertiaire). La réussite varie également en fonction de la spécialité et de l'établissement dans lesquels l'étudiant prépare le DUT.

LE FLUX D'ENTRÉE EN INSTITUT UNIVERSITAIRE DE TECHNOLOGIE

Les instituts universitaires de technologie (IUT) recrutent après le baccalauréat ou un titre admis en équivalence. Relevant de l'enseignement supérieur court professionnalisant et rassemblant 111 300 étudiants en 2005-2006, ils préparent en deux ans au diplôme universitaire de technologie (DUT)¹. 43 830 bacheliers de la session 2005 en France métropolitaine et dans les DOM² se sont inscrits en première année de DUT à la rentrée suivante.

Cette filière sélective prépare à une grande variété de métiers, et le profil des étudiants diffère selon le secteur professionnel choisi.

L'écart des taux d'inscription immédiate des bacheliers en IUT se réduit entre les bacheliers généraux et technologiques

Chaque année, les IUT accueillent des nouveaux bacheliers, qui représentent 90,5 % des entrants en première année. Ils sont 43 830 à s'inscrire dès l'obtention de leur baccalauréat, soit

8,7 % de l'ensemble des bacheliers de la session 2005 (tableau 1).

Le flux des nouveaux bacheliers en IUT est composé de deux fois moins de bacheliers technologiques que de bacheliers généraux. Cette proportion est pratiquement identique à la répartition des lauréats entre les deux baccalauréats de la session 2005.

Ainsi, en termes de taux d'inscription, l'écart se réduit chaque année, et la proportion est maintenant identique entre les bacheliers généraux ou technologiques avec respectivement 10,5 et 10,3 % de taux d'inscription immédiate en IUT (respectivement 11,5 et 9,3 % en 2001). Cette évolution fait suite aux objectifs nationaux, mis en place en 2000 (schéma de formation post-baccalauréat) et dont une des grandes lignes était un meilleur accueil des bacheliers technologiques en IUT.

Par ailleurs, ces taux varient sensiblement d'une série de baccalauréat à l'autre : sont inscrits 1,8 % seulement des bacheliers L (littéraire)

NOTES

1. Les diplômes nationaux de technologie spécialisée (DNST) et post-DUT ne sont pas comptabilisés dans cette étude, ni les licences professionnelles préparées en IUT.

2. Il n'y a pas de préparation au DUT dans les collectivités d'outre-mer.

contre 13,2 % des bacheliers S (scientifique) et 11,2 % des bacheliers ES (économique et social). De même, parmi les bacheliers technologiques, les bacheliers STT (sciences et technologies tertiaires) s'y orientent deux fois moins (9,5 %) que ceux de la série STI (sciences et techniques industrielles) (18,5 %).

Aussi, sur l'ensemble des bacheliers s'inscrivant en première année d'IUT, 65,2 % ont eu un baccalauréat général, 33,2 % un baccalauréat technologique (*tableau 2*). Les bacheliers professionnels sont pratiquement absents (1,6 %). À titre de comparaison, la part des bacheliers généraux est

plus élevée parmi les étudiants de première année de licence dans le cadre du cursus Licence-Master-Doctorat (LMD) (première année de licence [L1] : 82,2 %). En revanche, les bacheliers technologiques représentent le public majoritaire des sections de techniciens supérieurs (64 % de l'ensemble des nouveaux bacheliers inscrits en STS).

Ce sont les bacheliers généraux scientifiques (S) et économiques (ES) que l'on retrouve majoritairement en IUT, et dans une proportion moindre des bacheliers des « sciences et technologies tertiaires (STT) et des sciences et techniques industrielles (STI), même si ce sont ces derniers qui

continuent le plus en IUT. Ces quatre séries totalisent 93,8 % des bacheliers entrant en IUT.

La répartition des nouveaux bacheliers est très différente selon les secteurs professionnels : les inscrits du secteur secondaire sont essentiellement des bacheliers scientifiques (S : 64,2 % ou STI : 28,5 %), tandis que les inscrits du secteur des services sont des bacheliers économiques (ES : 37,6 %), des sciences et techniques du tertiaire (STT : 27,2 %) ou des bacheliers scientifiques (S : 24,5 %). Les candidats des autres séries de baccalauréat sont peu représentés.

Les bacheliers scientifiques qui poursuivent en IUT ont majoritairement (71,8 %) obtenu un baccalauréat S, spécialité « sciences de la vie et de la Terre » (*graphique 1*). Pour les autres séries de baccalauréat, la spécialité dominante se dégage moins clairement. Ainsi, moins de la moitié des bacheliers ES provient de la spécialité « mathématiques ». Il en est de même pour les bacheliers STT à l'égard de la spécialité « action communications commerciales ». Un peu plus du tiers des lauréats du baccalauréat de la série STI l'ont obtenu dans la spécialité « génie électrotechnique ».

Tableau 1 – Taux d'accueil en IUT des bacheliers selon la série du baccalauréat

Série du baccalauréat	Bacheliers 2005 entrant en IUT en 2005-2006	Bacheliers 2005	Taux d'accueil (%) (1)	Taux d'accueil 2001 (rappel)
Littéraire (L)	885	49 434	1,8	2,1
Économique (ES)	9 682	86 201	11,2	12,7
Scientifique (S)	18 003	136 877	13,2	15,0
Total baccalauréat général	28 570	272 512	10,5	11,5
Technologique SMS	115	18 689	0,6	0,5
Technologique STI	6 387	34 567	18,5	16,3
Technologique STL	923	6 426	14,4	13,7
Technologique STT	7 010	73 565	9,5	8,8
Autres technologiques	112	7 581	1,5	1,2
Total baccalauréat technologique	14 547	140 828	10,3	9,3
Baccalauréat professionnel	713	93 268	0,8	0,6
Ensemble des baccalauréats	43 830	506 608	8,7	8,8

(1) Le taux d'accueil des bacheliers en IUT exprime le rapport entre le nombre de nouveaux bacheliers accueillis en IUT et l'ensemble des bacheliers.

Source : SISE MEN-DEPP 2005-2006

Champ : France métropolitaine + DOM.

Tableau 2 – Part des nouveaux bacheliers inscrits la même année en IUT par série de baccalauréat et par secteur

Série du baccalauréat	Secteur secondaire		Secteur tertiaire		Nouveaux bacheliers inscrits en DUT		Nouveaux bacheliers inscrits en licence (LMD)	
	Effectifs	%	Effectif	%	Effectifs	%	Effectifs	%
Littéraire (L)	9	0,1	876	3,4	885	2,0	36 781	22,2
Économique (ES)	83	0,4	9 599	37,6	9 682	22,1	49 771	30,0
Scientifique (S)	11 751	64,2	6 252	24,5	18 003	41,1	49 533	29,9
Total baccalauréat général	11 843	64,7	16 727	65,5	28 570	65,2	136 085	82,1
Technologique STI	5 216	28,5	1 171	4,6	6 387	14,6	2 690	1,6
Technologique STT	58	0,3	6 952	27,2	7 010	16,0	16 504	10,0
Autres technologiques	1 000	5,5	150	0,6	1 150	2,6	4 961	3,0
Total baccalauréat technologique	6 274	34,3	8 273	32,4	14 547	33,2	24 155	14,6
Baccalauréat professionnel	195	1,1	518	2,0	713	1,6	5 409	3,3
Ensemble des baccalauréats	18 312	100,0	25 518	100,0	43 830	100,0	165 649	100,0

Source : SISE MEN-DEPP 2005-2006

Champ : France métropolitaine + DOM.

Plus de mentions parmi les bacheliers technologiques STI

Parmi les nouveaux inscrits en IUT, 61,7 % des bacheliers S et 64,2 % des bacheliers ES ont eu leur baccalauréat « à l'heure », et respectivement 70,1 % et 68,5 % sans mention, contre 61,4 % et 69,9 % au baccalauréat (*tableau 3*). En revanche, les bacheliers technologiques STI et STT ont plutôt eu un baccalauréat « en retard » (plus de 54 %), avec mention pour les STI (63,4 %).

D'une manière générale, quel que soit le baccalauréat ou la mention

(à l'exception du baccalauréat STI mention « assez bien »), la part des mentions est plus élevée pour les bacheliers les plus jeunes.

À titre comparatif, les nouveaux élèves en IUT se différencient des étudiants inscrits en première année universitaire en vue de la licence (LMD). Ils sont, du fait de la sélection, proportionnellement moins choisis parmi les bacheliers ayant obtenu leur baccalauréat après rattrapage. Les candidats titulaires d'une mention « bien » ou « très bien » intègrent de préférence une classe préparatoire aux grandes écoles, un cycle préparatoire intégré, ou médecine. Proportionnellement,

les bacheliers STI et STT ont plus de mentions lorsqu'ils sont inscrits en IUT (respectivement 63,4 et 39,7 %) qu'en première année de licence L1 (24 et 13,3 %) ou lorsqu'ils viennent d'obtenir le baccalauréat (41,6 et 20,2 %).

Le profil des entrants en IUT se différencie également de l'ensemble des bacheliers dont la proportion de mentions est plus élevée parmi les bacheliers de la série S (38,6 % pour la session 2004 contre 29,9 % pour les nouveaux bacheliers S inscrits en IUT).

Les femmes sont majoritaires dans le secteur tertiaire

Qu'il s'agisse de l'ensemble des effectifs ou des nouveaux bacheliers (*tableau 4*), les femmes sont majoritaires dans le secteur tertiaire (51,9 % des inscrits à un DUT ou 50,9 % des nouveaux bacheliers inscrits à un DUT). Les spécialités les plus féminisées sont « Carrières juridiques » (respectivement 84,7 et 85,9 %), « Carrières sociales » (76,7 et 84 %) et « Information - communication » (78,3 et 81,7 %). Les deux spécialités qui accueillent les plus importants effectifs féminins appartiennent au secteur tertiaire. Il s'agit des spécialités « Gestion des entreprises et des administrations » (17,8 % de l'effectif total, 18,3 % de l'ensemble des nouveaux bacheliers) et « Techniques de commercialisation » (respectivement 17,0 et 17,6 %).

Dans le secteur secondaire, un inscrit sur cinq seulement est une femme. Elles ne sont majoritaires que dans deux spécialités : génie biologique et chimie.

Ces données sont à relativiser quand on sait que la part de filles entrant à l'université est de 57,8 %, pourcentage qui atteint 62,3 % quand on exclut les IUT (37,4 %).

Graphique 1 – Les quatre principales séries de baccalauréat et leurs spécialités

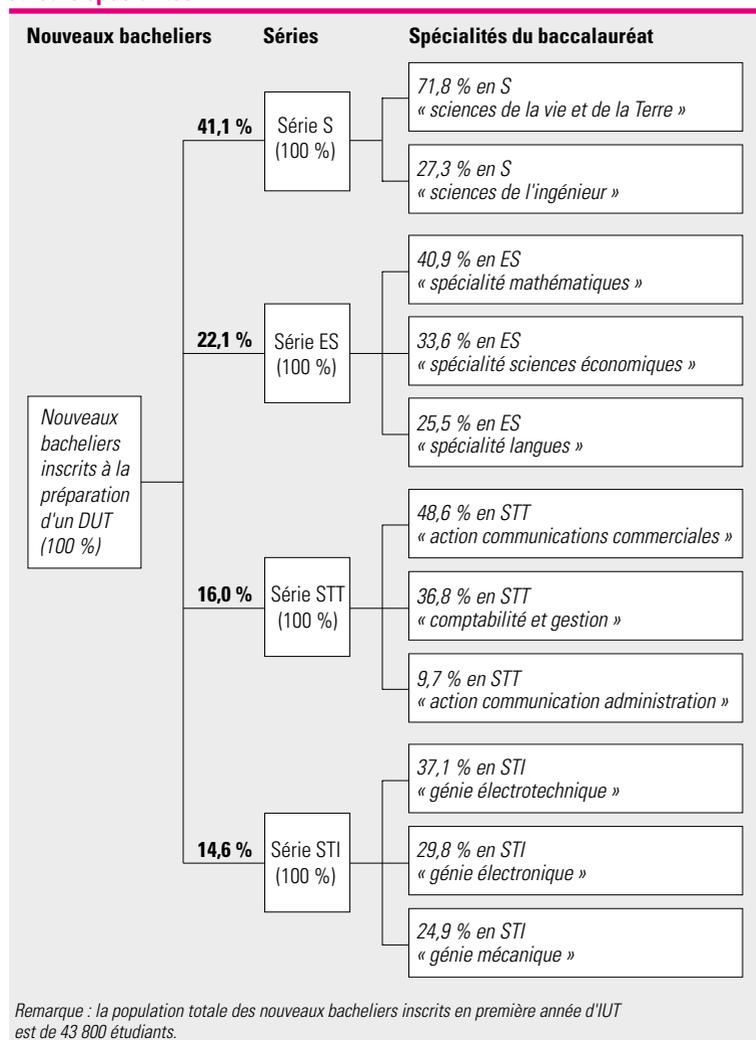


Tableau 3 – Nouveaux bacheliers 2004 inscrits en première année d'IUT en 2004-2005 selon la mention et l'âge au baccalauréat

Série S		Âge au baccalauréat des inscrits en IUT				Licence L1 (LMD)	Bacheliers session 2004
Mention	En avance	«À l'heure»	En retard	Total			
Admis (rattrapage)	13,2	15,5	27,1	19,4	24,6	61,4	
Admis (sans rattrapage)	42,8	48,1	56,1	50,7	43,6		
Mention assez bien	35,1	30,2	15,9	25,4	23,1	24,6	
Mention bien	8,8	5,7	0,9	4,2	7,4	10,7	
Mention très bien	0,2	0,4	0,0	0,3	1,3	3,3	
Total	650 (100 %)	10 631 (100%)	5 950 (100 %)	17 231 (100 %)	35 817 (100 %)	130 225 (100 %)	
	3,8	61,7	34,5	100,0			
Série ES		Âge au baccalauréat des inscrits en IUT				Licence L1 (LMD)	Bacheliers session 2004
Mention	En avance	«À l'heure»	En retard	Total			
Admis (rattrapage)	6,5	12,9	22,2	15,8	22,8	69,9	
Admis (sans rattrapage)	45,3	50,3	57,9	52,7	49,3		
Mention assez bien	38,4	31,3	18,3	27,2	22,0	22,4	
Mention bien	8,2	5,0	1,5	4,0	5,3	6,4	
Mention très bien	1,6	0,5	0,0	0,4	0,6	1,3	
Total	245 (100 %)	5 798 (100 %)	2 988 (100 %)	9 031 (100 %)	43 532 (100 %)	81 494 (100 %)	
	2,7	64,2	33,1	100,0			
Série STI		Âge au baccalauréat des inscrits en IUT				Licence L1 (LMD)	Bacheliers session 2004
Mention	En avance	«À l'heure»	En retard	Total			
Admis (rattrapage)	1,3	4,5	7,1	5,9	23,6	58,4	
Admis (sans rattrapage)	24,0	27,2	33,7	30,7	52,4		
Mention assez bien	37,3	41,2	39,5	40,2	19,9	29,9	
Mention bien	32,0	23,9	17,8	20,7	3,9	10,4	
Mention très bien	5,3	3,2	1,9	2,5	0,2	1,3	
Total	75 (100 %)	2 799 (100 %)	3 456 (100 %)	6 330 (100 %)	2 738 (100 %)	36 427 (100 %)	
	1,2	44,2	54,6	100,0			
Série STT		Âge au baccalauréat des inscrits en IUT				Licence L1 (LMD)	Bacheliers session 2004
Mention	En avance	«À l'heure»	En retard	Total			
Admis (rattrapage)	3,2	8,8	14,4	12,1	35,2	79,8	
Admis (sans rattrapage)	34,9	44,4	50,9	48,2	51,5		
Mention assez bien	42,9	37,9	29,4	32,9	12,0	17,5	
Mention bien	17,5	8,2	4,9	6,3	1,3	2,6	
Mention très bien	1,6	0,8	0,4	0,5	-	0,1	
Total	63 (100 %)	2 620 (100 %)	4 052 (100 %)	6 735 (100 %)	15 810 (100 %)	74 312 (100 %)	
	0,9	38,9	60,2	100,0			

Source : OCEAN-SISE MEN-DEPP 2004-2005

Champ : France métropolitaine + DOM.

Les académies de Toulouse, Limoges, Lyon et Poitiers sont attractives pour leurs formations en IUT. Près de quatre bacheliers sur cinq ne changent pas d'académie en entrant en IUT

Le taux d'accueil national transposé au niveau académique a ses limites

en raison des flux migratoires. L'« attractivité » des académies peut être appréhendée à partir de deux approches complémentaires. La première consiste à décliner le taux d'accueil par académie. Celui-ci comptabilise les nouveaux bacheliers inscrits en IUT d'une académie, quelle que soit l'académie du baccalauréat, rapportés aux bacheliers de l'académie. Ce taux mesure l'attraction de la formation au sein de l'académie pour 100 bacheliers de l'académie.

La seconde approche mesure le nombre de bacheliers de l'académie qui poursuivent en IUT, quelle que soit l'académie d'inscription de l'IUT, toujours rapportés aux bacheliers de l'académie. Elle mesure la probabilité pour les bacheliers de l'académie à poursuivre en IUT, d'où le terme de taux de poursuite utilisé dans le texte et le *tableau 5*.

Si le taux d'accueil est supérieur au taux de poursuite, cela signifie que l'académie attire plus d'étudiants en

Tableau 4 – Effectif total et nouveaux bacheliers par spécialité de DUT

Spécialités	Effectifs 2005-2006			Nouveaux bacheliers 2005 inscrits en première année de DUT en 2005-2006			Évolution 2005-2006 / 2004-2005	
	Total	dont femmes	% de femmes	Total	dont femmes	% de femmes	Effectifs	Nouveaux bacheliers
Chimie	3 416	1 835	53,7	1 385	729	52,6	0,8	-0,6
Génie biologique	6 170	3 920	63,5	2 463	1 520	61,7	2,8	2,9
Génie chimique - génie des procédés	1 004	365	36,4	416	162	38,9	4,8	0,0
Génie civil	4 454	469	10,5	1 852	180	9,7	7,1	3,7
Génie du conditionnement et de l'emballage	199	73	36,7	77	25	32,5	0,0	22,2
Génie électrique et informatique industrielle	8 978	522	5,8	3 752	211	5,6	-3,7	-2,2
Génie industriel et maintenance	2 020	100	5,0	710	23	3,2	-2,0	-5,8
Génie mécanique et productique	7 140	415	5,8	2 912	177	6,1	0,2	0,9
Génie thermique et énergie	1 688	95	5,6	733	33	4,5	5,1	5,6
Hygiène, sécurité et environnement	1 623	510	31,4	663	213	32,1	5,1	-4,3
Mesures physiques	4 689	845	18,0	1 863	302	16,2	1,4	-2,1
Qualité, logistique industrielle et organisation (1)	1 695	315	18,6	603	105	17,4	-2,7	0,2
Réseaux et télécommunications (2)	3 162	193	6,1	1 295	60	4,6	1,8	-2,6
Science et génie des matériaux	865	99	11,4	377	38	10,1	7,3	4,7
Ensemble secteur secondaire	47 103	9 756	20,7	19 101	3 778	19,8	1,0	-0,0
Carrières juridiques	2 216	1 877	84,7	915	786	85,9	2,7	2,5
Carrières sociales	2 506	1 923	76,7	556	467	84,0	-6,8	-0,9
Gestion administrative et commerciale	1 588	1 061	66,8	629	429	68,2	9,5	8,1
Gestion des entreprises et des administrations	19 772	11 625	58,8	8 007	4 593	57,4	-0,2	2,7
Gestion, logistique et transport	2 939	1 069	36,4	1 034	362	35,0	1,2	3,0
Information - communication	3 894	3 049	78,3	1 063	868	81,7	-2,5	2,3
Informatique	8 005	703	8,8	3 289	245	7,4	-3,8	4,4
Services et réseaux de communications	3 005	730	24,3	1 056	264	25,0	1,5	-3,9
Statistique et traitement informatique des données	1 303	518	39,8	452	169	37,4	-3,5	0,0
Techniques de commercialisation	18 965	10 776	56,8	7 728	4 416	57,1	0,8	3,9
Ensemble secteur tertiaire	64 193	33 331	51,9	24 729	12 599	50,9	-0,4	3,0
Total	111 296	43 087	38,7	43 830	16 377	37,4	0,2	1,6

(1) Fusion de « Organisation et génie de la production » et de « Métrologie contrôle qualité ».

(2) Spécialité anciennement appelée « Génie des télécommunications et réseaux » avant 2005-2006.

Source : SISE MEN-DEPP 2005-2006

Champ : France métropolitaine + DOM.

IUT que ceux de son académie qui poursuivent en IUT.

En termes de taux d'inscription immédiate des bacheliers en IUT ou taux d'accueil des nouveaux bacheliers, des écarts notables existent entre les académies (tableau 5). Ces écarts sont liés à la répartition des spécialités d'IUT sur le territoire national. En dehors des académies des départements d'outre-mer (DOM), ce sont celles de Paris (2 IUT et 7 départements d'IUT), et d'Aix-Marseille (4 IUT et 19 départements d'IUT) qui affichent les

taux d'accueil les plus faibles (respectivement 4,1 et 7 %). Le taux d'accueil en Île-de-France s'établit à 7,1 % en regroupant les trois académies, ce qui représente une entité plus significative pour estimer et calculer des flux migratoires. Inversement, les académies de Limoges, Toulouse, Poitiers et Strasbourg se caractérisent par des taux d'accueil élevés (11 % ou plus), suivies par Lyon, Reims, Grenoble et Clermont-Ferrand.

Le taux d'accueil national est stable et atteint 8,7 % à la dernière

rentrée (8,9 % en France métropolitaine).

Le taux de poursuite en IUT des bacheliers de l'académie permet d'évaluer l'orientation, dans cette filière, des nouveaux bacheliers de l'académie (tableau 5). Ce sont souvent les mêmes académies qui développent leurs offres de formations et incitent leurs propres bacheliers à poursuivre dans cette filière et dans leur académie.

Globalement, 78,3 % des bacheliers de l'année préparant un DUT

Tableau 5 – Effectifs inscrits à la préparation d'un DUT et nouveaux bacheliers entrant en première année de DUT par académie (1)

	2005-2006				
	Effectifs inscrits à la préparation d'un DUT	Bacheliers 2005 inscrits en 1 ^{re} année de DUT en 2005-2006	Taux d'accueil des bacheliers en IUT dans l'académie (2)	Taux de poursuite des bacheliers de l'académie en IUT (3)	Écarts entre le taux d'accueil et le taux de poursuite
Aix-Marseille	3 958	1 552	7,0	7,2	-0,2
Amiens	2 686	1 093	7,5	8,9	-1,3
Besançon	2 173	760	8,0	8,5	-0,5
Bordeaux	4 994	1 761	7,8	8,4	-0,6
Caen	2 701	1 079	9,3	9,6	-0,4
Clermont-Ferrand	2 642	1 058	10,5	10,0	0,6
Corse	366	131	7,1	8,2	-1,1
Dijon	2 505	968	7,7	9,7	-2,0
Grenoble	6 940	2 771	10,6	11,0	-0,4
Lille	8 017	2 797	7,9	7,4	0,5
Limoges	1 600	684	12,7	11,1	1,6
Lyon	6 662	2 654	10,8	9,6	1,2
Montpellier	3 775	1 473	8,2	7,4	0,8
Nancy-Metz	5 342	1 939	9,7	9,2	0,5
Nantes	5 299	2 175	7,6	7,7	-0,2
Nice	3 566	1 401	9,9	9,8	0,1
Orléans-Tours	4 449	1 760	9,3	10,1	-0,8
Poitiers	3 110	1 381	11,0	10,1	0,9
Reims	3 129	1 201	10,8	11,3	-0,5
Rennes	6 640	2 755	9,9	10,0	-0,1
Rouen	3 748	1 484	9,5	9,8	-0,2
Strasbourg	3 852	1 532	11,0	10,2	0,9
Toulouse	6 017	2 515	12,3	9,7	2,6
Paris	2 048	773	4,1	2,9	1,2
Créteil	7 008	2 716	8,9	7,6	1,3
Versailles	7 498	3 129	7,1	7,7	-0,6
Île-de-France	16 554	6 618	7,1	6,7	0,4
Total France métropolitaine	110 725	43 542	8,9	8,7	0,2
Guadeloupe	114	53	1,3	4,1	-2,8
Guyane	70	33	3,1	5,5	-2,4
Martinique	58	21	0,6	3,4	-2,8
La Réunion	329	181	2,6	3,5	-0,9
Total DOM	571	288	1,8	3,8	-2,0
Total France métr. + DOM	111 296	43 830	8,7	8,7	0,0

(1) Académie de l'IUT et non de l'université de rattachement.

(2) Le taux d'accueil des bacheliers en IUT dans l'académie exprime le rapport entre le nombre de nouveaux bacheliers inscrits en IUT dans l'académie - quelle que soit l'académie d'obtention de leur baccalauréat - et le nombre total de bacheliers de l'académie.

(3) Le taux de poursuite des bacheliers de l'académie en IUT exprime le rapport entre le nombre de nouveaux bacheliers de l'académie qui poursuivent en IUT - quelle que soit l'académie d'inscription de l'IUT - et le nombre total de bacheliers de l'académie.

Source : SISE MEN-DEPP 2005-2006

à la rentrée 2005 s'inscrivent dans un IUT de l'académie où ils ont obtenu le baccalauréat³. La propension des bacheliers à poursuivre des études en IUT dans la même académie que celle où ils ont réussi au baccalauréat atteint un niveau maximum dans l'aca-

démie de Lille (96,9 %), en revanche elle est faible dans l'académie de Dijon (65,0 %) et dans l'ensemble formé par les academies de Guadeloupe, Guyane et Martinique (29,5 %). Cette situation particulière des academies des DOM (à l'exception de la Réunion

NOTE

3. Académie d'obtention du baccalauréat : il s'agit de l'académie du dernier établissement de préparation du baccalauréat pour les étudiants qui étaient scolarisés à ce moment, ou du centre d'examen pour les étudiants qui ne l'étaient pas.

Tableau 6 – Évolution de la structure des catégories socioprofessionnelles des parents des étudiants de DUT ou du 1^{er} cycle universitaire (1)

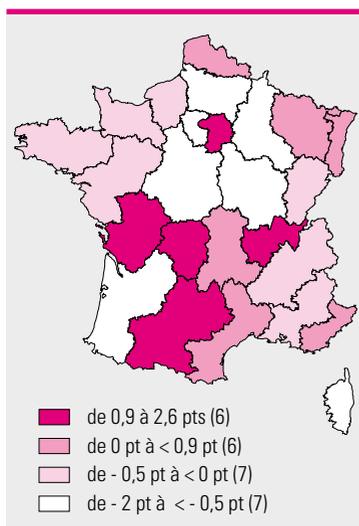
Catégories socioprofessionnelles	2005-2006			2000-2001			1995-1996		
	DUT (%)	1 ^{er} cycle (%)	Écart DUT/1 ^{er} cycle	DUT (%)	1 ^{er} cycle (%)	Écart DUT/1 ^{er} cycle	DUT (%)	1 ^{er} cycle (%)	Écart DUT/1 ^{er} cycle
Agriculteurs exploitants	3,1	2,1	1,0	3,3	2,3	1,0	4,4	2,9	1,4
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	8,8	8,0	0,8	8,3	7,8	0,6	10,1	9,6	0,6
Cadres, professions intellectuelles supérieures	27,7	32,9	- 5,2	27,3	32,0	- 4,7	25,2	31,7	- 6,5
Professions intermédiaires	19,1	16,3	2,8	20,2	17,9	2,4	21,6	19,8	1,8
Employés	16,3	15,7	0,7	15,5	15,3	0,2	13,3	13,4	- 0,1
Ouvriers	16,0	12,9	3,0	17,0	14,0	3,0	19,6	15,4	4,2
Retraités	4,9	5,9	- 1,0	4,0	4,7	- 0,7	3,4	3,8	- 0,4
Chômeurs n'ayant jamais travaillé	0,2	0,3	- 0,1	0,1	0,2	- 0,1	0,1	0,2	- 0,1
Personne sans activité professionnelle	3,9	5,9	- 2,0	4,1	6,0	- 1,8	2,2	3,2	- 1,0
	100,0 (111 296)	100,0 (676 784)		100,0 (116 095)	100,0 (697 863)		100,0 (100 892)	100,0 (769 742)	

(1) Deux premières années universitaires.

Source : SISE MEN-DEPP 2005-2006

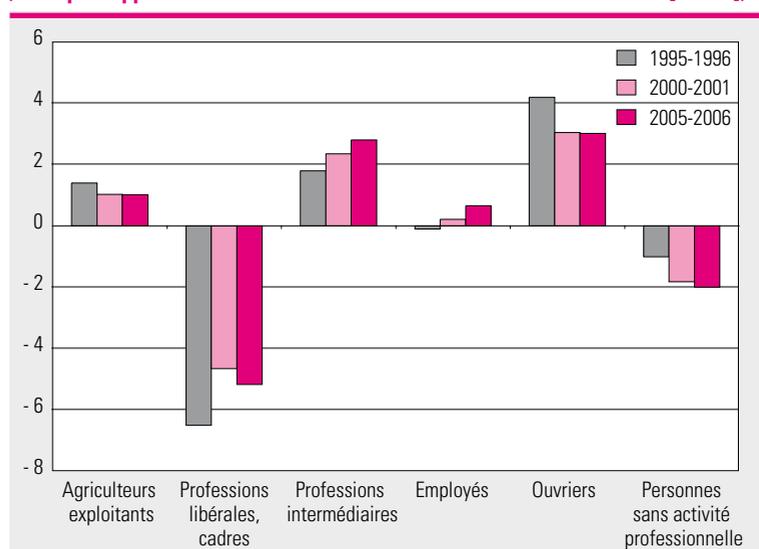
Champ : France métropolitaine + DOM.

**Écart entre le taux d'accueil et le taux de poursuite des nouveaux bacheliers
Année 2005-2006**



dont le taux est de 71,7 %) reflète la carte locale des implantations de départements d'IUT, dont l'éventail des spécialités est réduit. La mobilité est forte au sein de l'Île-de-France. Considérées séparément, les académies de Paris, Créteil et Versailles sont en dessous de la moyenne, avec un niveau minimum à Paris. Cependant, sur l'ensemble de la région, la propension des bacheliers à poursuivre en

Graphique 2 – Catégories socioprofessionnelles des parents des étudiants de DUT (écart par rapport à la structure des PCS des étudiants de licence LMD [L1 - L2])



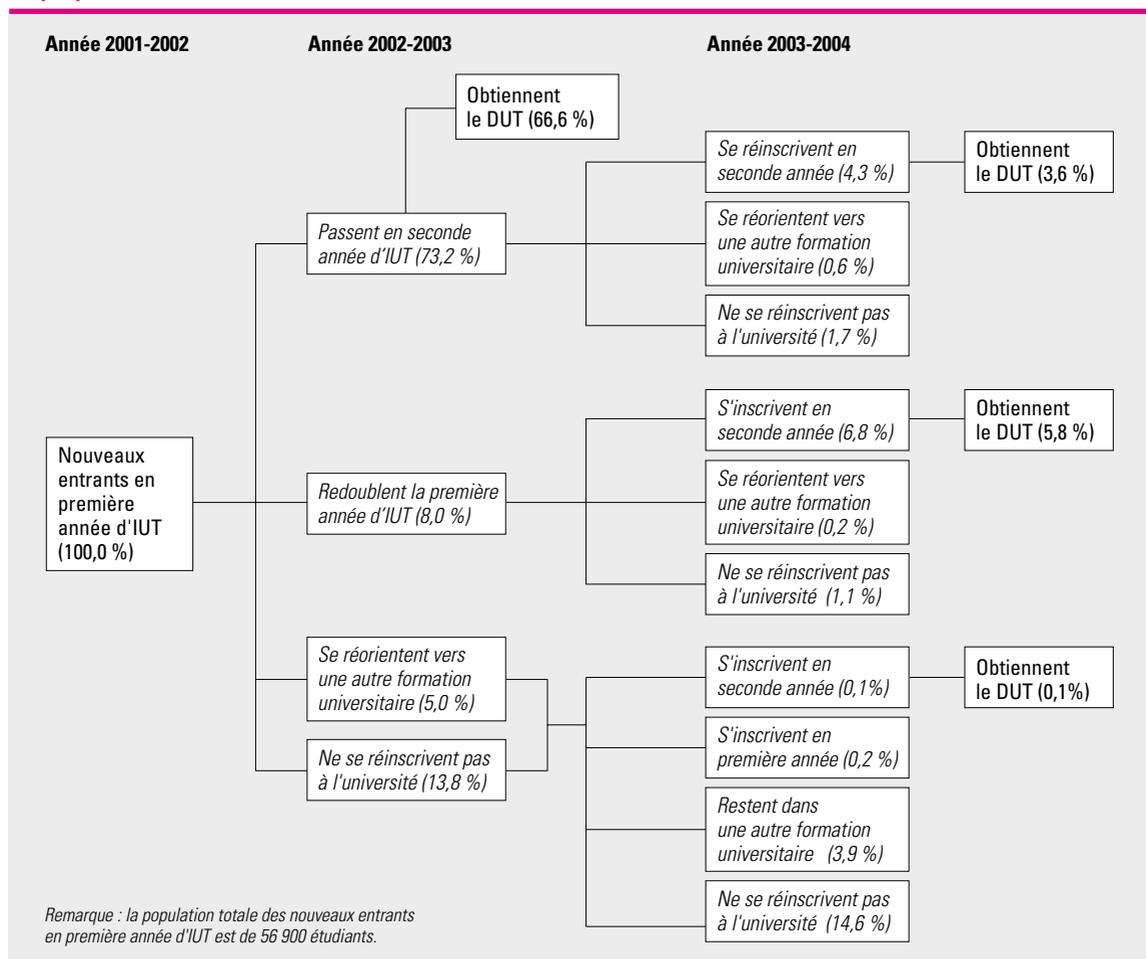
IUT en Île-de-France est très élevée (94,9 %).

La grande diffusion des formations sur le territoire, même dans les petites académies (115 IUT en 2005) répond à la demande des futurs étudiants.

L'écart entre le taux de poursuite et le taux d'accueil des bacheliers en IUT dans l'académie s'apparente à un solde migratoire et peut donner un indice de l'« attractivité des IUT »

des académies ou des places offertes (*carte*). Ainsi, les académies de Toulouse, Limoges, Lyon et Poitiers seraient attractives pour leurs formations en IUT. En revanche, celles de Dijon, Orléans-Tours, Bordeaux et des DOM n'offriraient pas en nombre suffisant les spécialités demandées par leurs bacheliers. Au vu de la carte, l'attractivité de Paris et sa région pèse sur les académies limitrophes.

Graphique 3 – Parcours des inscrits en IUT de la cohorte entre 2001 et 2003



Les enfants d'ouvriers relativement plus nombreux en IUT qu'en premier cycle universitaire

L'écart entre la structure sociale des étudiants de DUT et celle de l'ensemble des étudiants de premier cycle reste relativement stable. À la rentrée 2005, la part des enfants d'ouvriers parmi les inscrits en DUT s'élève à 16 %, alors que cette proportion est de 12,9 % pour l'ensemble des étudiants du premier cycle universitaire, soit un écart de trois points (*tableau 6, graphique 2*). Il était de quatre points en 1995.

À l'opposé, la part des enfants de cadres a davantage augmenté parmi

les étudiants de DUT que parmi ceux de premier cycle universitaire : de 25,2 % en 1995, elle passe ainsi à 27,7 % en 2005 contre une progression de 31,7 % à 32,9 % pour l'ensemble des étudiants de premier cycle.

QUELLE RÉUSSITE POUR LES NOUVEAUX INSCRITS EN IUT⁴ ?

L'observation a porté sur le parcours des étudiants inscrits pour la première fois à la rentrée universitaire 2001⁵ en IUT et la mesure de leur réussite au diplôme à la session des examens de 2003. De même, les résultats à la session 2004 ont aussi été étudiés pour ceux qui ont redoublé.

Au cours de cette période, certains étudiants ont changé d'orientation en se dirigeant vers une spécialité différente de celle qu'ils avaient choisie lors de leur inscription, et ont parfois changé d'établissement. Les taux de réussite au DUT ont pris en compte ces réorientations, qui concernent

NOTES

4. L'étude sur la réussite au DUT est le résultat d'un travail auquel ont également participé Claire Tessier et Pauline Girardot.

5. Lors de la réalisation de l'étude, les derniers résultats aux examens disponibles étaient ceux de la session 2004. Pour assurer le suivi d'une cohorte durant trois années consécutives, il était donc nécessaire de la constituer à partir de la rentrée universitaire 2001.

Tableau 7 – Part des inscrits de la cohorte par filière de baccalauréat et par groupe d'IUT (%)

Série du baccalauréat	IUT secteur secondaire		IUT secteur tertiaire		Ensemble		
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	% sur les inscrits	% sur les bacheliers
Littéraire (L)	76	0,3	2 246	6,9	2 322	4,1	4,2
Économique (ES)	105	0,4	11 722	36,2	11 827	20,8	21,4
Scientifique (S)	16 325	66,5	8 275	25,6	24 600	43,2	44,5
Total baccalauréat général	16 506	67,2	22 243	68,8	38 749	68,1	70,1
Technologique STI	5 897	24,0	558	1,7	6 455	11,3	11,7
Technologique STT	69	0,3	7 932	24,5	8 001	14,1	14,5
Autres technologiques	1 042	4,2	247	0,8	1 289	2,3	2,3
Total baccalauréat technologique	7 008	28,5	8 737	27,0	15 745	27,7	28,5
Baccalauréat professionnel	221	0,9	523	1,6	744	1,3	1,3
Ensemble des baccalauréats	23 735	96,6	31 503	97,4	55 238	97,1	100,0
Dispense	826	3,4	839	2,6	1 665	2,9	
Ensemble des étudiants	24 561	100,0	32 342	100,0	56 903	100,0	

Source : SISE, MEN-DEPP

Champ : France métropolitaine + DOM.

toutefois une minorité d'étudiants : seuls 3 % des inscrits se réorientent en cours de cursus, dont 2,1 % parmi ceux qui effectuent une année supplémentaire.

Par ailleurs, tous les étudiants de la cohorte ne restent pas en IUT au cours des années considérées. Certains font d'autres choix. Le parcours des étudiants dans les deux années qui suivent leur première inscription est présenté dans le *graphique 3*. Ainsi, après la première année d'études, en dehors de ceux qui redoublent cette première année et qui représentent 8 % de la population de la cohorte, 5 % des étudiants entreprennent une autre formation universitaire, en premier cycle pour la plupart (97,5 %). 13,8 % des étudiants de la cohorte ne

se réinscrivent pas à l'université l'année suivante. Cela ne signifie pas pour autant qu'ils abandonnent leur scolarité. Certains étudiants choisissent d'autres filières non universitaires, en particulier les sections de techniciens supérieurs (STS). S'il est difficile de suivre le parcours des étudiants de la cohorte lorsqu'ils quittent l'université⁶, l'interrogation d'un nouveau panel de bacheliers mis en place par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) en 2002 montre que parmi les étudiants inscrits en DUT, 12 % se réorientent la deuxième année après leur baccalauréat, dont la moitié en STS⁷.

Parmi ceux qui sont passés en seconde année en 2002, 66,6 % obtiennent le DUT à la session 2003 des examens.

La troisième année, 11,2 % des étudiants de la cohorte initiale se réinscrivent en seconde année d'IUT pour tenter leur chance, qu'ils viennent de première année ou de seconde année après un redoublement. La grande majorité d'entre eux obtient alors le DUT.

Une cohorte aux caractéristiques différentes selon le secteur professionnel

La cohorte des nouveaux entrants en IUT est composée de 56 903 étudiants, dont 40 % sont des femmes. Elle comprend, en plus des lauréats de la session 2001 du baccalauréat, ceux qui l'ont obtenu à une session antérieure, soit un étudiant sur cinq. Parmi ces derniers, 59,4 % étaient dans une formation universitaire l'année précédente, dont quatre sur cinq en première année de diplôme d'études universitaires générales (DEUG). Les étudiants dispensés du baccalauréat font également partie de cette cohorte. Les trois quarts d'entre eux ont obtenu un titre étranger admis en équivalence.

Les bacheliers généraux sont nettement plus nombreux dans la cohorte que les bacheliers technologiques (*tableau 7*). Par ailleurs, parmi l'ensemble des bacheliers, les lauréats des filières S, ES et technologique (STT et STI) représentent plus de neuf bacheliers sur dix.

NOTES

6. Le système d'information ne permet pas encore de suivre le parcours d'un étudiant dans l'ensemble de l'enseignement supérieur.

7. B. Dethare, « Que deviennent les bacheliers les deux années après leur bac ? », *Note d'Information*, 05.19, MEN-DEPP, juin 2005.

Tableau 8 – Probabilités de réussite en IUT en deux et trois ans par spécialité (%)

Spécialités	Effectif total	Réussite en deux ans		Réussite en trois ans		Réussite cumulée en trois ans	
		Sans réorientation %	Avec réorientation %	Sans réorientation %	Avec réorientation %	Ensemble des étudiants %	dont sans réorientation %
Chimie	1 783	66,5	0,1	11,3	1,2	79,1	77,8
Génie biologique	3 018	76,9	1,0	5,9	0,7	84,5	82,8
Génie chimique-génie des procédés	506	72,3	0,8	5,5	1,6	80,2	77,9
Génie civil	1 878	64,4	0,5	11,5	1,2	77,7	75,9
Génie des télécommunications et réseaux	1 535	63,1	0,7	6,9	4,3	75,0	70,0
Génie du conditionnement et de l'emballage	61	85,2	1,6	6,6	0,0	93,4	91,8
Génie électrique et informatique industrielle	5 525	52,7	0,6	11,6	2,6	67,5	64,4
Génie industriel et maintenance	1 225	54,8	0,7	11,5	1,1	68,0	66,3
Génie mécanique et productique	3 781	57,9	0,4	12,9	1,5	72,7	70,8
Génie thermique et énergie	725	60,6	0,7	9,9	2,1	73,2	70,5
Hygiène sécurité environnement	769	70,0	0,4	6,8	0,8	77,9	76,7
Mesures physiques	2 412	63,9	0,5	13,2	2,4	79,9	77,1
Métrologie contrôle qualité	43	53,5	0,0	2,3	2,3	58,1	55,8
Organisation génie de la production	940	66,9	0,7	7,7	1,1	76,4	74,6
Sciences et génie des matériaux	360	68,3	0,3	8,1	1,9	78,6	76,4
Ensemble du secteur secondaire	24 561	62,3	0,6	10,4	1,8	75,0	72,7
Carrières juridiques	1 112	72,5	0,7	4,9	1,0	79,0	77,3
Carrières sociales	1 099	81,0	0,1	2,6	0,2	83,9	83,6
Gestion administrative et commerciale	627	74,5	0,5	5,9	0,3	81,2	80,4
Gestion des entreprises et des administrations	10 109	67,1	0,8	6,5	1,2	75,6	73,6
Gestion logistique et transport	1 667	59,4	0,5	7,5	1,0	68,4	66,9
Information communication	1 821	81,0	0,4	3,6	0,4	85,4	84,6
Informatique	4 563	59,1	0,5	9,2	3,0	71,9	68,3
Services et réseaux de communication	1 225	72,0	0,3	5,3	1,0	78,6	77,3
Statistiques et trait. informatique des données	762	56,2	0,4	14,7	4,2	75,5	70,9
Techniques de commercialisation	9 357	73,3	0,6	4,7	0,7	79,4	78,0
Ensemble du secteur tertiaire	32 342	68,9	0,6	6,2	1,3	77,0	75,1
Ensemble des étudiants	56 903	66,0	0,6	8,0	1,5	76,1	74,0

Source : SISE MEN-DEPP

Champ : France métropolitaine + DOM.

Lecture - 66,5 % des étudiants inscrits pour la première fois en IUT en 2001 dans la spécialité «Chimie» du secteur secondaire obtiennent le DUT en deux ans et 0,1 % après une réorientation. Une année supplémentaire est nécessaire à 11,3 % de ceux qui redoublent sans se réorienter et à 1,2 % de ceux qui se réorientent. Cumulées en trois ans, les chances de succès de l'ensemble des étudiants inscrits dans cette spécialité sont de 79,1 %, dont 77,8 % sans réorientation.

Dans le secteur secondaire, les bacheliers scientifiques sont majoritaires (66,5 %) et représentent 90,5 % des inscrits de la cohorte avec les bacheliers technologiques de la série STI. Dans le secteur tertiaire, ce sont les titulaires d'un baccalauréat économique qui ont une part prépondérante (36,2 %), avec les bacheliers scientifiques (25,6 %) et technologiques de la série STT (24,5 %). Les bacheliers littéraires, minoritaires au niveau

national, représentent néanmoins 6,9 % des inscrits dans ce secteur.

Deux tiers de diplômés en deux ans

Dans cette partie, on ne considère plus le parcours de la cohorte durant trois années universitaires tel qu'il a été décrit précédemment, mais on aborde la réussite proprement dite des étudiants inscrits pour

la première fois en IUT à la rentrée universitaire 2001.

Deux tiers de ces étudiants obtiennent le DUT en deux ans. Une année supplémentaire est nécessaire à 8,0 % d'entre eux (*tableau 8*). En revanche, les chances de réussite des inscrits qui ont changé d'orientation au cours des deux premières années sont très faibles (0,6 %). C'est aussi le cas pour ceux qui ont fait ce choix la troisième année (1,5 %). À l'issue

Tableau 9 – Taux de réussite en IUT en deux et trois ans des étudiants qui ne se sont pas réorientés, par filière de baccalauréat et selon le secteur d'IUT (%)

Série du baccalauréat	IUT secteur secondaire				IUT secteur tertiaire			
	Effectifs	Deux ans (%)	Trois ans (%)	Réussite cumulée en trois ans	Effectifs	Deux ans (%)	Trois ans (%)	Réussite cumulée en trois ans
Littéraire (L)	76	43,4	9,2	52,6	2246	72,2	4,6	76,8
Économique (ES)	105	61,9	8,6	70,5	11722	76,1	4,8	80,8
Scientifique (S)	16 325	70,6	8,7	79,2	8275	72,5	6,7	79,2
Total baccalauréat général	16 506	70,4	8,7	79,1	22243	74,3	5,5	79,8
Technologique STI	5 897	46,9	14,4	61,3	558	53,9	9,9	63,8
Technologique STT	69	43,5	8,7	52,2	7932	59,7	7,7	67,3
Autres technologiques	1 042	53,5	11,2	64,7	247	66,8	4,9	71,7
Total baccalauréat technologique	7 008	47,8	13,9	61,7	8737	59,5	7,7	67,2
Baccalauréat professionnel	221	28,1	15,4	43,4	523	42,6	6,7	49,3
Ensemble des baccalauréats	23 735	63,3	10,3	73,6	31503	69,7	6,1	75,8
Dispense	826	32,2	12,8	45,0	839	37,8	10,1	47,9
Ensemble des étudiants	24 561	62,3	10,4	72,7	32342	68,9	6,2	75,1

Source : SISE MEN-DEPP

Champ : France métropolitaine + DOM.

de trois années d'études, 76,1 % des étudiants obtiennent le DUT.

Dans la suite de l'étude, en raison du faible nombre de diplômés à la suite de réorientations, le choix a été fait d'examiner seulement la réussite des étudiants qui n'ont pas changé d'orientation durant leur cursus en IUT.

La réussite diffère selon le secteur d'IUT

La probabilité d'obtenir le DUT en deux ans pour les étudiants qui ne se sont pas réorientés est plus élevée dans le secteur tertiaire (68,9 %) que dans celui du secondaire (62,3 %). Dans chacun de ces deux secteurs, les disparités de réussite entre les spécialités offertes sont importantes. Ainsi, les étudiants qui préparent le DUT dans les spécialités « Carrières sociales » ou « Information et communication » du secteur tertiaire ont des chances très importantes d'obtenir leur diplôme (81,0 %). En revanche, dans ce même secteur, en « Statistiques et traitement informatique des

données » ou « Informatique », ces chances sont plus réduites (56,2 % et 59,1 %).

Dans le secteur secondaire, la réussite est très forte dans la spécialité « Génie du conditionnement et de l'emballage » (85,2 %). Elle l'est beaucoup moins en « Génie électrique et informatique industriel » (52,7 %).

Quand ils effectuent une année supplémentaire en IUT, c'est dans le secteur secondaire que les étudiants qui ne se sont pas réorientés réussissent le mieux : 10,4 %, contre 6,2 % dans le secteur tertiaire. Dans certaines spécialités, les chances de succès qui étaient peu élevées en deux ans s'améliorent en trois ans. C'est le cas en « Mesures physiques » où la réussite la troisième année est la plus forte des spécialités du secteur secondaire.

Considéré sur les trois années cumulées, le taux de réussite des étudiants de la cohorte demeure plus important dans le secteur tertiaire (75,1 %) que dans celui du secondaire (72,7 %).

Le parcours scolaire antérieur influe sur la réussite

Quel que soit le baccalauréat obtenu, les étudiants en IUT réussissent mieux en deux ans dans le secteur tertiaire que dans le secteur secondaire : le taux de réussite des bacheliers généraux est de 74,3 % pour l'un contre 70,4 % pour l'autre. Pour les bacheliers technologiques, il est respectivement de 59,5 % et de 47,8 % (tableau 9).

Le taux de réussite en deux ans des bacheliers professionnels est le moins élevé de l'ensemble des bacheliers dans les deux secteurs, tertiaire (42,6 %) et secondaire (28,1 %).

L'ensemble des bacheliers qui effectuent une année supplémentaire réussissent mieux dans le secteur secondaire. C'est particulièrement le cas des bacheliers technologiques, dont les chances de succès la troisième année sont de 13,9 % dans le secteur secondaire et de 7,7 % dans le secteur tertiaire.

Tableau 10 – Taux de réussite en IUT en deux et trois ans des étudiants bacheliers qui ne se sont pas réorientés, par filière et âge d'obtention du baccalauréat selon le secteur d'IUT (%)

Série du baccalauréat	Âge d'obtention du baccalauréat	IUT secondaire			IUT tertiaire		
		Effectifs	En deux ans (%)	En trois ans (%)	Effectifs	En deux ans (%)	En trois ans (%)
Baccalauréat général	« À l'heure » ou en avance	9 525	77,4	6,8	13 762	79,1	4,3
	En retard d'un an	4 930	64,9	10,3	6 278	69,2	6,6
	En retard de plus d'un an	2 051	50,6	13,7	2 203	59,3	9,6
Ensemble baccalauréat général		16 506	70,4	8,7	22 243	74,3	5,5
Baccalauréat technologique	« À l'heure » ou en avance	2 771	57,0	13,5	2 979	67,6	6,1
	En retard d'un an	2 574	45,7	14,7	3 614	59,0	8,4
	En retard de plus d'un an	1 663	35,8	13,4	2 144	49,0	8,8
Ensemble baccalauréat technologique		7 008	47,8	13,9	8 737	59,5	7,7
Baccalauréat professionnel	« À l'heure » ou en avance	43	37,2	16,3	124	57,3	3,2
	En retard d'un an	80	28,8	21,2	193	38,3	5,7
	En retard de plus d'un an	98	23,5	10,2	206	37,9	9,7
Ensemble baccalauréat professionnel		221	28,1	15,4	523	42,6	6,7
Ensemble baccalauréats	« À l'heure » ou en avance	12 339	72,7	8,3	16 865	76,9	4,6
	En retard d'un an	7 584	58,0	11,9	10 085	65,0	7,2
	En retard de plus d'un an	3 812	43,5	13,5	4 553	53,5	9,2
Ensemble baccalauréats		23 735	63,3	10,3	31 503	69,7	6,1

Source : SISE MEN-DEPP

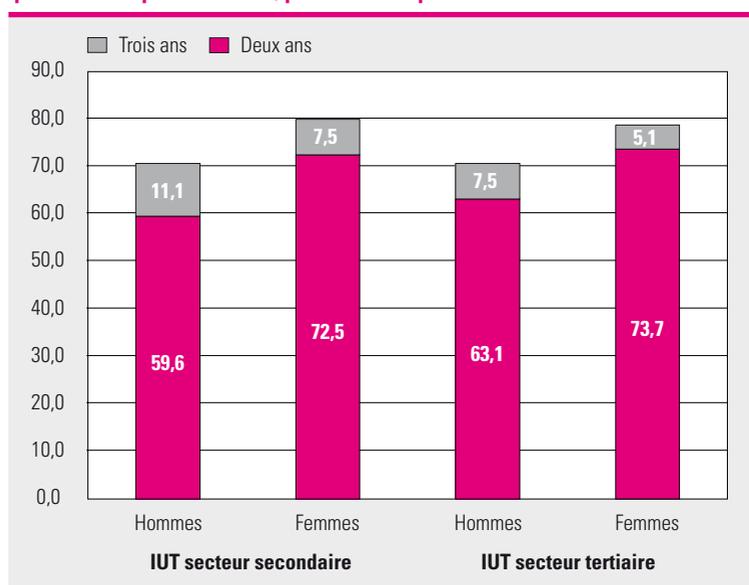
Champ : France métropolitaine + DOM.

Remarque : les non-bacheliers ne sont pas pris en compte dans ce tableau, ce qui explique les différences entre les effectifs totaux de la cohorte et ceux figurant ici.

Les chances de succès les plus fortes en deux ans des bacheliers sont détenues par ceux qui ont obtenu leur baccalauréat « à l'heure », soit 18 ans pour les bacheliers généraux et technologiques et 19 ans pour les bacheliers professionnels (tableau 10).

Le fait d'être ou non nouveau bachelier a également une incidence sur la réussite au DUT en deux ans. Ainsi, dans le secteur secondaire, la probabilité de réussite des lauréats d'un baccalauréat acquis lors d'une session antérieure à 2001 est supérieure à celle des nouveaux bacheliers. En particulier, les bacheliers scientifiques d'une session antérieure à 2001 ont plus de chances d'obtenir leur diplôme en deux ans que leurs homologues nouveaux bacheliers (respectivement 72,2 et 70,1 %). C'est aussi le cas pour les bacheliers économiques (63,2 % et 61,2 %) (tableau 11).

Graphique 4 – Taux de réussite en IUT en deux et trois ans des étudiants qui ne se sont pas réorientés, par secteur et par sexe



Une réussite plus forte pour les femmes et pour les enfants d'agriculteurs

En deux ans, les femmes réussissent beaucoup mieux que les hommes

en IUT dans le secteur secondaire (72,5 % contre 59,6 %), mais également dans le secteur tertiaire (73,7 % contre 63,1 %) (graphique 4).

Cependant, cette réussite recouvre de fortes disparités selon les spécialités considérées. Ainsi, dans le secteur

Tableau 11 – Taux de réussite en IUT en deux et trois ans des nouveaux bacheliers et des bacheliers antérieurs qui ne se sont pas réorientés par filière de baccalauréat et secteur d'IUT (%)

Série du baccalauréat	Ancienneté du baccalauréat	IUT secteur secondaire			IUT secteur tertiaire			Ensemble		
		Effectifs	En deux ans (%)	En trois ans (%)	Effectifs	En deux ans (%)	En trois ans (%)	Effectifs	En deux ans (%)	En trois ans (%)
Littéraire (L)	Nouveaux bacheliers	-			1 154	74,5	4,3	1 169	74,3	4,4
	Bacheliers antérieurs	61	41,0	8,2	1 092	69,8	4,9	1 153	68,3	5,0
Économique (ES)	Nouveaux bacheliers	67	61,2	7,5	9 494	76,6	4,9	9 561	76,5	4,9
	Bacheliers antérieurs	38	63,2	10,5	2 228	73,7	4,4	2 266	73,5	4,5
Scientifique (S)	Nouveaux bacheliers	12 855	70,1	9,3	6 096	73,3	7,1	18 951	71,1	8,6
	Bacheliers antérieurs	3 470	72,2	6,4	2 179	70,2	5,4	5 649	71,4	6,0
Total baccalauréat général	Nouveaux bacheliers	12 937	70,0	9,3	16 744	75,3	5,7	29 681	73,0	7,2
	Bacheliers antérieurs	3 569	71,6	6,4	5 499	71,5	4,9	9 068	71,5	5,5
Technologique STI	Nouveaux bacheliers	5 414	47,4	14,8	396	53,8	11,6	5 810	47,8	14,6
	Bacheliers antérieurs	483	41,4	10,4	162	54,3	5,6	645	44,7	9,1
Technologique STT	Nouveaux bacheliers	47	38,3	10,6	6 832	60,8	7,6	6 879	60,6	7,6
	Bacheliers antérieurs				1 100	52,6	8,2	1 122	52,7	8,1
Autres technologiques	Nouveaux bacheliers	898	54,5	11,2	127	63,8	4,7	1 025	55,6	10,4
	Bacheliers antérieurs	144	47,2	11,1	120	70,0	5,0	264	57,6	8,3
Total baccalauréat technologique	Nouveaux bacheliers	6 359	48,3	14,3	7 355	60,5	7,7	13 714	54,8	10,8
	Bacheliers antérieurs	649	43,1	10,3	1 382	54,3	7,6	2 031	50,8	8,5
Baccalauréat professionnel	Nouveaux bacheliers	160	28,8	16,9	372	44,9	7,0	532	40,0	10,0
	Bacheliers antérieurs	61	26,2	11,5	151	37,1	6,0	212	34,0	7,5
Ensemble des bacheliers	Nouveaux bacheliers	19 456	62,6	11,0	24 471	70,4	6,3	43 927	66,9	8,4
	Bacheliers antérieurs	4 279	66,6	7,1	7 032	67,4	5,4	11 311	67,1	6,1

Source : SISE MEN-DEPP

Champ : France métropolitaine + DOM.

Remarque : les taux de réussite des catégories d'étudiants dont les effectifs sont inférieurs ou égaux à 40 ne figurent pas dans ce tableau.

secondaire, les étudiantes devancent largement leurs homologues masculins dans la spécialité « Mesures physiques » (73,4 % contre 61,6 %), mais réussissent nettement moins bien dans la spécialité « Génie industriel et maintenance » (46,4 % pour les femmes contre 55,2 % pour les hommes). Dans le secteur tertiaire, le taux de réussite des femmes inscrites dans la spécialité « Carrières sociales » est de 84,6 %, celui des hommes 69,5 %. Leurs chances d'obtenir un DUT dans la spécialité informatique sont en revanche un peu plus faibles que celles des hommes : 59,5 % de réussite pour les hommes et 56,8 % pour les femmes (tableau 12).

Les écarts de réussite entre des étudiants et des étudiantes dotés d'un baccalauréat obtenu dans la

même filière peuvent être importants : ainsi, 13 points séparent la réussite en deux ans des femmes et des hommes dotés d'un baccalauréat économique dans le secteur tertiaire (81,2 % contre 68,2 %). Pour les bacheliers scientifiques, cet écart est de 12,3 points dans le secteur tertiaire et de 9 points dans le secteur secondaire (tableau 13).

L'origine sociale influe sur la réussite des étudiants préparant le DUT. Les enfants d'agriculteurs exploitants en particulier, qui ne représentent que 3,1 % des inscrits, ont les chances de succès les plus fortes, aussi bien dans le secteur secondaire (71,0 %) que dans le secteur tertiaire (77,4 %). À l'opposé, la réussite des enfants de retraités et d'inactifs est la plus faible dans les deux secteurs (respective-

ment 50,7 % et 59,8 %) (tableau 14). Cependant, ces réussites sont conditionnelles et doivent être mises en regard avec les caractéristiques scolaires des entrants selon leur origine sociale.

Des résultats très disparates par établissement

La réussite varie fortement entre les établissements. Le taux de réussite en deux ans des étudiants qui ne se sont pas réorientés est compris entre 81,8 % à l'IUT de l'université Bordeaux III et 46,8 % à l'IUT de l'université des Antilles-Guyane. Parmi les 68 établissements considérés, un quart ont un taux de réussite supérieur à 70 % (annexe 1-1).

Tableau 12 – Taux de réussite en IUT en deux et trois ans des étudiants qui ne se sont pas réorientés, par sexe et par secteur (%)

Spécialités	Hommes			Femmes		
	Effectifs	En 2 ans (%)	En 3 ans (%)	Effectifs	En 2 ans (%)	En 3 ans (%)
Chimie	719	62,7	12,0	1 064	69,1	10,8
Génie biologique	1 062	72,8	6,7	1 956	79,1	5,5
Génie chimique-génie des procédés	308	71,1	6,2	198	74,2	4,5
Génie civil	1 684	63,2	11,9	194	74,7	7,7
Génie des télécommunications et réseaux	1 403	63,8	6,9	132	56,1	6,8
Génie du conditionnement et de l'emballage						
Génie électrique et informatique industrielle	5 212	52,5	11,6	313	56,2	11,5
Génie industriel et maintenance	1 169	55,2	11,6	56	46,4	8,9
Génie mécanique et productique	3 590	57,8	13,0	191	60,2	9,9
Génie thermique et énergie	677	60,6	10,2	48	60,4	6,3
Hygiène sécurité environnement	535	67,7	8,4	234	75,2	3,0
Mesures physiques	1 949	61,6	14,0	463	73,4	9,7
Métrologie contrôle qualité						
Organisation génie de la production	751	65,4	8,1	189	73,0	5,8
Sciences et génie des matériaux	312	67,3	8,7	48	75,0	4,2
Ensemble du secteur secondaire	19 434	59,6	11,1	5 127	72,5	7,5
Carrières juridiques	162	59,9	3,7	950	74,6	5,1
Carrières sociales	262	69,5	5,3	837	84,6	1,8
Gestion administrative et commerciale	189	67,7	7,9	438	77,4	5,0
Gestion des entreprises et des administrations	3 890	61,3	7,5	6 219	70,7	5,9
Gestion logistique et transport	966	57,8	6,9	701	61,6	8,3
Information communication	407	73,0	4,9	1 414	83,3	3,2
Informatique	3 885	59,5	9,0	678	56,8	10,3
Services et réseaux de communication	858	71,2	5,7	367	73,8	4,4
Statistiques et traitement informatique des données	425	51,1	17,6	337	62,6	11,0
Techniques de commercialisation	3 662	68,2	5,9	5 695	76,6	4,0
Ensemble du secteur tertiaire	14 706	63,1	7,5	17 636	73,7	5,1
Ensemble des étudiants	34 140	61,1	9,6	22 763	73,4	5,7

Source : SISE MEN-DEPP

Champ : France métropolitaine + DOM.

Remarque : les taux de réussite des spécialités où les effectifs sont inférieurs ou égaux à 40 ne figurent pas dans ce tableau.

Les établissements ne présentent pas les mêmes particularités, que ce soit en termes de formations proposées ou bien de populations d'inscrits, du fait de leur origine scolaire. Or, ces facteurs influencent fortement la réussite. Il est donc utile de considérer le taux de réussite simulé. Celui-ci correspond à la réussite qu'obtiendrait un établissement si la réussite de ses inscrits, avec leurs caractéristiques propres (âge d'obtention, filière et ancienneté du baccalauréat, sexe, catégorie sociale, spécialité et secteur d'inscription en IUT) était identique à celle de l'ensemble des

établissements. On calcule ensuite pour un établissement l'écart entre le taux de réussite de certaines catégories d'inscrits et celui, tous établissements confondus, de ces mêmes catégories d'inscrits. Les écarts entre certains établissements sont importants : ils sont positifs pour les IUT des universités d'Angers (10,1 points) et Lyon II (14,1 points). Le taux de réussite des différentes catégories d'étudiants inscrits dans ces IUT est plus élevé que le taux national de ces mêmes catégories d'inscrits. En revanche, ces écarts sont négatifs dans les IUT de l'université de Marne-la-Vallée

(- 15,2 points), de Corse (- 13,3 points) ou de Toulouse I (- 13,2 points). Dans ces établissements, le taux de réussite des différentes catégories d'étudiants inscrits est moins fort que le taux national de ces mêmes catégories d'inscrits.

En trois ans, la probabilité de réussite varie de 13,6 % à l'IUT de l'université de Chambéry, à 2,3 % à celui de l'université d'Avignon. Certains établissements dont les résultats en deux ans étaient modérés améliorent leurs résultats la troisième année. Ainsi, la troisième année, la réussite s'élève à 12,3 % à l'IUT de

Tableau 13 – Taux de réussite en IUT des étudiants qui ne se sont pas réorientés en deux et trois ans, par sexe, filière de baccalauréat et groupe d'IUT (%)

	Série du baccalauréat	IUT secteur secondaire			IUT secteur tertiaire		
		Effectifs	En 2 ans (%)	En 3 ans (%)	Effectifs	En 2 ans (%)	En 3 ans (%)
Hommes	Littéraire	51	37,3	9,8	414	58,7	6,3
	Économique	80	65,0	7,5	4 651	68,2	6,4
	Scientifique	12 161	68,3	9,4	5 511	68,4	7,8
	Technologique STI	5 632	46,7	14,4	515	53,2	9,9
	Technologique STT	53	34,0	11,3	2 908	54,0	8,1
	Autres technologiques	555	49,5	13,0	66	50,0	10,6
	Professionnelle	203	26,6	15,3	217	41,9	7,8
	Dispense	699	32,6	12,0	424	30,9	9,7
Ensemble		19 434	59,6	11,1	14 706	63,1	7,5
Femmes	Littéraire				1 832	75,3	4,2
	Économique				7 071	81,2	3,7
	Scientifique	4 164	77,3	6,5	2 764	80,7	4,5
	Technologique STI	265	50,2	15,1	43	62,8	9,3
	Technologique STT				5 024	63,0	7,4
	Autres technologiques	487	57,9	9,2	181	72,9	2,8
	Professionnelle				306	43,1	5,9
	Dispense	127	29,9	17,3	415	44,8	10,6
Ensemble		5 127	72,5	7,5	17 636	73,7	5,1
Ensemble des inscrits		24 561	62,3	10,4	32 342	68,9	6,2

Source : SISE MEN-DEPP

Champ : France métropolitaine + DOM.

Remarque : les taux de réussite des catégories d'étudiants dont les effectifs sont inférieurs ou égaux à 40 ne figurent pas dans ce tableau.

Tableau 14 – Taux de réussite en IUT en deux et trois ans, par origine socio-économique des étudiants qui ne sont pas réorientés (%)

Origine socio-économique des étudiants	IUT secondaire			IUT tertiaire		
	Effectifs	En 2 ans (%)	En 3 ans (%)	Effectifs	En 2 ans (%)	En 3 ans (%)
Agriculteurs exploitants	775	71,0	8,3	992	77,4	5,5
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	1 912	60,1	10,4	2 927	69,9	6,1
Cadres, professions intellectuelles supérieures	6 849	63,1	10,0	8 725	68,8	6,2
Professions intermédiaires	5 512	65,0	10,7	6 316	70,9	6,7
Employés	3 720	61,8	10,6	5 360	70,5	4,9
Ouvriers	4 146	61,6	10,5	5 419	67,3	6,6
Retraités et inactifs	1 647	50,7	11,3	2 603	59,8	7,3
Ensemble	24 561	62,3	10,4	32 342	68,9	6,2

Source : SISE MEN-DEPP

Champ : France métropolitaine + DOM.

l'université de Paris VIII et à 13,6 % à l'IUT de Chambéry.

Les écarts observés entre taux de réussite observé et taux simulé sont nettement moins importants que pour la réussite en deux ans.

Parmi les établissements dispensant des formations du secteur secondaire, la réussite en deux ans se situe entre 83,3 % pour l'IUT rattaché à l'université Lyon II et 45,3 % pour

celui de l'université d'Évry-Val-d'Essonne. Les écarts de réussite entre IUT sont très forts : + 17,8 points à l'IUT de l'université Lyon II, + 14 points à celui de l'université d'Angers contre - 15,9 points à l'IUT de l'université de Corse, - 11,5 points à celui des Antilles-Guyane (annexe 1-2).

Dans les établissements dont les spécialités concernent le secteur tertiaire, la réussite s'échelonne entre

83,9 % à l'IUT de l'université Paris X et 45,5 % à celui de l'université des Antilles-Guyane. On retrouve également dans ce secteur de forts écarts entre certains IUT : + 18,9 points à l'IUT de l'université Marseille I, + 16,4 points à celui de Bordeaux I contre - 17,7 points à l'IUT de l'université de Marne-la-Vallée ou - 13,5 points pour celui de Toulouse I (annexe 1-3).

En trois ans, le taux de réussite pour le secteur tertiaire varie de 15,7 % à l'IUT de l'université de Grenoble I à 1 % à l'IUT d'Avignon. Pour le secteur secondaire, il s'échelonne entre 22,9 % à l'IUT de l'université de Corse et 3,2 % à celui de l'université de Toulouse I.

Deux facteurs influent le plus sur la réussite : l'établissement et la spécialité d'inscription

La réussite apparaît ainsi liée à de nombreux facteurs individuels des étudiants (scolaires, sociaux) mais également aux caractéristiques du DUT préparé (spécialité) et à l'établissement de formation. Ces différentes variables ne sont pas indépendantes entre elles. Aussi avons-nous utilisé une régression logistique ; celle-ci permet de déterminer les caractéristiques étudiées précédemment qui

influencent le plus sur le taux de réussite au DUT en tenant compte des liens des variables entre elles.

Cette analyse montre l'importance de l'influence de l'établissement d'inscription et de la spécialité préparée sur la probabilité de réussite, en particulier dans le secteur tertiaire mais également dans le secteur secondaire. Ainsi, toutes choses égales par ailleurs, dans le secteur tertiaire, les chances de réussite les plus fortes sont dans la spécialité « Carrières sociales » et les moins élevées en « Statistiques et traitement informatique des données » : la différence de l'effet marginal entre ces deux spécialités s'élève à 44,4 points. Dans le secteur secondaire, la probabilité de réussite est plus forte dans la spécialité « Génie du conditionnement et de l'emballage » qu'en « Organisation génie de la production » (13,3 points d'écart entre les valeurs extrêmes de l'effet marginal).

Elle confirme par ailleurs les meilleures chances de réussite des femmes et l'influence de l'origine scolaire des étudiants sur leurs chances de réussite. La réussite est moins forte pour les étudiants qui ont obtenu leur baccalauréat avec plus d'un an de retard. Dans le secteur tertiaire, les titulaires d'un baccalauréat économique ont des chances de réussite supérieures à celles des bacheliers scientifiques. L'ancienneté d'acquisition de ce diplôme exerce aussi une influence favorable, en particulier pour les lauréats d'un baccalauréat STT ou STI inscrits dans le secteur secondaire. L'effet de l'origine sociale est positif pour les enfants d'agriculteurs exploitants, contrairement à celui concernant les enfants d'inactifs (*annexes 2-1 et 2-2*). ■

Sources

Les données présentées proviennent de l'opération SISE (Système d'Information sur le Suivi des Étudiants) qui recense dans deux enquêtes distinctes, grâce à des transmissions de fichiers, les étudiants inscrits dans les universités, auxquelles sont rattachés les instituts universitaires de technologie, et les résultats aux diplômes. En ce qui concerne les inscriptions, le décompte se fonde sur des données définitives relatives à la situation des universités au 15 janvier de chaque année. Ne sont retenus que les étudiants s'inscrivant à la préparation d'un diplôme universitaire de technologie (DUT).

Le fichier SISE des inscrits au 15 janvier 2006 (année universitaire 2005-2006), a été utilisé pour l'étude relative aux nouveaux bacheliers 2005 inscrits en IUT en 2005-2006.

Le fichier de couplage OCEAN-SISE (bacheliers 2004, année universitaire 2004-2005) apporte des informations complémentaires concernant les mentions, la spécialité et l'âge au baccalauréat.

Dans la partie relative à la réussite des inscrits en IUT pour la première fois en 2001, ce sont les fichiers SISE des inscrits et des diplômés des années 2001, 2002 et 2003 qui ont été exploités : un appariement sur l'identifiant de l'étudiant est effectué entre le fichier SISE des inscrits en IUT en 2001 et celui des résultats. Le fichier ainsi créé contient les inscrits pour la première fois en première année d'IUT en 2001. Les étudiants qui se sont inscrits en seconde année d'IUT à la rentrée universitaire 2002 sont recherchés dans le fichier SISE 2002 des inscrits et leur résultats au DUT dans le fichier SISE des résultats à la session 2003. De la même façon, les étudiants qui n'ont pas obtenu leur diplôme en deux ans et se sont inscrits une année supplémentaire sont recherchés dans le fichier SISE des inscrits 2003 et leurs résultats dans le fichier SISE des résultats de la session 2004.

À LIRE

R. Bouhia, S. Péan, « Les étudiants en IUT et STS - Année 2004-2005 », *Note d'Information*, 05.33, MEN-DEP, novembre 2005.

B. Dethare, « Que deviennent les bacheliers les deux années après leur bac ? », *Note d'Information*, 05.19, MEN-DEP, juin 2005.

A. Coquard, C. Jagers,

V. Sandoval, « L'insertion professionnelle des diplômés universitaires de technologie de 2001 », *Note d'Information*, 05.18, MEN-DEP, mai 2005.

S. Lemaire, « Les bacheliers technologiques dans l'enseignement supérieur », *Éducation & formations*, n° 67, MEN-DEP, mars 2004.

P. Dubois, V. Lepaux, R. Vourc'h, « Évaluer la qualité de la relation formation-emploi : le cas des DUT et des licences professionnelles », *Éducation & formations*, n° 67, MEN-DEP, mars 2004.

Méthodologie

L'étude de la réussite au diplôme universitaire de technologie (DUT) en deux ans et trois ans est faite à partir d'une approche longitudinale : une cohorte d'étudiants entrant pour la première fois en première année d'IUT à la rentrée universitaire 2001 est suivie pendant trois années consécutives. La méthode retenue prend en compte les phénomènes de réorientations, que ce soit en termes de changement de spécialités comme de changement d'établissement. Le choix a été fait d'attribuer à un établissement donné la réussite des étudiants qui ne se sont pas réorientés, tant sur le plan de la spécialité que sur celui de l'établissement. La réussite au DUT de la cohorte prendra en revanche en compte à la fois la réussite des étudiants qui ne se sont pas réorientés et la réussite de ceux qui se sont réorientés.

Le taux de réussite national au DUT en deux ans (et respectivement trois ans) rapporte le nombre d'admis au DUT à la session 2003 (respectivement 2004) au nombre d'inscrits en première année d'IUT à la rentrée 2001.

Pour un IUT – ces derniers étant toujours rattachés à une université – et un secteur donné, la réussite en deux et trois ans rapporte le nombre d'admis au DUT dans cet établissement et ce secteur à la session 2003 (respectivement 2004) au nombre d'inscrits en première année d'IUT à la rentrée 2001 dans ce secteur et cet établissement.

Le taux de réussite directement observable dans l'IUT est appelé « taux réel ». Le taux réel de réussite au DUT est un résultat brut. En d'autres termes, si un IUT a un taux de réussite élevé, est-ce dû au fait qu'il a reçu de bons étudiants ou bien est-ce dû au fait qu'il a pu développer chez les étudiants les connaissances et les capacités qui ont permis leur succès, ou encore à d'autres facteurs ? Il faut donc s'efforcer d'éliminer l'incidence de certains facteurs et calculer un taux de réussite « simulé » (on dit aussi taux « *a priori* » ou taux « attendu »).

Le taux de réussite simulé est un taux fictif. Il correspond au taux qu'on pourrait observer pour l'IUT si le taux de réussite des différentes catégories d'étudiants entrant en DUT était identique au taux de réussite national pour ces mêmes catégories, qui sont définies par les critères suivants :

- âge au baccalauréat : « à l'heure » ou en avance (18 ans ou avant), en retard d'un an (19 ans), en retard de plus d'un an (après 19 ans) ;
- ancienneté d'obtention du baccalauréat : avant 2001, en 2001 ;
- série du baccalauréat : littéraire, scientifique, économique, technologique, professionnel ;
- sexe ;
- catégorie sociale : agriculteurs exploitants ; artisans, commerçants, chefs d'entreprise ; cadres, professions intellectuelles supérieures ; professions intermédiaires ; employés ; ouvriers ; retraités et inactifs ;
- secteur d'inscription : secondaire ou tertiaire ;
- spécialité : il s'agit des spécialités proposées dans chacun des deux secteurs (15 dans le secteur secondaire et 10 dans le secteur tertiaire).

Cette méthode permet donc de prendre en compte des effets de structure des populations étudiantes dans les résultats des IUT.

Les taux simulés correspondent donc à la notion « toutes choses égales par ailleurs » bien que se limitant à ces sept critères. Cependant, même avec le taux simulé tel qu'il est défini ici, on ne saurait prétendre rendre compte complètement des différences entre établissements en ce qui concerne la réussite au DUT.

On calcule enfin l'écart entre les taux de réussite réel et simulé. Cet écart permet de situer un IUT ou un secteur par rapport à la moyenne nationale une fois pris en compte les effets de structure. La prise en compte simultanée du taux réel et de son correspondant simulé permet une analyse plus objective des résultats au DUT par établissement.

Taux de réussite en IUT en deux et trois ans des étudiants qui ne se sont pas réorientés, par établissement (%)

Universités	Effectif total	Réussite en deux ans			Réussite en trois ans			Réussite cumulée en trois ans		
		Taux réel	Taux simulé	Écart	Taux réel	Taux simulé	Écart	Taux réel	Taux simulé	Écart
Aix-Marseille I	75	64,0	61,2	2,8	12,0	9,8	2,2	76,0	71,1	4,9
Aix-Marseille II	1 108	61,4	66,9	-5,5	3,4	6,2	-2,8	64,8	73,1	-8,3
Aix-Marseille III	703	58,0	62,7	-4,7	8,0	9,5	-1,6	66,0	72,3	-6,2
Amiens	1 399	61,8	65,1	-3,2	9,7	7,8	1,9	71,6	72,8	-1,3
Angers	581	80,6	70,4	10,1	4,3	6,9	-2,6	84,9	77,3	7,6
Antilles-Guyane	94	46,8	58,4	-11,6	10,6	6,6	4,0	57,4	65,0	-7,5
Artois	924	62,0	65,2	-3,2	6,6	8,3	-1,7	68,6	73,5	-4,9
Avignon	174	77,6	76,4	1,2	2,3	4,9	-2,6	79,9	81,3	-1,4
Besançon	1 320	65,2	66,0	-0,8	8,2	7,4	0,7	73,3	73,4	-0,1
Bordeaux I	800	64,5	62,9	1,6	11,1	10,3	0,8	75,6	73,2	2,4
Bordeaux III	379	81,8	77,8	4,0	4,0	4,3	-0,3	85,8	82,1	3,6
Bordeaux IV	598	66,6	70,7	-4,1	8,2	6,0	2,2	74,7	76,7	-1,9
Brest	1 039	65,1	68,4	-3,4	7,1	6,9	0,2	72,2	75,3	-3,2
Bretagne Sud	787	70,1	65,9	4,3	11,3	9,2	2,1	81,4	75,1	6,3
Caen	1 396	64,0	66,7	-2,7	7,6	7,8	-0,2	71,6	74,4	-2,9
Cergy-Pontoise	593	57,2	63,9	-6,7	8,6	7,9	0,7	65,8	71,8	-6,0
Chambéry	911	66,1	67,4	-1,3	13,6	9,6	4,1	79,7	77,0	2,7
Clermont-Ferrand I	877	75,1	68,4	6,7	6,3	7,8	-1,5	81,4	76,2	5,2
Clermont-Ferrand II	429	64,6	64,1	0,5	11,2	7,3	3,9	75,8	71,3	4,4
Corse	160	56,3	69,5	-13,3	11,9	5,5	6,4	68,1	75,0	-6,9
Dijon	1 200	67,7	67,1	0,5	6,6	7,2	-0,6	74,3	74,3	-0,1
Évry-Val-d'Essonne	695	61,0	61,7	-0,7	8,5	8,3	0,2	69,5	70,1	-0,6
Grenoble I	1 086	60,6	59,9	0,7	11,8	11,4	0,4	72,4	71,2	1,1
Grenoble II	1 479	67,8	72,1	-4,3	4,3	5,7	-1,3	72,1	77,8	-5,7
La Réunion	114	60,5	69,5	-8,9	6,1	7,7	-1,5	66,7	77,2	-10,5
La Rochelle	420	71,2	70,4	0,7	6,7	7,2	-0,5	77,9	77,6	0,3
Le Havre	1 008	68,7	63,3	5,4	6,3	8,3	-2,0	75,0	71,6	3,4
Le Mans	633	69,2	70,5	-1,3	10,4	7,9	2,5	79,6	78,4	1,2
Lille I	962	59,3	63,6	-4,4	9,7	8,7	1,0	68,9	72,3	-3,4
Lille II	469	68,4	69,2	-0,8	7,5	7,6	-0,2	75,9	76,9	-0,9
Lille III	303	67,3	71,6	-4,3	6,9	6,3	0,6	74,3	77,9	-3,6
Limoges	842	68,8	66,6	2,2	9,6	8,9	0,7	78,4	75,5	2,9
Littoral	557	66,8	66,1	0,6	5,9	7,4	-1,5	72,7	73,6	-0,8

Lyon I	1 681	70,2	66,2	4,0	8,6	8,5	0,1	78,8	74,7	4,1
Lyon II	168	77,4	63,3	14,1	3,0	7,9	-4,9	80,4	71,2	9,2
Lyon III	349	77,7	77,0	0,7	2,6	4,5	-1,9	80,2	81,5	-1,3
Marne-la-Vallée	553	50,1	65,3	-15,2	5,2	6,7	-1,5	55,3	72,1	-16,7
Metz	956	64,4	65,1	-0,7	7,9	8,7	-0,7	72,4	73,8	-1,4
Montpellier II	1 450	66,0	64,9	1,1	9,2	8,8	0,4	75,2	73,7	1,6
Mulhouse	1 137	68,0	67,0	0,9	8,4	7,1	1,3	76,4	74,2	2,3
Nancy I	1 026	58,1	63,5	-5,4	10,1	8,6	1,5	68,2	72,1	-3,9
Nancy II	855	65,4	70,3	-4,9	6,4	6,0	0,4	71,8	76,3	-4,5
Nantes	1 432	72,9	67,2	5,7	6,9	8,2	-1,3	79,8	75,4	4,5
Nice	1 142	64,9	64,3	0,6	3,7	6,9	-3,2	68,6	71,2	-2,6
Orléans	1 175	63,7	64,3	-0,6	9,4	9,0	0,4	73,1	73,3	-0,2
Paris X	341	55,7	57,9	-2,2	8,2	10,9	-2,7	63,9	68,8	-4,9
Paris XI	1 549	66,3	64,8	1,5	10,1	9,1	1,0	76,4	73,9	2,5
Paris XII	1 185	59,4	62,8	-3,3	8,0	8,8	-0,7	67,4	71,5	-4,1
Paris XIII	1 572	57,3	63,2	-6,0	9,5	7,8	1,7	66,8	71,1	-4,3
Paris V	1 039	74,1	67,5	6,6	7,8	7,0	0,8	81,9	74,5	7,4
Paris VII	45	62,2	64,3	-2,0	11,1	13,7	-2,6	73,3	78,0	-4,6
Paris VIII	260	51,5	45,0	6,6	12,3	12,1	0,3	63,8	57,0	6,8
Pau	576	74,7	69,8	4,9	7,5	7,6	-0,1	82,1	77,4	4,7
Perpignan	448	62,7	61,7	1,1	5,1	8,3	-3,1	67,9	69,9	-2,1
Poitiers	1 112	67,5	63,5	4,0	10,2	9,7	0,5	77,7	73,2	4,5
Reims	1 491	65,1	65,3	-0,2	8,9	8,2	0,7	74,0	73,5	0,5
Rennes I	1 520	74,8	68,1	6,7	6,8	8,3	-1,6	81,6	76,4	5,1
Rouen	996	69,3	66,8	2,5	8,3	8,2	0,1	77,6	75,0	2,6
Saint-Étienne	1 132	70,3	67,7	2,6	7,1	8,0	-0,9	77,4	75,6	1,7
Strasbourg I	413	71,9	69,0	2,9	9,4	8,7	0,7	81,4	77,7	3,6
Strasbourg III	509	74,9	73,4	1,4	6,3	6,9	-0,7	81,1	80,4	0,7
Toulon	857	64,9	63,9	1,0	6,7	8,1	-1,4	71,5	72,0	-0,5
Toulouse I	239	55,2	68,4	-13,2	8,8	7,0	1,8	64,0	75,4	-11,4
Toulouse II	388	60,6	64,7	-4,1	9,3	7,9	1,4	69,8	72,6	-2,7
Toulouse III	2 558	64,4	64,1	0,3	9,9	8,6	1,3	74,3	72,7	1,5
Tours	1 128	74,4	72,0	2,4	5,9	6,5	-0,6	80,3	78,5	1,8
Valenciennes	847	64,6	63,2	1,4	6,4	8,3	-1,9	71,0	71,5	-0,5
Versailles-Saint-Quentin	659	60,8	62,2	-1,4	7,3	7,5	-0,2	68,1	69,7	-1,6
Ensemble	56 903	66,0	66,0	0,0	8,0	8,0	0,0	74,0	74,0	0,0

Source : SISE MEN-DEPP
Champ : France métropolitaine + DOM.

Taux de réussite réel et simulé en IUT en deux et trois ans des étudiants qui ne se sont pas réorientés par établissement par établissement pour le secteur secondaire (%)

Universités	Effectifs	IUT secteur secondaire								
		Réussite en deux ans			Réussite en trois ans					
		Taux réel	Taux simulé	Écart	Taux réel	Taux simulé	Écart			
Aix-Marseille I	53	58,5	62,4	-3,9	15,1	9,9	5,2	73,6	72,3	1,3
Aix-Marseille II	324	53,1	62,2	-9,1	5,6	8,6	-3,1	58,6	70,8	-12,2
Aix-Marseille III	511	55,0	61,7	-6,7	10,2	10,7	-0,6	65,2	72,4	-7,3
Amiens	482	58,1	63,7	-5,6	12,2	9,9	2,3	70,3	73,6	-3,3
Angers	284	80,6	66,6	14,0	3,9	9,1	-5,2	84,5	75,7	8,8
Antilles-Guyane	50	48,0	59,5	-11,5	16,0	8,7	7,3	64,0	68,2	-4,2
Artois	509	59,9	64,0	-4,1	8,6	10,3	-1,7	68,6	74,3	-5,7
Avignon	78	83,3	80,6	2,7	3,8	5,2	-1,4	87,2	85,8	1,4
Besançon	576	56,9	59,6	-2,6	12,3	10,3	2,0	69,3	69,9	-0,6
Bordeaux I	650	60,6	62,4	-1,8	12,5	10,9	1,6	73,1	73,3	-0,2
Bordeaux IV	94	64,9	75,1	-10,2	11,7	6,3	5,4	76,6	81,4	-4,8
Brest	412	68,4	66,5	1,9	9,7	8,9	0,8	78,2	75,4	2,7
Bretagne Sud	292	68,5	64,1	4,4	10,3	9,8	0,5	78,8	73,9	4,8
Caen	503	59,8	64,3	-4,5	10,7	10,1	0,7	70,6	74,4	-3,8
Cergy-Pontoise	273	48,4	56,7	-8,4	12,1	11,3	0,8	60,4	68,0	-7,6
Chambéry	492	63,6	63,2	0,4	13,2	11,0	2,2	76,8	74,2	2,7
Clermont-Ferrand I	457	79,0	72,0	6,9	7,2	8,2	-1,0	86,2	80,2	6,0
Clermont-Ferrand II	155	55,5	54,1	1,4	14,8	10,2	4,7	70,3	64,3	6,1
Corse	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Dijon	415	65,1	64,3	0,8	8,2	9,4	-1,2	73,3	73,7	-0,4
Evry-Val-d'Essonne	265	45,3	55,1	-9,9	16,2	12,3	4,0	61,5	67,4	-5,9
Grenoble I	1 035	60,4	60,0	0,4	11,6	11,3	0,3	72,0	71,2	0,7
Grenoble II	55	65,5	66,6	-1,2	5,5	8,0	-2,5	70,9	74,6	-3,7
La Réunion	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
La Rochelle	173	75,1	72,0	3,2	11,0	8,3	2,7	86,1	80,3	5,9
Le Havre	307	66,1	54,7	11,4	6,2	12,3	-6,1	72,3	67,0	5,3
Le Mans	312	64,7	67,1	-2,4	15,4	10,9	4,5	80,1	78,0	2,2
Lille I	592	58,4	65,1	-6,7	10,5	9,5	1,0	68,9	74,6	-5,6
Limoges	391	66,0	62,3	3,6	14,1	12,0	2,1	80,1	74,3	5,7
Littoral	206	57,3	62,6	-5,3	8,3	8,9	-0,7	65,5	71,5	-6,0
Lyon I	1 046	68,3	65,3	3,0	8,8	9,4	-0,6	77,1	74,7	2,4
Lyon II	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Marne-la-Vallée	141	48,9	57,0	-8,1	9,2	12,5	-3,2	58,2	69,4	-11,3
Metz	386	66,6	60,9	5,7	9,8	11,4	-1,6	76,4	72,3	4,1
Montpellier II	895	63,9	62,1	1,8	11,8	10,6	1,2	75,8	72,7	3,0
Mulhouse	502	67,7	64,2	3,5	9,2	9,0	0,2	76,9	73,2	3,7
Nancy I	810	56,2	63,3	-7,1	10,5	9,1	1,4	66,7	72,4	-5,7
Nancy II	77	57,1	53,0	4,2	13,0	10,3	2,7	70,1	63,2	6,9
Nantes	774	73,6	65,0	8,7	7,6	10,2	-2,6	81,3	75,2	6,1
Nice	320	52,5	59,4	-6,9	7,2	9,6	-2,4	59,7	69,0	-9,3
Orléans	595	61,3	61,1	0,3	11,4	11,1	0,3	72,8	72,2	0,5
Paris X	285	50,2	53,0	-2,8	9,8	12,3	-2,5	60,0	65,3	-5,3
Paris XI	714	63,0	60,0	3,0	12,9	12,1	0,8	75,9	72,1	3,9
Paris XII	587	50,9	58,2	-7,2	11,6	11,2	0,4	62,5	69,3	-6,8
Paris XIII	457	48,1	58,3	-10,2	9,2	10,2	-1,0	57,3	68,5	-11,2
Paris VII	45	62,2	64,3	-2,0	11,1	13,7	-2,6	73,3	78,0	-4,6
Paris VIII	99	45,5	45,7	-0,2	12,1	12,1	-0,0	57,6	57,8	-0,3
Pau	153	75,2	70,2	5,0	5,9	7,5	-1,6	81,1	77,7	3,4
Perpignan	141	64,5	66,4	-1,9	5,0	9,0	-4,0	69,5	75,4	-5,9
Poitiers	660	62,6	58,9	3,7	12,1	11,4	0,7	74,7	70,3	4,3
Reims	541	57,7	59,8	-2,1	14,4	12,1	2,3	72,1	71,9	0,2
Rennes I	868	72,4	64,5	7,8	7,8	10,4	-2,6	80,2	75,0	5,2
Rouen	596	67,6	63,4	4,2	10,1	10,0	0,0	77,7	73,5	4,2
Saint-Étienne	468	65,8	62,1	3,7	8,3	11,4	-3,0	74,1	73,5	0,7
Strasbourg I	271	66,8	66,7	0,1	11,4	10,3	1,1	78,2	77,0	1,2
Strasbourg III	194	72,7	69,8	2,9	7,2	9,3	-2,1	79,9	79,1	0,8
Toulon	365	51,2	56,2	-4,9	11,2	11,2	0,0	62,5	67,4	-4,9
Toulouse I										
Toulouse II	163	54,6	56,9	-2,3	13,5	10,6	2,9	68,1	67,6	0,5
Toulouse III	1 190	62,2	61,7	0,5	11,1	11,0	0,1	73,3	72,7	0,6
Tours	480	69,0	66,8	2,1	9,6	9,5	0,1	78,5	76,3	2,2
Valenciennes	445	62,7	57,8	4,9	8,1	10,7	-2,6	70,8	68,5	2,3
Versailles-Saint-Quentin	225	48,4	52,6	-4,2	9,3	9,2	0,1	57,8	61,8	-4,0
Ensemble	24 561	62,3	62,3	-4,2	10,4	10,4	0,1	72,7	72,7	-4,0

Source : SISE MEN-DEPP

Champ : France métropolitaine + DOM.

Remarque : les taux de réussite des établissements où les effectifs sont inférieurs ou égaux à 40 ne figurent pas dans ce tableau.

Taux de réussite réel et simulé en IUT en deux et trois ans des étudiants qui ne se sont pas réorientés par établissement par établissement pour le secteur tertiaire (%)

Universités	Effectifs	IUT secteur tertiaire								
		Réussite en deux ans			Réussite en trois ans					
		Taux réel	Taux simulé	Écart	Taux réel	Taux simulé	Écart			
Aix-Marseille I	784	64,8	68,8	-4,0	2,6	5,3	-2,7	67,3	74,0	-6,7
Aix-Marseille II	192	66,1	65,4	0,7	2,1	6,4	-4,3	68,2	71,8	-3,6
Aix-Marseille III	917	63,8	65,8	-2,0	8,4	6,6	1,8	72,2	72,5	-0,3
Amiens	297	80,5	74,0	6,4	4,7	4,8	-0,1	85,2	78,8	6,4
Antilles-Guyane	44	45,5	57,1	-11,7	4,5	4,2	0,3	50,0	61,4	-11,4
Artois	415	64,6	66,6	-2,1	4,1	5,9	-1,8	68,7	72,6	-3,9
Avignon	96	72,9	73,0	-0,1	1,0	4,6	-3,6	74,0	77,7	-3,7
Besançon	744	71,5	70,9	0,6	5,0	5,2	-0,2	76,5	76,1	0,3
Bordeaux I	150	81,3	64,9	16,4	5,3	7,9	-2,6	86,7	72,9	13,8
Bordeaux III	379	81,8	77,8	4,0	4,0	4,3	-0,3	85,8	82,1	3,6
Bordeaux IV	504	66,9	69,9	-3,0	7,5	6,0	1,6	74,4	75,8	-1,4
Brest	627	62,8	69,6	-6,8	5,4	5,6	-0,2	68,3	75,3	-7,0
Bretagne Sud	495	71,1	66,9	4,2	11,9	8,9	3,0	83,0	75,8	7,2
Caen	893	66,3	68,0	-1,7	5,8	6,4	-0,6	72,1	74,5	-2,3
Cergy-Pontoise	320	64,7	70,0	-5,3	5,6	5,0	0,7	70,3	75,0	-4,7
Chambéry	419	69,0	72,4	-3,4	14,1	7,9	6,2	83,1	80,3	2,8
Clermont-Ferrand I	420	71,0	64,5	6,5	5,2	7,3	-2,1	76,2	71,8	4,4
Clermont-Ferrand II	274	69,7	69,7	-0,0	9,1	5,6	3,5	78,8	75,3	3,5
Corse	125	56,8	69,3	-12,5	8,8	4,7	4,1	65,6	74,1	-8,5
Dijon	785	69,0	68,6	0,4	5,7	6,1	-0,3	74,8	74,7	0,1
Évry-Val-d'Essonne	430	70,7	65,8	4,9	3,7	5,9	-2,2	74,4	71,7	2,7
Grenoble I	51	64,7	57,5	7,2	15,7	13,4	2,2	80,4	71,0	9,4
Grenoble II	1 424	67,9	72,4	-4,5	4,3	5,6	-1,3	72,2	77,9	-5,8
La Réunion	82	62,2	71,5	-9,3	2,4	5,4	-2,9	64,6	76,9	-12,2
La Rochelle	247	68,4	69,4	-1,0	3,6	6,4	-2,7	72,1	75,7	-3,7
Le Havre	701	69,8	67,0	2,7	6,4	6,6	-0,2	76,2	73,7	2,5
Le Mans	321	73,5	73,8	-0,3	5,6	5,1	0,5	79,1	78,9	0,2
Lille I	370	60,5	61,3	-0,7	8,4	7,5	0,9	68,9	68,8	0,1
Lille II	469	68,4	69,2	-0,8	7,5	7,6	-0,2	75,9	76,9	-0,9
Lille III	303	67,3	71,6	-4,3	6,9	6,3	0,6	74,3	77,9	-3,6
Limoges	451	71,2	70,2	1,0	5,8	6,3	-0,5	76,9	76,5	0,4
Littoral	351	72,4	68,2	4,1	4,6	6,5	-2,0	76,9	74,8	2,2

Lyon I	635	73,4	67,7	5,6	8,2	7,0	1,1	81,6	74,8	6,8
Lyon II	144	76,4	62,9	13,5	3,5	7,8	-4,3	79,9	70,7	9,2
Lyon III	349	77,7	77,0	0,7	2,6	4,5	-1,9	80,2	81,5	-1,3
Marne-la-Vallée	412	50,5	68,2	-17,7	3,9	4,8	-0,9	54,4	73,0	-18,6
Metz	570	63,0	67,9	-5,0	6,7	6,8	-0,2	69,6	74,8	-5,1
Montpellier II	555	69,4	69,3	0,1	5,0	6,0	-0,9	74,4	75,2	-0,8
Mulhouse	635	68,2	69,3	-1,1	7,9	5,7	2,2	76,1	75,0	1,1
Nancy I	216	65,3	64,2	1,1	8,8	6,7	2,1	74,1	70,9	3,1
Nancy II	778	66,2	72,0	-5,8	5,8	5,6	0,2	72,0	77,6	-5,6
Nantes	658	72,0	69,7	2,3	6,1	5,8	0,3	78,1	75,6	2,6
Nice	822	69,7	66,2	3,5	2,3	5,8	-3,5	72,0	72,0	0,0
Orléans	580	66,0	67,5	-1,5	7,4	6,9	0,5	73,4	74,4	-1,0
Paris X	56	83,9	82,9	1,1	0,0	3,8	-3,8	83,9	86,7	-2,8
Paris XI	835	69,1	69,0	0,1	7,7	6,5	1,2	76,8	75,5	1,3
Paris XII	598	67,7	67,3	0,5	4,5	6,4	-1,9	72,2	73,6	-1,4
Paris XIII	1 115	61,0	65,2	-4,3	9,7	6,9	2,8	70,7	72,1	-1,4
Paris V	1 039	74,1	67,5	6,6	7,8	7,0	0,8	81,9	74,5	7,4
Paris VIII	161	55,3	44,5	10,8	12,4	12,0	0,4	67,7	56,5	11,2
Pau	423	74,5	69,6	4,8	8,0	7,6	0,4	82,5	77,3	5,2
Perpignan	307	61,9	59,5	2,4	5,2	7,9	-2,7	67,1	67,4	-0,3
Poitiers	452	74,8	70,3	4,5	7,3	7,1	0,2	82,1	77,3	4,7
Reims	950	69,4	68,5	0,9	5,8	6,0	-0,2	75,2	74,5	0,7
Rennes I	652	78,1	72,8	5,2	5,4	5,5	-0,2	83,4	78,4	5,0
Rouen	400	71,8	71,8	-0,0	5,8	5,4	0,3	77,5	77,2	0,3
Saint-Étienne	664	73,5	71,6	1,9	6,2	5,6	0,6	79,7	77,2	2,5
Strasbourg I	142	81,7	73,5	8,2	5,6	5,7	-0,1	87,3	79,1	8,2
Strasbourg III	315	76,2	75,7	0,5	5,7	5,5	0,3	81,9	81,2	0,7
Toulon	492	75,0	69,6	5,4	3,3	5,8	-2,5	78,3	75,4	2,8
Toulouse I	208	54,3	67,8	-13,5	9,6	7,5	2,1	63,9	75,4	-11,4
Toulouse II	225	64,9	70,3	-5,4	6,2	5,9	0,3	71,1	76,2	-5,1
Toulouse III	1 368	66,3	66,3	0,0	8,8	6,5	2,3	75,1	72,8	2,4
Tours	648	78,4	75,8	2,6	3,2	4,3	-1,0	81,6	80,1	1,5
Valenciennes	402	66,7	69,2	-2,5	4,5	5,6	-1,1	71,1	74,8	-3,7
Versailles-Saint-Quentin	434	67,3	67,2	0,1	6,2	6,7	-0,4	73,5	73,9	-0,3
Ensemble	32 342	68,9	68,9	0,1	6,2	6,2	0,0	75,1	75,1	0,0

Source : SISE MEN-DDEP

Champ : France métropolitaine + DOM.

Remarque : les taux de réussite des établissements où les effectifs sont inférieurs ou égaux à 40 ne figurent pas dans ce tableau.

**Probabilité de réussite en deux ans au DUT du secteur secondaire
en fonction des caractéristiques des inscrits**

Variable	Modalité de la variable	ODDS ratio	Effet marginal
	Constante		0,07
	Probabilité de la situation de référence		51,8
Sexe	<i>Homme</i>	<i>réf</i>	
	Femme	1,26	2,8
Origine sociale	<i>Cadres, professions intellectuelles supérieures</i>	<i>réf</i>	
	Agriculteurs exploitants	ns	
	Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	ns	
	Professions intermédiaires	1,10	1,8
	Employés	ns	
	Ouvriers	ns	
	Inactifs	0,84	-4,8
Âge au baccalauréat	<i>« À l'heure » ou en avance</i>	<i>réf</i>	
	En retard d'un an	ns	
	En retard de plus d'un an	0,35	-12,6
Filière du baccalauréat	<i>Scientifique</i>	<i>réf</i>	
	Littéraire	ns	
	Économique	ns	
	Technologique STT	ns	
	Technologique STI	ns	
	Autres technologiques	ns	
	Professionnelle	0,20	-17,7
Ancienneté du baccalauréat	<i>Nouveaux bacheliers</i>	<i>réf</i>	
	Baccalauréat antérieur	1,08	1,0
Spécialité	<i>Génie électrique et informatique industrielle</i>	<i>ref</i>	
	Chimie	1,00	-10,9
	Génie biologique	ns	
	Génie chimique-génie des procédés	ns	
	Génie civil	1,25	-5,3
	Génie des télécommunications et réseaux	ns	
	Génie du conditionnement et de l'emballage	4,80	25,1
	Génie industriel et maintenance	ns	
	Génie mécanique et productique	1,09	-8,7
	Génie thermique et énergie	1,27	-4,9
	Hygiène sécurité environnement	ns	
	Mesures physiques	0,98	-11,2
	Métrologie contrôle qualité	ns	
	Organisation génie de la production	2,47	11,4
	Sciences et génie des matériaux	ns	-3,0
Établissement	<i>Nantes</i>	<i>réf</i>	
	Aix-Marseille I	ns	
	Aix-Marseille II	0,33	-13,8
	Aix-Marseille III	0,45	-5,9
	Amiens	0,44	-6,8
	Angers	1,48	21,8
	Antilles-Guyane	0,29	-16,6
	Artois	ns	
	Avignon	ns	
	Besançon	ns	
	Bordeaux I	ns	
	Bordeaux IV	0,34	-13,0
	Brest	ns	
	Bretagne Sud	0,80	8,2
	Caen	0,45	-6,1

Probabilité de réussite en deux ans au DUT du secteur secondaire en fonction des caractéristiques des inscrits (suite)

Variable	Modalité de la variable	ODDS ratio	Effet marginal
	Constante		0,07
	Probabilité de la situation de référence		51,8
Établissement	Cergy-Pontoise	0,41	-8,3
	Chambéry	ns	
	Clermont-Ferrand I	0,93	11,9
	Clermont-Ferrand II	ns	
	Corse	0,29	-16,8
	Dijon	ns	
	Évry-Val d'Essonne	0,37	-11,0
	Grenoble I	ns	
	Grenoble II	ns	
	La Réunion	ns	
	La Rochelle	0,83	9,1
	Le Havre	1,04	14,3
	Le Mans	ns	
	Lille I	0,43	-7,3
	Limoges	ns	
	Littoral	ns	
	Lyon I	0,70	4,8
	Lyon II	ns	
	Marne-la-Vallée	ns	
	Metz	0,76	6,9
	Montpellier II	ns	
	Mulhouse	0,74	6,3
	Nancy I	0,40	-9,2
	Nancy II	ns	
	Nice	0,40	-9,1
	Orléans	ns	
	Paris X	ns	
	Paris XI	ns	
	Paris XII	0,42	-7,7
	Paris XIII	0,32	-14,6
	Paris VII	ns	
	Paris VIII	ns	
	Pau	ns	
	Perpignan	ns	
Poitiers	0,73	6,1	
Reims	ns		
Rennes I	0,92	11,6	
Rouen	0,77	7,3	
Saint-Étienne	0,72	5,8	
Strasbourg I	ns		
Strasbourg III	0,83	9,0	
Toulon	ns		
Toulouse I	ns		
Toulouse II	ns		
Toulouse III	ns		
Tours	ns		
Valenciennes	0,80	8,2	
Versailles-Saint-Quentin	0,43	-7,4	

Lecture - La probabilité pour un étudiant dans la situation de référence (indiquée en italiques) d'obtenir le DUT en deux ans est de 51,8 %. La probabilité de réussite d'une femme est supérieure de 2,8 points à celle d'un étudiant qui se trouve dans la situation de référence.

Lecture des ODDS ratios : une femme a 1,26 fois plus de chances de réussir qu'un homme, « toutes choses égales par ailleurs ».

ns : non significatif.

Probabilité de réussite en deux ans au DUT du secteur tertiaire en fonction des caractéristiques des inscrits

Variable	Modalités de la variable	ODDs ratio	Effet marginal
	Constante		0,51
	Probabilité de la situation de référence		62,6
Sexe	<i>Homme</i>	<i>réf</i>	
	Femme	1,47	4,4
Origine sociale	<i>Cadres, professions intellectuelles supérieures</i>	<i>réf</i>	
	Agriculteurs exploitants	1,40	6,0
	Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	ns	
	Professions intermédiaires	ns	
	Employés	ns	
	Ouvriers	1,00	-1,7
	Inactifs	0,83	-6,4
Âge au baccalauréat	<i>« À l'heure » ou en avance</i>	<i>réf</i>	
	En retard d'un an	ns	
	En retard de plus d'un an	0,43	-9,9
Filière du baccalauréat	<i>Scientifique</i>	<i>réf</i>	
	Littéraire	0,36	-3,4
	Économique	0,61	8,6
	Technologique STT	0,31	-6,8
	Technologique STI	ns	
	Autres technologiques	ns	
	Professionnelle	0,18	-20,4
Date du baccalauréat	<i>Nouveaux bacheliers</i>	<i>réf</i>	
	Bacheliers antérieurs	0,81	-2,5
Spécialité	<i>Gestion des entreprises et des administrations</i>	<i>réf</i>	
	Carrières juridiques	1,71	7,4
	Carrières sociales	2,75	16,4
	Gestion administrative et commerciale	1,57	5,6
	Gestion logistique et transport	1,06	-3,5
	Information communication	2,18	12,3
	Informatique	0,45	-24,7
	Services et réseaux de communication	1,59	5,9
	Statistiques et traitement informatique des données	0,39	-28,0
	Techniques de commercialisation	1,62	6,3
Établissement	<i>Nantes</i>	<i>réf</i>	
	Aix-Marseille I	3,07	22,5
	Aix-Marseille II	0,70	-6,2
	Aix-Marseille III	ns	
	Amiens	ns	
	Angers	1,24	7,1
	Antilles-Guyane	ns	
	Artois	0,72	-5,4
	Avignon	ns	
	Besançon	ns	
	Bordeaux I	2,35	18,8
	Bordeaux II	ns	
	Bordeaux IV	ns	
	Brest	0,64	-8,3
	Bretagne Sud	1,12	5,0
	Caen	ns	
	Cergy-Pontoise	0,62	-9,1
	Chambéry	0,64	-8,2
	Clermont-Ferrand I	1,29	8,0
	Clermont-Ferrand II	ns	

Probabilité de réussite en deux ans au DUT du secteur tertiaire en fonction des caractéristiques des inscrits (suite)

Variable	Modalités de la variable	ODDs ratio	Effet marginal
	Constante		0,51
	Probabilité de la situation de référence		62,6
Établissement	Corse	0,40	-19,9
	Dijon	ns	
	Évry-Val d'Essonne	1,15	5,5
	Grenoble I	ns	
	Grenoble II	0,73	-5,1
	La Réunion	0,56	-11,7
	La Rochelle	ns	
	Le Havre	ns	
	Le Mans	ns	
	Lille I	ns	
	Lille II	ns	
	Lille III	0,63	-8,7
	Limoges	ns	
	Littoral	ns	
	Lyon I	1,30	8,1
	Lyon II	1,73	13,6
	Lyon III	ns	
	Marne-la-Vallée	0,31	-25,9
	Metz	0,70	-6,2
	Montpellier II	ns	
	Mulhouse	ns	
	Nancy I	ns	
	Nancy II	0,68	-6,7
	Nice	1,13	5,0
	Orléans	ns	
	Paris X	ns	
	Paris XI	ns	
	Paris XII	ns	
	Paris XIII	0,65	-7,9
	Paris V	1,36	9,1
	Paris VIII	1,41	9,8
	Pau	1,28	7,7
	Perpignan	ns	
	Poitiers	1,15	5,5
	Reims	ns	
	Rennes I	1,31	8,2
	Rouen	ns	
	Saint-Étienne	ns	
	Strasbourg I	ns	
	Strasbourg III	ns	
	Toulon	1,29	7,9
	Toulouse I	0,54	-12,7
	Toulouse II	0,62	-9,3
	Toulouse III	ns	
	Tours	ns	
	Valenciennes	0,72	-5,4
	Versailles-Saint-Quentin	ns	

Lecture - La probabilité pour un étudiant dans la situation de référence (indiquée en italiques) d'obtenir le DUT en deux ans est de 62,6 %. La probabilité de réussite d'une femme est supérieure de 4,4 points à celle d'un étudiant qui se trouve dans la situation de référence.

Lecture des ODDs ratios : une femme a 1,47 fois plus de chances de réussir qu'un homme, « toutes choses égales par ailleurs ».

ns : non significatif.

Les étudiants en formations paramédicales en 2004

Sophie Dantan

Université Paris X-Nanterre, stagiaire à la DREES au moment de la réalisation de cette étude

Rémy Marquier

DREES, Ministère de la Santé, de la Jeunesse et des Sports

Ministère du Travail, des Relations sociales et de la Solidarité

En 2004, 947 instituts de formation aux professions paramédicales ont formé 108 601 étudiants inscrits dans ces filières. Plus des deux tiers d'entre eux se préparent au métier d'infirmier, et 17 % à celui d'aide-soignant.

Les femmes prédominent largement dans toutes les formations, et connaissent de meilleurs taux de réussite au diplôme et moins de redoublements que les hommes. Plus de la moitié des étudiants sont aidés financièrement, cette aide concernant essentiellement les formations d'infirmier, d'aide-soignant et d'auxiliaire de puériculture.

Entre 28 % et 59 % des étudiants suivant l'une de ces trois formations travaillaient déjà l'année précédant leur inscription.

Les nouveaux inscrits sont majoritairement des bacheliers, et dans la plupart des formations, ils sont principalement issus d'un milieu employé ou ouvrier, même si certaines formations, comme celles de masseur-kinésithérapeute ou de pédicure-podologue, accueillent une proportion plus importante d'élèves issus de milieux favorisés.

En 2004, la France comptait 108 601 étudiants inscrits en formation initiale¹, répartis dans les 947 établissements de formation aux professions paramédicales (tableau 1). Cette étude repose sur l'enquête annuelle auprès des établissements de formation aux professions de santé que réalise la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DREES) du ministère de la Santé, de la Jeunesse et des Sports, avec le concours des directions régionales des affaires sanitaires et sociales (DRASS). Elle vise à dresser un panorama le plus complet possible des étudiants inscrits dans neuf formations paramédicales (cf. encadré « *L'enquête auprès des centres de formation aux professions de santé et le champ retenu* »), tant du point de vue des effectifs accueillis et de leur évolution que de leurs origines sociales.

PRÉPONDÉRANCE DES FORMATIONS D'INFIRMIER ET D'AIDE-SOIGNANT

Plus des deux tiers (77 259 sur 108 601) des étudiants inscrits en formation paramédicale initiale se destinent à la profession d'infirmier diplômé d'État, et plus de la moitié

(27 504 sur 51 489) de ceux qui sont entrés en première année de formation en 2004 partageaient cette ambition. Accueillant un tiers des entrants en première année², (soit 17 763 étudiants), les formations d'aide-soignant prennent la deuxième place en termes d'effectifs formés. Plus rares, les formations de psychomotricien et de technicien en analyse biomédicale ne sont respectivement dispensées que par six et cinq établissements au niveau national, et représentent 0,7 % et 0,3 % des étudiants inscrits en première année, soit 1 % et 0,4 % de l'ensemble des étudiants en formation.

Les formations de niveau V, qui regroupent près de 40 % des entrants, sont en moyenne dispensées par des établissements ayant des capacités d'accueil moins importantes que les formations de niveau III. En effet, les établissements qui les proposent sont

NOTES

1. On appelle ici « formations initiales », les formations paramédicales de base, hors spécialisations. Les formations de puéricultrice, d'infirmier-anesthésiste, d'infirmier de bloc opératoire, de cadre de santé et de cadre sage-femme ne sont donc pas prises en compte dans cette étude.

2. Par souci de simplicité, on appellera dans toute la suite de l'article « entrants » les nouveaux entrants en première année.

Tableau 1 – Nombre de centres et effectifs par formation paramédicale

	Nombre d'écoles	Inscrits				Entrants en première année		
		Effectifs en formation	Répartition par formation (%)	Effectif moyen d'une école	Promotion moyenne de première année	Effectifs	Répartition par formation (%)	Promotion moyenne hors redoublants
Infirmiers diplômés d'État	332	77 259	71,1	232,7	88,2	27 504	53,4	83,6
Masseurs-kinésithérapeutes	36	5 196	4,8	144,3	53,6	1 757	3,4	48,5
Techniciens en analyse biomédicale	5	398	0,4	79,6	32,8	149	0,3	29,8
Pédicures-podologues	11	1 284	1,2	116,7	36,6	361	0,7	32,8
Manipulateurs en ERM	19	1 654	1,5	87,1	33,8	597	1,2	31,4
Ergothérapeutes	8	1 032	0,9	129,0	47,3	361	0,7	45,1
Psychomotriciens	6	1 077	1,0	179,5	64,0	375	0,7	62,5
Total formations de niveau III	417	87 900	80,9	210,8	79,5	31 094	60,4	75,1
Aides-soignants	448	18 013	16,6	40,6	40,6	17 763	34,5	40,1
Auxiliaires de puériculture	82	2 688	2,5	32,8	32,8	2 632	5,1	32,1
Total formations de niveau V	530	20 701	19,1	39,4	39,4	20 395	39,6	38,8
Ensemble	947	108 601	100,0	115,2	57,0	51 489	100,0	54,8

Source : DREES, enquête auprès des centres de formations aux professions de santé en 2004

Lecture - Une école d'infirmiers accueille en moyenne 233 étudiants toutes promotions confondues, 88 étudiants en première année, et 84 entrants (inscrits en première année hors redoublants).

L'enquête auprès des centres de formation aux professions de santé et le champ retenu

L'enquête menée auprès des centres de formation aux professions de santé couvre quatorze formations paramédicales (dont cinq formations spécialisées, non retenues dans cette étude) et une formation médicale (celle de sage-femme). Elle est réalisée depuis 2003 au niveau individuel auprès de chaque centre de formation et de chaque étudiant, en France métropolitaine et dans les départements d'outre-mer. Elle permet de dénombrer et d'identifier les centres de formation, de recenser leurs étudiants par année d'étude ainsi que leurs diplômés. D'autres informations sont également recueillies : l'âge des étudiants inscrits ou diplômés, leur sexe, leur mode de prise en charge financière, leur nationalité et, plus particulièrement pour les nouveaux entrants, le diplôme le plus élevé qu'ils ont obtenu et la profession du parent référent de la famille. Des questions sur le département de résidence un an avant l'entrée en formation et à la fin des études secondaires permettent en outre d'étudier leur mobilité géographique.

Parmi les formations aux professions de santé, on distingue dix enseignements de base, dispensés par 981 centres de formation :

- deux formations de niveaux V (équivalent à un BEP ou à un CAP) se déroulant en un an : celles d'aide-soignant et d'auxiliaire de puériculture ;
- sept formations de niveau III (équivalent à un DEUG, à un DUT ou à un BTS) se déroulant en trois ans. Il s'agit de celles d'infirmier diplômé d'État¹, de masseur-kinésithérapeute, de technicien en analyse biomédicale, de pédicure-podologue, de manipulateur en électroradiologie médicale, d'ergothérapeute et de psychomotricien ;
- une formation de niveau III en quatre ans, celle de sage-femme, à laquelle on ne peut accéder qu'après avoir validé une première année en faculté de médecine. La profession de sage-femme étant une profession médicale (et non paramédicale), elle ne sera pas retenue dans cette étude.

Les écoles d'infirmier, de masseur-kinésithérapeute et de psychomotricien sont par ailleurs soumises à des quotas d'admission révisés annuellement par le ministère en charge de la santé² tandis que, dans les autres établissements, le nombre d'élèves est limité par les capacités d'accueil.

1. La formation d'infirmier s'étale en fait sur 37 mois et demi, et non 36 comme les autres formations de niveau III. Pour une étude détaillée sur les étudiants en formation d'infirmier, cf. Marquier R., « Les étudiants infirmiers en 2004 », *Études et Résultats*, n° 458, DREES, janvier 2006.

2. Dans le cadre de la décentralisation, les quotas et capacités d'accueil seront désormais fixés par les Conseils régionaux, sauf pour les écoles de sages-femmes (cf. article 73 de la loi du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales).

Tableau 2 – Répartition régionale des étudiants entrants ou en cours de formation et des diplômés des formations paramédicales en 2004

	Disciplines paramédicales enseignées	Nombre d'écoles	Flux d'entrée en première année			Inscrits en cours de formation			Diplômés**		
			Effectifs	Répartition en %	Densité*	Effectifs	Répartition en %	Densité*	Effectifs	Répartition en %	Densité*
Île-de-France	9	202	9 604	18,7	85	21 470	19,8	190	8 043	18,5	71
Champagne-Ardenne	4	18	1 073	2,1	80	2 221	2,0	166	975	2,2	73
Picardie	6	30	1 636	3,2	87	3 768	3,5	201	1 401	3,2	75
Haute-Normandie	4	22	1 491	2,9	83	3 200	2,9	178	1 157	2,7	64
Centre	6	36	2 115	4,1	85	4 317	4,0	174	1 737	4,0	70
Basse-Normandie	5	33	1 391	2,7	97	2 753	2,5	191	1 215	2,8	84
Bourgogne	4	32	1 334	2,6	82	2 783	2,6	172	1 117	2,6	69
Nord - Pas-de-Calais	7	59	3 975	7,7	99	8 561	7,9	213	3 329	7,7	83
Lorraine	6	40	2 389	4,6	103	5 152	4,7	221	1 933	4,4	83
Alsace	5	27	1 514	2,9	84	3 163	2,9	176	1 384	3,2	77
Franche-Comté	4	18	984	1,9	86	2 097	1,9	184	881	2,0	77
Pays de la Loire	6	45	2 567	5,0	76	4 893	4,5	146	2 221	5,1	66
Bretagne	7	43	2 336	4,5	77	4 862	4,5	161	2 101	4,8	70
Poitou-Charentes	5	19	1 217	2,4	72	2 622	2,4	155	1 056	2,4	62
Aquitaine	8	46	2 443	4,7	80	5 108	4,7	168	2 010	4,6	66
Midi-Pyrénées	7	35	1 863	3,6	69	3 697	3,4	137	1 655	3,8	61
Limousin	4	16	869	1,7	120	1 854	1,7	257	755	1,7	105
Rhône-Alpes	8	81	4 939	9,6	84	10 640	9,8	181	4 247	9,8	72
Auvergne	5	22	1 149	2,2	87	2 464	2,3	186	1 002	2,3	76
Languedoc-Roussillon	6	34	1 797	3,5	73	3 885	3,6	158	1 592	3,7	65
Provence - Alpes - Côte d'Azur	6	68	3 950	7,7	84	7 322	6,7	156	3 075	7,1	65
Corse	2	4	154	0,3	56	353	0,3	129	133	0,3	49
France métropolitaine		930	50 790	98,6	84	107 185	98,7	178	43 019	98,9	71
DOM	4	17	699	1,4	39	1 416	1,3	79	464	1,1	26
France métropolitaine + DOM		947	51 489	100,0	83	108 601	100,0	175	43 483	100,0	70

Sources : DREES, enquête auprès des centres de formations aux professions de santé en 2004 ; INSEE, estimations localisées de la population en 2004

* Effectifs pour 100 000 habitants.

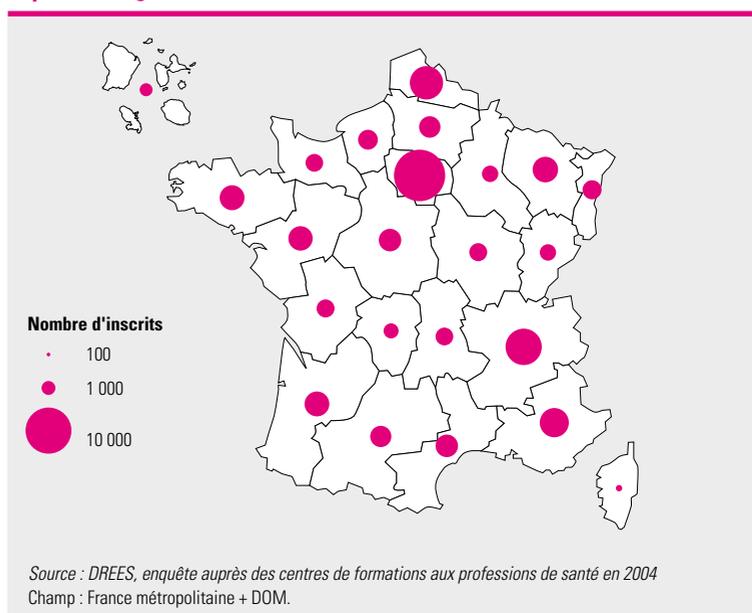
** Y compris diplômes professionnels d'aide-soignant délivrés par équivalence par les DDASS aux étudiants infirmiers ayant arrêté leurs études après avoir validé leur première année (cf. arrêté du 22 juillet 1994 relatif au certificat d'aptitude aux fonctions d'aide-soignant et au certificat d'aptitude aux fonctions d'auxiliaire de puériculture, article 38).

plus nombreux que ceux qui dispensent les formations de niveau III (530 contre 417), tout en accueillant moins de nouveaux entrants (20 395 contre 31 094), si bien qu'un centre de formation d'aide-soignant ou d'auxiliaire de puériculture compte en moyenne environ 40 élèves inscrits, contre 79 élèves pour les promotions en première année³ des formations de niveau III

NOTE

3. On raisonne principalement sur la taille d'une promotion de première année, car les formations ne se déroulent pas sur la même durée. Comparer des tailles d'effectifs totaux à une date donnée ne serait alors pas pertinent.

Répartition régionale des inscrits en formation en 2004



(infirmiers, masseurs-kinésithérapeutes, psychomotriciens, ...).

Les étudiants des formations paramédicales se concentrent d'abord dans les régions les plus peuplées (carte, tableau 2). Ainsi, l'Île-de-France forme à elle seule près de 20 % des étudiants suivant des formations paramédicales et attire 18,7 % des nouveaux inscrits en première année. Elle est suivie par les régions Rhône-Alpes (9,8 % des inscrits et 9,6 % des entrants), Provence - Alpes - Côte d'Azur et Nord - Pas-de-Calais (qui accueillent respectivement 6,7 et 7,9 % des inscrits, et chacune 7,7 % des entrants).

Néanmoins, la répartition des étudiants sur le territoire est loin de refléter précisément celle de la population, puisque les densités de nouveaux étudiants⁴ peuvent varier fortement d'une région à l'autre. Ainsi, le Limousin se distingue par la densité la plus élevée d'étudiants (120 nouveaux entrants pour 100 000 habitants). À l'inverse, la Franche-Comté, qui accueille un nombre similaire d'étudiants, a une densité de nouveaux inscrits beaucoup plus faible compte tenu de sa population (86 étudiants pour 100 000 habitants), et proche de la moyenne nationale. De même, si les régions Provence - Alpes - Côte d'Azur et Nord - Pas-de-Calais accueillent un nombre similaire de nouveaux étudiants, les différences sont marquées au regard de leur population (respectivement 84 et 99 entrants pour 100 000 habitants).

Les régions diffèrent également par le type et la durée des formations qu'elles dispensent : la région Provence - Alpes - Côte d'Azur est la seule région où les étudiants entrant en formation courte (de niveau V) sont plus nombreux que ceux qui entrent en formation longue (de niveau III), et

accueille de ce fait 7,7 % des entrants et 6,7 % de l'ensemble des inscrits. À l'opposé, les régions Nord - Pas-de-Calais et Picardie ont plus de deux fois plus d'entrants en formation de niveau III qu'en formation de niveau V, et leur proportion d'inscrits est plus élevée que celle des nouveaux entrants. C'est également le cas de l'Île-de-France, qui accueille 1,8 fois plus d'entrants en formation de niveau III que d'entrants en formation de niveau V, la moyenne nationale étant de 1,5 fois.

Certaines régions peuvent également accueillir des proportions différentes de nouveaux inscrits, d'étudiants en cours de formation et de diplômés du fait des variations des capacités d'accueil ou des quotas d'entrée par établissement, des taux de redoublements (eux-mêmes variables avec le niveau de formation, cf. *infra*) ou des abandons en cours d'études⁵.

UN ÉTUDIANT SUR SEPT A CHANGÉ DE RÉGION POUR ENTRER EN FORMATION

Un élève nouvellement inscrit en première année sur sept a dû changer de région en 2004 pour commencer ses études. L'Île-de-France, région disposant du plus grand nombre d'établissements de formation, est logiquement la principale bénéficiaire de ces migrations : en effet, seuls 3,4 % des entrants en première année et qui ont changé de région sont originaires d'Île-de-France, alors que près d'un quart rejoignent cette région pour effectuer leurs études. À l'inverse, la Bretagne et la région Midi-Pyrénées fournissent beaucoup d'étudiants aux autres régions (respectivement 13,3 et 7,4 % des migrants), mais en atti-

rent relativement peu (respectivement 3,9 et 3,5 %).

Quatre formations ne sont dispensées que dans sept régions au plus : technicien en analyse biomédicale, pédicure-podologue, ergothérapeute et psychomotricien, et de fait, une partie de leurs étudiants se trouvent contraints de déménager pour poursuivre leurs études. Ces formations accueillent toutefois un nombre réduit d'étudiants, avec seulement 2,4 % des entrants, et ne sont donc à l'origine que d'une petite partie des flux migratoires. Les formations d'infirmiers et d'aides-soignants sont quant à elles dispensées dans toutes les régions, et respectivement 16,6 et 7,5 % des étudiants qui s'y inscrivent en première année ont quitté leur région d'origine pour effectuer leurs études. En effet, les concours d'entrée en formation sont souvent différents d'une école à l'autre⁶ et les étudiants peuvent alors être contraints dans le « choix » de leur école par les résultats obtenus à ceux-ci.

BEAUCOUP PLUS D'ÉTUDIANTES QUE D'ÉTUDIANTS

Les formations paramédicales initiales comptent en moyenne 86,4 % de femmes dans leurs rangs, avec

NOTES

4. La densité régionale de nouveaux étudiants correspond au nombre de nouveaux inscrits en première année dans une région pour 100 000 habitants.

5. L'ampleur de ces derniers est cependant trop complexe à estimer au vu des données disponibles ; les abandons ne seront donc pas étudiés dans cet article.

6. Voir par exemple pour les infirmiers l'arrêté du 23 mars 1992 relatif aux conditions d'admission dans les centres de formation en soins infirmiers préparant au diplôme d'État d'infirmier, article 2.

cependant des disparités importantes suivant les formations (tableau 3). La proportion de femmes dépasse ainsi 99 % parmi les auxiliaires de puériculture, tandis que les hommes représentent plus du tiers des étudiants inscrits dans les formations de masseur-kinésithérapeute, de pédicure-podologue et de manipulateur en électroradiologie médicale. La formation d'infirmier compte, quant à elle, 87,7 % de femmes. La part d'étudiants étrangers est légèrement plus élevée dans les formations de technicien en analyse biomédicale, d'aide-soignant et de manipulateur en électroradiologie médicale que dans les autres filières (autour de 3 %, contre 1,5 % sur l'ensemble des formations, et 1,1 % pour les infirmiers).

MOINS DE 3 % DE REDOUBLEMENTS ET DE 5 % D'ÉCHECS AU DIPLÔME

2,9 % des étudiants inscrits dans les formations paramédicales en 2004 ont redoublé cette année-là (tableau 3). Ces redoublements sont plus nombreux pour les hommes que pour

les femmes (4,3 % contre 2,7 %) et les formations de technicien en analyse biomédicale, de pédicure-podologue et de masseur-kinésithérapeute sont celles qui comptent le plus d'étudiants redoublants (entre 4,8 % et 6,3 %).

Les formations de niveau III occasionnent globalement plus de redoublements que les formations courtes (3,5 % contre 0,3 %). Le redoublement y concerne à cet égard davantage d'élèves de première année (4,7 %, contre 3 % en deuxième année et 2,6 % en troisième année).

Sur les 43 889 étudiants qui se sont présentés aux examens délivrant le diplôme de leur formation, 41 763⁷ ont été reçus, soit un taux de réussite de 95,2 %⁸. Les formations courtes connaissent des taux de réussite plus élevés que celles de niveau III, aussi bien pour les hommes (97,2 % contre 89,7 %) que pour les femmes (98,9 % contre 92,8 %).

Indépendamment du niveau de formation, les taux de réussite au diplôme varient également selon les filières : ainsi, la formation d'ergothérapeute est celle qui enregistre les taux de réussite les moins élevés : respectivement 77,5 % des candidats

et 88,6 % des candidates sont reçus au diplôme, alors que pour la formation de pédicure-podologue, 91,5 % des hommes et 96,9 % des femmes qui se sont présentés au diplôme l'ont obtenu.

Dans toutes les formations, excepté celles de manipulateur en

NOTES

7. Pour le calcul des taux de réussite, on ne compte pas les diplômes professionnels d'aide-soignant délivrés par équivalence par les DDASS.

8. Ces chiffres doivent cependant être nuancés compte tenu des sessions de rattrapage. Ainsi, certains étudiants peuvent se présenter deux fois aux examens (une fois à la première session et une fois au rattrapage), mais ne sont comptés comme reçus qu'une fois. Ceci aurait donc tendance à sous-estimer le taux de réussite au diplôme. Par ailleurs, les sessions peuvent se chevaucher sur plusieurs années civiles. Par exemple un étudiant ayant échoué à la première session de décembre 2004 peut passer les rattrapages en avril 2005. Sa réussite n'est pas comptée lors de l'enquête 2004. Cependant la marge de variation est certainement très faible, puisque cette carence est en partie compensée par les étudiants qui avaient échoué en décembre 2003 et ont été reçus à l'issue des séances de rattrapage d'avril 2004, qui sont comptées dans l'enquête 2004.

Tableau 3 – Répartition des redoublants et des diplômés par sexe suivant les disciplines de formation paramédicale (%)

	Part des femmes	Proportions de redoublants			Taux de réussite au diplôme		
		Hommes	Femmes	Ensemble	Hommes	Femmes	Ensemble
Infirmiers diplômés d'État	87,7	4,4	3,3	3,4	89,4	92,8	92,4
Masseurs-kinésithérapeutes	57,8	6,7	3,3	4,8	89,3	92,1	90,9
Techniciens en analyse biomédicale	80,4	7,7	5,9	6,3	92,9	95,2	94,7
Pédicures-podologues	65,7	7,3	3,7	4,9	91,5	96,9	95,0
Manipulateurs en ERM	63,1	3,8	4,0	3,9	93,9	90,7	91,9
Ergothérapeutes	89,6	4,7	2,5	2,7	77,5	88,6	87,4
Psychomotriciens	93,7	1,5	1,0	1,0	100,0	96,3	96,5
Total formations de niveau III	85,2	4,9	3,3	3,5	89,7	92,8	92,3
Aides-soignants	90,7	0,2	0,3	0,3	97,2	98,9	98,7
Auxiliaires de puériculture	99,2	0,0	0,2	0,2	94,1	99,1	99,0
Total formations de niveau V	91,8	0,2	0,3	0,3	97,2	98,9	98,8
Ensemble	86,4	4,3	2,7	2,9	91,9	95,6	95,2

Source : DREES, enquête auprès des centres de formation aux professions de santé en 2004

électroradiologie médicale et de psychomotricien, les femmes réussissent mieux aux épreuves diplômantes que les hommes : toutes formations confondues, leur taux de réussite s'élève à 95,6 %, contre 91,9 % pour les hommes.

PLUS DE LA MOITIÉ DES ÉTUDIANTS SONT AIDÉS FINANCIÈREMENT

Plus de la moitié (54,6 %) des étudiants inscrits en formation paramédicale déclarent disposer d'au moins une aide financière⁹. 19,5 % des étudiants bénéficient ainsi d'une bourse d'État¹⁰ et 14,2 % perçoivent des aides en tant que demandeurs d'emploi.

Ce sont les étudiants des écoles d'infirmier et ceux qui suivent des formations de niveau V qui sont les plus souvent aidés (respectivement 50,3% et 86,2% d'entre eux le sont). Ainsi les élèves des écoles d'infirmiers, d'aides-soignants et d'auxiliaires de puériculture sont respectivement 12,1 %, 29,7 % et 24,6 % à bénéficier d'une aide en tant que demandeurs d'emploi, contre moins de 1 % dans les autres filières. 8,7 % des élèves infirmiers et 14,9 % des futurs aides-soignants bénéficient de la promotion professionnelle hospitalière¹¹, alors que cette proportion n'excède pas 1,6 % pour les autres formations initiales. Par ailleurs, un quart des futurs auxiliaires de puériculture et aides-soignants disposent d'une allocation versée par le Conseil régional ou le Conseil général.

Enfin, les étudiants des autres formations initiales sont essentiellement aidés par le biais des bourses d'État, avec un léger avantage aux formations « techniques » (techniciens en analyse biomédicale, manipulateurs

en électroradiologie médicale), dont respectivement un tiers et un quart des effectifs sont boursiers.

PLUS DE 80 % DES ÉTUDIANTS DE NIVEAU III ET UN QUART DES ÉTUDIANTS DE NIVEAU V SONT TITULAIRES DU BACCALAURÉAT

Les formations paramédicales de niveau V accueillent des étudiants dont la moyenne d'âge est plus élevée que celle des étudiants en formation de niveau III : 30 ans pour les aides-soignants et 26 ans pour les auxiliaires de puériculture, contre au maximum 23 ans dans les formations plus longues. Parmi les filières de niveau III cependant, les formations d'infirmier se caractérisent aussi par une moyenne d'âge assez élevée de leurs nouveaux inscrits en première année (23 ans en moyenne).

Plus de 80 % des étudiants entrés en première année de formation paramédicale de niveau III en 2004 déclarent détenir le baccalauréat ou une équivalence à ce diplôme comme niveau d'études le plus élevé¹². Même si ce diplôme n'est pas exigé pour concourir aux épreuves d'entrée dans les formations de niveau V, un quart des entrants dans ces formations en sont titulaires.

Les étudiants ayant un niveau supérieur au baccalauréat représentent également une part non négligeable des effectifs dans les formations de niveau III, puisque environ 16 % d'entre eux détenaient un diplôme du supérieur avant d'entrer dans leur formation actuelle. Les étudiants titulaires d'un BEP représentent quant à eux plus de la moitié des effectifs

des formations de niveau V : 27,4 % ont un BEP « carrières sanitaires et sociales » et 28 % un BEP d'une autre filière. Enfin, 5 % des étudiants des filières courtes n'ont pas été au-delà de la classe de quatrième du collège.

Les bacheliers¹³ qui s'inscrivent en première année dans les formations paramédicales de niveau III se recrutent principalement dans les séries Scientifique (S, 34,2 %), Sciences médico-sociales (SMS, 27,2 %),

NOTES

9. Les étudiants n'ayant pas répondu à la question sur l'aide financière (2 632 étudiants, soit 2,4 % de l'échantillon) n'ont pas été inclus dans le calcul des proportions.

10. Pour l'année universitaire 2003-2004, le montant de la bourse d'État à taux plein était fixé à 3 501 €, quelle que soit la formation paramédicale suivie. Pour l'année universitaire 2004-2005, il était fixé à 3 554 €.

11. Prise en charge financière de formation professionnelle continue pour un agent d'un établissement public. Pendant toute la période de formation, l'agent titulaire en promotion professionnelle est considéré comme actif et conserve son traitement et ses indemnités. En revanche, l'agent hospitalier s'engage par contrat à servir auprès de son établissement pendant trois ans par année de prise en charge, et dans la limite de cinq ans pour l'ensemble du temps de formation (cf. décret n° 2001-164 du 20 février 2001 modifiant le décret n° 90-319 du 5 avril 1990 relatif à la formation professionnelle continue des agents de la fonction publique hospitalière).

12. Les étudiants n'ayant pas répondu à la question sur le niveau d'études le plus élevé atteint (2 030 étudiants, soit 3,9 % de l'échantillon des nouveaux inscrits en première année) n'ont pas été inclus dans le calcul des proportions.

13. C'est-à-dire l'ensemble des individus dont le baccalauréat constitue le niveau d'études le plus élevé, et pas seulement les individus qui ont obtenu ce diplôme en 2004.

et Économique et social (ES, 16 %). Dans les formations de niveau V, les bacheliers entrants sont principalement issus des filières SMS (34 %), Sciences et technologies tertiaires (STT, 17,8 %) ou professionnelles (16,9 %).

Selon la formation suivie, ces nouveaux entrants se distinguent également en fonction de la série du baccalauréat qu'ils ont obtenu. La formation d'infirmier constitue à cet égard une exception parmi les formations longues, dans la mesure où elle compte peu de lauréats de la série S parmi ses bacheliers : seulement 25,9 %, pour un minimum de 68,6 % dans les autres

formations de niveau III. De même, les nouveaux étudiants bacheliers inscrits dans les écoles d'infirmiers comptent près d'un tiers de diplômés de la série SMS, et se rapprochent en cela de ceux des filières d'aides-soignants et d'auxiliaires de puériculture, alors que dans les autres filières, on en compte au plus un dixième. Par ailleurs, dans les deux formations de niveau V, seuls 5,1 % des nouveaux étudiants titulaires du baccalauréat l'ont obtenu dans la série scientifique.

POURSUITE D'ÉTUDES OU RÉORIENTATION PROFESSIONNELLE ?

La situation des étudiants paramédicaux l'année précédant leur entrée en formation est très hétérogène suivant la filière suivie : ainsi, la quasi-totalité (près de 98 %) des nouveaux entrants en formation de masseur-kinésithérapeute, d'ergothérapeute et de psychomotricien étaient

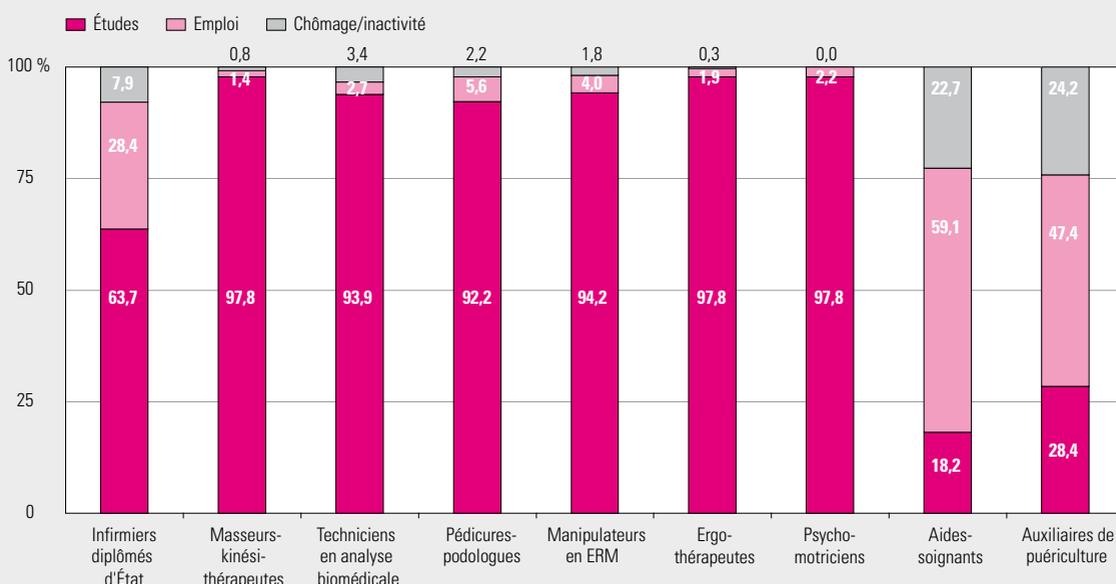
encore étudiants, mais seulement 28,4 % des nouveaux inscrits en formation d'auxiliaire de puériculture et 18,2 % de ceux inscrits en formation d'aide-soignant étaient dans ce cas l'année précédant leur entrée dans l'établissement (*graphique 1*).

Certains instituts de formation exigent de leurs étudiants qu'ils effectuent une première année de médecine avant leur inscription, principalement en masso-kinésithérapie et en ergothérapie¹⁴. Respectivement 37,2 % et 36,5 % des nouveaux inscrits dans ces deux filières avaient suivi une première année de médecine avant leur inscription. Dans ces formations, comme dans celles de psychomotricien et de pédicure-podologue, une grande part des nouveaux étudiants étaient également issus de classes préparatoires à la formation choisie. Enfin, parmi les techniciens en analyse biomédicale, les pédicures-podologues et les manipulateurs en électroradiologie médicale, entre 13,2 %

NOTE

14. D'autres formations sont également en partie concernées par le recrutement des étudiants après une première année de médecine, mais dans une moindre mesure. C'est le cas de plusieurs instituts de formation en soins infirmiers et d'une école de psychomotriciens.

Graphique 1 – Répartition des nouveaux inscrits par situation l'année précédant l'entrée en formation paramédicale*



Source : DREES, enquête auprès des centres de formation aux professions de santé en 2004

* 3 775 étudiants nouveaux inscrits en formation, soit 7,3 % de l'échantillon, n'ont pas répondu à la question sur leur situation l'année précédant l'inscription. Ils n'ont pas été pris en compte dans le calcul des proportions.

Tableau 4 – Répartition des nouveaux inscrits par catégorie socioprofessionnelle du parent référent de la famille pour chaque formation paramédicale* (%)

	Agriculteur	Artisan, commerçant et chef d'entreprise	Cadre, profession intellectuelle du supérieur	Profession intermédiaire	Employé	Ouvrier	Inactif	Total
Infirmiers diplômés d'État	4,0	10,2	19,7	14,5	25,6	23,0	3,0	100,0
Masseurs-kinésithérapeutes	3,1	10,3	42,2	17,1	16,6	8,9	1,8	100,0
Techniciens en analyse biomédicale	1,4	7,3	19,6	21,7	23,9	21,7	4,4	100,0
Pédicures-podologues	2,6	11,9	46,2	9,3	20,1	8,2	1,7	100,0
Manipulateurs en ERM	2,7	6,5	23,7	17,0	26,2	22,4	1,5	100,0
Ergothérapeutes	4,8	6,5	37,8	16,3	20,6	11,8	2,2	100,0
Psychomotriciens	4,1	13,6	36,6	13,6	17,6	5,9	8,6	100,0
Total formations de niveau III	3,9	10,1	21,8	14,7	24,9	21,7	2,9	100,0
Aides-soignants	5,6	10,7	8,4	9,3	24,8	37,2	4,0	100,0
Auxiliaires de puériculture	4,1	10,3	11,9	11,1	31,1	26,1	5,4	100,0
Total formations de niveau V	5,4	10,6	8,8	9,5	25,6	35,9	4,2	100,0
Ensemble	4,5	10,3	17,0	12,8	25,1	26,9	3,4	100,0

Source : DREES, enquête auprès des centres de formations aux professions de santé en 2004

* 8 652 étudiants (soit 16,8 % de l'échantillon) n'ayant pas indiqué la catégorie socioprofessionnelle de leur parent référent n'ont pas été pris en compte dans les calculs de pourcentages.

et 16,9 % des étudiants nouvellement inscrits effectuaient auparavant des études supérieures autres que celles de médecine.

Une proportion importante d'entrants en formation d'aide-soignant, d'auxiliaire de puériculture et à un moindre degré d'infirmier déclarent par ailleurs avoir déjà une expérience professionnelle. Dans ces formations où les étudiants sont en moyenne plus âgés, plus d'un élève aide-soignant sur trois travaillait l'année précédente dans le secteur hospitalier et deux futurs auxiliaires de puériculture sur cinq occupaient un emploi dans un autre secteur. De même, parmi les nouveaux étudiants infirmiers de première année, 28,4 % travaillaient l'année précédente, en secteur hospitalier ou dans un autre secteur. Ce sont enfin ces trois formations qui comptent aussi les plus grandes proportions d'étudiants qui étaient sans emploi (c'est-à-dire au chômage ou inactifs – hors étudiants) l'année précédant leur entrée en formation.

DES ORIGINES SOCIALES DIFFÉRENTES SELON LES FILIÈRES

Les étudiants de première année inscrits en 2004 dans les formations paramédicales viennent majoritairement d'un milieu social dont le parent de référence de la famille¹⁵ est ouvrier (26,9 %) ou employé (25,1 %) (tableau 4). Par rapport aux formations de niveau V, les formations de niveau III comptent sensiblement plus d'étudiants fils ou filles de cadres (21,8 % contre 8,8 %) ou de personnes exerçant une profession intermédiaire (14,7 % contre 9,5 %), et moins d'enfants d'ouvriers (21,7 % contre 35,9 %) et d'agriculteurs (3,9 % contre 5,4 %).

Indépendamment des seuls niveaux de formation suivis (III ou V), des disparités quant à l'origine sociale des étudiants existent aussi selon les filières choisies. Ainsi, parmi les étudiants masseurs-kinésithérapeutes et pédicures-podologues, ergothérapeutes ou psychomotriciens, ceux dont les

parents exercent le métier de cadre ou une autre profession intellectuelle représentent entre 35 % et 45 % des effectifs, alors que dans les autres formations de niveau III (infirmier, manipulateur en électroradiologie médicale et technicien en analyse biomédicale), ce sont plutôt des fils ou filles d'employés ou d'ouvriers qui prédominent, représentant entre un cinquième et un quart des effectifs en formation.

QUATRE GRANDS PROFILS D'ÉTUDIANTS

Une analyse des correspondances multiples (ACM) effectuée à partir des variables précédemment étudiées,

NOTES

15. Le père en général, sinon la mère.

16. L'échantillon des nouveaux inscrits considéré pour l'ACM a préalablement fait l'objet d'une imputation des données manquantes de façon à respecter les répartitions observées. Les variables précédemment citées ont par ailleurs toutes été utilisées comme variables actives.

à savoir l'âge, le mode de prise en charge financière de l'étudiant, la situation l'année précédant l'entrée en formation (études, emploi, inactivité, etc.), le niveau d'études atteint et la catégorie socioprofessionnelle de la personne de référence de la famille, permet de décrire des profils-types d'étudiants nouvellement inscrits¹⁶.

Une classification par la méthode des centres mobiles a ensuite permis de dégager quatre grandes classes (cf. encadré « Quatre groupes issus d'une analyse des correspondances multiples »).

Le groupe des étudiants ayant connu une « réorientation professionnelle », est de loin le plus nombreux avec 40,5 % de l'échantillon, et rassemble principalement des étudiants des deux formations de niveau V (aides-soignants et auxiliaires de puériculture). Les étudiants de cette classe sont logiquement parmi les plus âgés (près des deux tiers ont plus de 25 ans). Ceux qui ont déjà exercé une activité professionnelle ailleurs que dans le secteur hospitalier (37 %) y sont surreprésentés, mais un peu moins d'un tiers des étudiants de cette classe ne travaillaient pas l'année précédant l'entrée en formation (au chômage ou inactifs – hors étudiants). Les enfants d'ouvriers sont également surreprésentés dans ce groupe (34 % contre 27 % dans l'ensemble de l'effectif).

Le groupe des étudiants ayant « réorienté leurs études ou différé leur entrée en formation » (28,7 % de l'échantillon) concerne des étudiants de toutes les formations de niveau III. Il regroupe ceux qui ont commencé d'autres études après le baccalauréat avant de se tourner vers une formation paramédicale : 48 % étaient inscrits en classe préparatoire en vue de leur entrée dans une formation paramédicale et 15 % étaient en faculté de médecine l'année précédente. Les bacheliers de série Scientifique (S) sont surreprésentés dans cette classe, de même que les étudiants dont le parent de référence de la famille exerce un métier de cadre, une profession intellectuelle ou une profession intermédiaire. Par ailleurs, la plupart des étudiants de cette catégorie (71 %) ne bénéficient d'aucune aide financière.

Le groupe des étudiants « entrés directement en formation » (17,8 % de l'échantillon) se concentre principalement dans les formations d'infirmier, de manipulateur en électroradiologie médicale et de technicien en analyse biomédicale. Avec 43 % d'étudiants de moins de 19 ans et 57 % de 19 à 24 ans, ce groupe est particulièrement jeune. La quasi-totalité d'entre eux se sont orientés vers leur formation actuelle dès la fin de leurs études secondaires. Plus du tiers de ces étudiants sont titulaires d'un baccalauréat en Sciences médico-sociales et un sur

cinq a obtenu un baccalauréat Économique et social. Les étudiants dont le parent de référence de la famille est employé ou exerce une profession intermédiaire sont légèrement surreprésentés dans ce groupe avec respectivement 30 et 15 % d'étudiants concernés.

Enfin, le groupe des étudiants en voie de « promotion professionnelle » (13 % de l'échantillon) rassemble essentiellement des aides-soignants. Les étudiants de ce groupe bénéficient plus souvent que les autres de la promotion professionnelle hospitalière (70 %). 95 % d'entre eux ont plus de 25 ans et 94 % travaillaient dans le secteur hospitalier un an avant leur entrée en formation. Les titulaires d'un BEP y sont en proportion importante (43 %) et on y trouve également plus d'un quart de titulaires d'un diplôme d'une profession sanitaire ou sociale. ■

À LIRE

Marquier R., « Les étudiants en soins infirmiers en 2004 », *Études et Résultats*, n° 458, DREES, janvier 2006.

Marquier R., « La formation aux professions de la santé en 2004 », *Document de travail*, Série statistiques, n° 86, DREES, août 2005.

Quatre groupes issus d'une analyse des correspondances multiples

Réorientation professionnelle (40,5 % de l'échantillon)

Modalités surreprésentées :

Plus de 25 ans (64,1 %)
Femmes (88,4 %)

Demandeur d'emploi (38,5 %)
Bourse d'État, rémunération du Conseil régional ou général,
ou allocation d'études (33,8 %)
Autre prise en charge (8,9 %)
Congé individuel de formation, plan de formation entreprise
ou contrat de qualification (8,3 %)

BEP carrières sanitaires et sociales (16,8 %), autre BEP, CAP, BEPC (17,9 %)
BTS/DUT/DEUG (10,9 %), diplôme de 2^e ou 3^e cycle universitaire (5,0 %)
Équivalence baccalauréat (6,1 %), baccalauréat professionnel (4,8 %),
série technique (8,3 %), série L (6,1 %)
Fin terminale (6,1 %)

Emploi dans un secteur autre que le milieu hospitalier (36,6 %)
Chômage, inactivité (29,8 %)
Participation à un dispositif de formation professionnelle (1,7 %)
Parent référent de la famille ouvrier (34,0 %), artisan /commerçant/
chef d'entreprise (10,7 %), inactif (4,8 %)

Formations surreprésentées :

Aides-soignants (56,6 %)
Auxiliaires de puériculture (8,2 %)

Réorientation ou entrée différée en formation (28,7 % de l'échantillon)

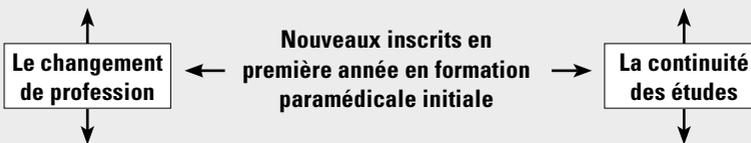
Modalités surreprésentées :

19-24 ans (97,5 %)
Hommes (17,0 %)

Aucune aide financière (70,9 %)
Baccalauréat S (47,2 %), série SMS (18,1 %),
série ES (10,3 %), série technique (8,1 %)
Études médicales, dentaires ou pharmaceutiques (1,0 %)
Classe préparatoire à l'entrée dans la formation (47,8 %)
Études supérieures (18,2 %)
Première année d'études en faculté de médecine (15,4 %)
Parent référent de la famille cadre (28,0 %), de profession
intermédiaire (15,2 %)

Formations surreprésentées :

Infirmiers (72,9 %)
Masseurs-kinésithérapeutes (11,2 %)
Manipulateurs en ERM (2,8 %)
Ergothérapeutes (2,3 %)
Pédicures-podologues (2,1 %)
Psychomotriciens (1,5 %)
Techniciens en analyse biomédicale (0,5 %)



Promotion professionnelle (13,0 % de l'échantillon)

Modalités surreprésentées :

Plus de 25 ans (94,6 %)
Hommes (13,7 %)

Promotion professionnelle hospitalière (70,1 %)
Congé individuel de formation, plan de formation entreprise
ou contrat de qualification (14,2 %)

Diplôme d'une profession sanitaire ou sociale (25,8 %)
BEP carrières sanitaires et sociales (13,5 %)
Autre BEP, CAP, diplôme national du brevet (29,8 %)
Cycle d'études élémentaires ou niveau 6^e, 5^e, 4^e (9,1 %)

Emploi dans le secteur hospitalier (94,3 %)
Parent référent de la famille ouvrier (35,3 %), artisan/commerçant/
chef d'entreprise (11,3 %), agriculteur (6,6 %), inactif (5,4 %)

Formations surreprésentées :

Aides-soignants (57,4 %)

Entrée directe en formation (17,8 % de l'échantillon)

Modalités surreprésentées :

18 ans et moins (42,5 %), 19-24 ans (56,8 %)
Femmes (93,0 %)

Aucune aide financière (67,1 %)
Bourse d'État, rémunération du Conseil régional ou général,
ou allocation d'études (28,5 %)
Baccalauréat série SMS (35,7 %), ES (21,6 %), L (5,9 %)
Études secondaires (95,4 %)

Parent référent de la famille employé (29,6 %), de profession
intermédiaire (14,7 %)

Formations surreprésentées :

Infirmiers (77,9 %)
Manipulateurs en ERM (1,3 %)
Techniciens en analyse biomédicale (0,7 %)

Source : DREES, enquête auprès des centres de formations aux professions de santé en 2004

Lecture - Les variables actives ayant servi à l'ACM sont l'âge, le mode de prise en charge financière, la situation l'année précédant l'entrée en formation, le niveau d'études atteint et la catégorie socioprofessionnelle du parent de référence de la famille. La classification en quatre groupes a été obtenue par la méthode des centres mobiles, à partir des coordonnées des quatre premiers axes de l'ACM. Le sexe et la formation ont été utilisés comme variables illustratives.

Dans chaque groupe, les modalités surreprésentées correspondent à celles dont la proportion est plus importante que la proportion calculée sur l'ensemble des étudiants. Par exemple, les étudiants ne disposant d'aucune aide financière représentent 70,9 % des étudiants de la classe « réorientation ou entrée différée en formation » alors qu'ils ne sont que 45,4 % au total à être dans cette situation. De même, les formations surreprésentées dans un groupe sont celles où les étudiants sont plus fortement présents en proportion que dans l'ensemble de la population étudiante. Ainsi les nouveaux entrants en formation d'aide-soignant sont-ils 57,4 % dans le groupe « promotion professionnelle », alors qu'ils ne représentent que 34,5 % du total des nouveaux entrants.

Les étudiants et les diplômés des formations aux professions sociales de 1985 à 2004

Pascale Grenat

Ministère du Travail, des Relations sociales et de la Solidarité
Ministère de la Santé, de la Jeunesse et des Sports
DREES

En 2004, les formations aux professions sociales comptaient plus de 50 000 étudiants, contre 20 000 en 1985. Parmi eux, 23 % se destinent au métier d'éducateur spécialisé, 19 %, à celui d'aide médico-psychologique et 16 % se préparent à devenir assistants de service social. La moitié de la progression des effectifs s'explique par le développement des formations préparant aux métiers d'aide médico-psychologique et d'auxiliaire de vie sociale (AVS, anciennement aide à domicile). Ces deux dernières représentent environ un tiers du total des élèves en 2004, contre moins de 10 % en 1985. En 2004, 23 000 diplômés relatifs aux professions sociales ont été délivrés, soit trois fois plus qu'en 1985. L'augmentation du nombre des diplômés d'État d'auxiliaires de vie sociale s'explique en partie par la mise en place du dispositif de validation des acquis de l'expérience (VAE). Les étudiants qui sortent des écoles de formation sociale sont pour la plupart des femmes (85 %) et sont relativement âgés (27 ans en moyenne). 75 % d'entre eux perçoivent une aide financière pendant leurs études. L'entrée dans certaines de ces formations est très sélective : au total, 25 % des candidats sont admis.

Les résultats présentés dans cette étude s'appuient sur les enquêtes menées auprès des établissements de formation aux professions sociales (cf. encadré « L'enquête auprès des centres de formation aux professions sociales et le champ retenu »). Ces enquêtes sont réalisées annuellement

par la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DREES) et la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale, en collaboration avec les Directions régionales des affaires sanitaires et sociales (DRASS).

L'enquête auprès des centres de formation aux professions sociales et le champ retenu

L'enquête menée auprès des centres de formation préparant aux professions sociales permet de dénombrer et d'identifier les établissements de formation, de recenser leurs étudiants par année d'étude, leurs diplômés ainsi que les nombres de présentés aux épreuves d'entrée en formation et les nombres d'admis. D'autres informations relatives aux étudiants sont également recueillies : niveau d'études ou diplôme le plus élevé lors de l'admission à la formation, répartition par série de baccalauréat des nouveaux inscrits bacheliers, profession des parents ou encore aide financière éventuelle.

Cette enquête, administrée sous forme d'un questionnaire papier composé de tableaux agrégés que chaque établissement de formation doit renseigner*, couvre en 2004 dix formations menant à divers métiers du travail social : auxiliaire de vie sociale, aide médico-psychologique, technicien de l'intervention sociale et familiale, moniteur-éducateur, assistant de service social, éducateur spécialisé, éducateur de jeunes enfants, éducateur technique spécialisé, conseiller en économie sociale familiale, formation supérieure en travail social.

Ces formations peuvent s'effectuer dans la continuité des études (formation initiale) ou au cours d'un parcours professionnel (formation professionnelle continue, dont validation des acquis de l'expérience [VAE]).

* À partir de 2005, l'enquête devient individuelle : chaque étudiant de chaque établissement de formation doit renseigner une fiche individuelle, qui sera ensuite saisie par l'école. Cette étude, basée sur les enquêtes 2004 et antérieures ne repose quant à elle que sur les tableaux agrégés qui étaient précédemment demandés aux écoles.

Tableau 1 – Les étudiants et les diplômés en 2004

	Niveau V			Niveau IV			Niveau III					Niveau II	Toutes formations	
	Aide médico-psychologique	Auxiliaire de vie sociale	Total niveau V	Technicien de l'intervention sociale et familiale	Moniteur-éducateur	Total niveau IV	Assistant de service social	Éducateur spécialisé	Éducateur de jeunes enfants	Éducateur technique spécialisé	Conseiller en économie sociale familiale	Total niveau III		Formation sup. de travail social
Étudiants	10 241	7 816	18 057	1 303	5 828	7 131	8 352	12 584	4 507	1 044	1 384	27 871	583	53 642
Répartition	19 %	15 %	34 %	2 %	11 %	13 %	16 %	24 %	8 %	2 %	3 %	52 %	1 %	100 %
Diplômés	4 391	4 280	8 671	372	2 772	3 144	2 057	3 391	1 350	341	951	8 090	121	20 026
Répartitions	22 %	21 %	43 %	2 %	14 %	16 %	10 %	17 %	7 %	2 %	5 %	40 %	1 %	100 %
Femmes	90 %	97 %	93 %	96 %	73 %	76 %	93 %	71 %	97 %	26 %	100 %	81 %	63 %	85 %
27 ans ou + (2002)	65 %	87 %		62 %	55 %		36 %	59 %	35 %	93 %	9 %		98 %	57 %

Source : enquête auprès des centres de formation aux professions sociales, DREES

PLUS DE 50 000 ÉTUDIANTS DANS LES ÉTABLISSEMENTS PRÉPARANT AU TRAVAIL SOCIAL EN 2004...

En 2004, 53 600 étudiants (*tableau 1*) étaient inscrits dans les formations aux professions sociales. Ils se répartissent au sein de dix formations distinctes (cf. encadré « Les diplômés des écoles préparant aux professions sociales ») préparant à des diplômes du travail social de niveau et de nature différents.

Un tiers des étudiants est inscrit dans les deux formations préparant à des diplômes de niveau V (équivalent à un CAP ou à un BEP), c'est-à-dire aux métiers d'aide médico-psychologique (10 200) et d'auxiliaire de vie sociale (7 800, anciennement aide à domicile).

Les formations diplômantes de niveau IV (équivalent au baccalauréat) représentent 13 % des inscrits ; elles forment des moniteurs éducateurs (5 800) et des techniciens de l'intervention sociale et familiale (1 300).

Les formations conduisant à un diplôme de niveau III (équivalent à un DEUG, à un DUT ou à un BTS) regrou-

pent quant à elles un peu plus de la moitié des étudiants : elles concernent les futurs assistants de service social (8 350 élèves), éducateurs spécialisés (12 600), éducateurs de jeunes enfants (4 500) et éducateurs techniques spécialisés (1 000) ; elles englobent également les formations préparant au diplôme de conseiller en économie sociale familiale pour l'année complémentaire au BTS (1 400).

Enfin, la formation au diplôme supérieur en travail social, diplôme de niveau II (équivalent à une licence), compte 600 étudiants.

Au total, les éducateurs spécialisés constituent toujours la plus grande partie des étudiants (23 % du total en 2004), les aides médico-psychologiques venant ensuite (19 %) et dépassant ainsi les assistants de service social (16 %), qui sont aujourd'hui à peine plus nombreux que les auxiliaires de vie sociale (15 %). À noter que les préparations au certificat d'aptitude aux fonctions d'aide médico-psychologique et au diplôme supérieur en travail social étaient encore, en 2004, dispensées exclusivement dans le cadre de la formation professionnelle continue.

...SOIT 30 000 DE PLUS QU'EN 1985

Le nombre d'étudiants inscrits dans ces différentes formations a fortement augmenté au cours des vingt dernières années, passant de 20 000 en 1985 à près de 54 000 aujourd'hui (*graphique 1*). Cette progression est toutefois principalement liée au développement des formations diplômantes de niveaux V et IV, qui étaient très peu nombreuses en début de période (18 % d'élèves aux niveaux IV et V en 1985, contre 47 % en 2004).

L'évolution des effectifs a toutefois connu quatre phases différenciées. Tout d'abord, une période de relative stabilité des effectifs totaux entre 1985 et 1990 : le début de la croissance des inscrits aux diplômes de niveaux IV et V était alors compensé par la relative diminution du nombre des inscrits aux diplômes de niveau III. Les années 1991 et 1992 ont ensuite vu une nette progression des effectifs, qui atteignent 26 500 en 1992 (+ 28 %). Au cours de ces deux années, presque toutes les formations ont enregistré une hausse de leurs effectifs, mais surtout celles de niveau V dont les inscrits ont été

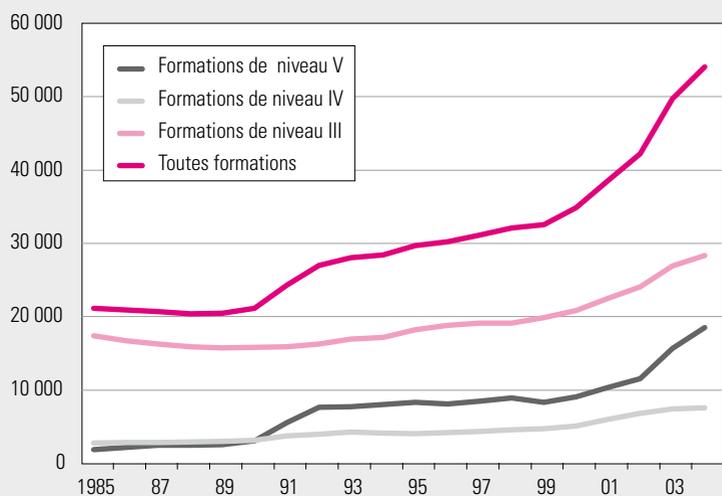
Les diplômes des écoles préparant aux professions sociales

Diplômes préparés (année 2004)		Durée de la formation	Conditions pour accéder aux épreuves d'admission	Niveau du diplôme délivré	Exercice du métier
CAFAMP*	Certificat d'aptitude aux fonctions d'aide médico-psychologique	De 12 à 24 mois	**	V	L'AMP travaille dans les établissements accueillant des personnes âgées dépendantes ou handicapées. Il accompagne au quotidien ces personnes dans les gestes de la vie quotidienne (coucher, lever, toilette, habillage, repas, déplacements...).
DEAVS	Diplôme d'État d'auxiliaire de vie sociale	De 9 à 36 mois	-	V	L'AVS intervient en général au domicile des personnes qui ne peuvent assumer seules les tâches de la vie quotidienne (personnes âgées, familles, personnes handicapées, malades).
DETISF	Diplôme d'État de technicien de l'intervention sociale et familiale	De 18 à 24 mois	-	IV	Le TISF intervient, sur leur lieu de vie, auprès de personnes qui ont besoin d'aide dans des circonstances particulières (décès d'un parent, hospitalisation, naissance, longue maladie, handicap...). Il épaulé la famille en assumant le quotidien (entretien du logement, préparation des repas, l'aide aux devoirs) et soutient les parents dans l'éducation de leurs enfants.
CAFME	Certificat d'aptitude aux fonctions de moniteur éducateur	2 ans	-	IV	Le ME participe, en liaison avec les autres professionnels de l'éducation spécialisée, à l'action éducative et à l'organisation de la vie quotidienne des enfants, adolescents ou adultes en difficulté, handicapés accueillis dans les institutions médico-sociales.
DEASS	Diplôme d'État d'assistant de service social	3 ans	Bac ou équivalent	III	L'ASS intervient auprès de personnes confrontées à des difficultés familiales, professionnelles, financières, scolaires ou médicales. Il leur apporte une aide et un soutien, aussi bien psychologique, social que matériel, pour les inciter à trouver ou à retrouver une autonomie et faciliter leur insertion sociale et professionnelle. Ses domaines et secteurs d'intervention sont très diversifiés (collectivités locales, établissements publics, associations...).
DEES	Diplôme d'État d'éducateur spécialisé	3 ans	Bac ou équivalent	III	L'ES concourt à l'éducation d'enfants et d'adolescents ou au soutien d'adultes présentant des déficiences physiques ou psychiques, des troubles du comportement ou qui ont des difficultés d'insertion. Il aide les personnes en difficulté à restaurer ou à préserver leur autonomie, à développer leurs capacités de socialisation, d'intégration ou d'insertion. Il favorise également les actions de prévention. Ils travaillent le plus souvent dans le secteur associatif, en milieu ouvert ou en établissement.
DEEJE	Diplôme d'État d'éducateur de jeunes enfants	3 ans	Bac ou équivalent	III	L'EJE est un spécialiste de la petite enfance. Il assure des fonctions d'accueil, d'éducation d'enfants âgés de 0 à 7 ans en relation avec leurs parents. Il les accompagne dans leur apprentissage de l'autonomie, de la vie sociale. Ce métier s'exerce principalement dans les crèches, haltes garderie, jardins d'enfants.
CAFETS***	Certificat d'aptitude aux fonctions d'éducateur technique spécialisé	3 ans	- Diplôme de niveau IV du travail social - Diplôme de niveau IV ou V, technologique ou professionnel, plus expérience professionnelle		L'ETS est à la fois éducateur et spécialiste d'une technique professionnelle qu'il transmet aux personnes dont il a la charge. Il est ainsi spécialiste de l'adaptation ou de la réadaptation professionnelle des handicapés jeunes ou adultes. Il exerce son activité principalement dans les établissements et services d'aide par le travail, les centres de rééducation, les entreprises d'insertion...
DCESF	Diplôme de conseiller en économie sociale familiale	1 an		BTS Économie sociale et familiale	Le CESF aide les individus, les familles et groupes à résoudre leurs problèmes de vie quotidienne par l'information, le conseil technique et l'organisation de formations. Ses domaines et secteurs d'intervention sont très diversifiés (services sociaux des collectivités locales, caisses de sécurité sociale, associations...).
DSTS	Diplôme supérieur en travail social	3 ans	Au moins 3 ans dans le travail social, plus conditions de diplômes ou de statuts	II	Le titulaire d'un DSTS intervient dans le cadre de l'action sociale dans les domaines de la connaissance et l'expertise des politiques sociales, la conception, la mise en œuvre et l'évaluation de projets d'intervention sociale, la direction et la gestion de service et l'encadrement d'équipes.

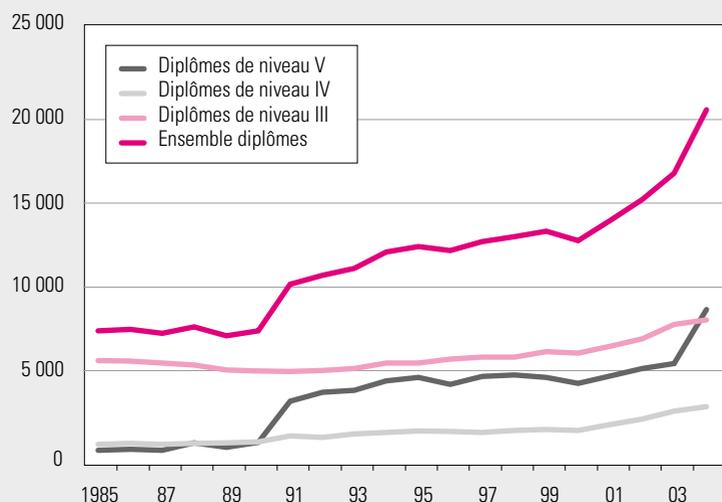
* DEAMP depuis 2006.

** En 2004, cette formation s'adressait exclusivement à des personnes en emploi, élèves aides-soignants ou AMP stagiaires.

*** DEETS depuis 2005.

Graphique 1 – Évolution du nombre d'étudiants

Source : enquête auprès des centres de formation aux professions sociales, DREES

Graphique 2 – Évolution du nombre de diplômes délivrés après un parcours de formation

Source : enquête auprès des centres de formation aux professions sociales, DREES

NOTES

1. L'élaboration des schémas des formations sociales aux niveaux national et régional a fait l'objet d'un arrêté le 11 mai 1999.

2. Cf. loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale (articles 133 à 146). Si plusieurs diplômes du secteur social ont été ouverts à la VAE entre 2003 et 2004, compte tenu des délais entre le dépôt d'une demande de VAE et l'obtention effective du diplôme ou d'une partie des modules de formation, seul le DEAVS a pu en bénéficier en 2004.

multipliés par 2,7, passant de 2 600 à 7 200. En 1992, on recensait ainsi 1 300 élèves de plus qu'en 1990 dans les formations d'aide médico-psychologique et 3 360 dans les formations d'aide à domicile (aujourd'hui dénommées « auxiliaire de vie sociale » [AVS]), ces dernières ayant été créées à la fin des années 1980. Les effectifs en formation ont ensuite continué à croître de façon régulière jusqu'à la fin des années 1990 (+ 21 % en

sept ans, soit un peu moins de 3 % en moyenne annuelle) pour atteindre 32 100 en 1999. Enfin, une nouvelle augmentation très marquée a été enregistrée entre 1999 et 2004 (+ 67 %, soit + 11 % en moyenne annuelle). Cette croissance, amorcée dès l'année 2000, s'observe pour tous les niveaux de diplômes et coïncide avec la mise en place des schémas des formations sociales¹.

Une partie de la progression des effectifs en formation d'auxiliaire de vie sociale est enfin imputable au nouveau dispositif de validation des acquis de l'expérience (VAE)². Celui-ci permet à des personnes ayant une expérience professionnelle dans le domaine de l'aide à la personne, soit d'acquérir directement en intégralité le diplôme d'État d'AVS, soit d'en acquérir une partie, une formation complémentaire dans les écoles étant alors nécessaire à l'obtention totale du diplôme. Les personnes concernées sont plus de 2 100 dans les écoles en 2004 et représentent ainsi plus d'un quart des inscrits aux formations d'auxiliaire de vie.

Par ailleurs, hors cursus en VAE, une partie des élèves qui suivent les formations aux professions sociales peuvent bénéficier d'un raccourcissement de la durée de leurs études en fonction des diplômes qu'ils possèdent déjà et de leur expérience professionnelle. Ceci implique qu'ils peuvent ne pas être présents pendant toute la durée de la formation. En moyenne, en 2004, 5 % de l'ensemble des élèves étaient dans ce cas, cette proportion étant un peu plus élevée parmi ceux qui préparent un diplôme d'État d'AVS (9 %) et parmi les futurs éducateurs spécialisés (12 %).

La répartition des diplômés des formations aux professions sociales sur le territoire

En 2004, cinq régions (Île-de-France, Nord - Pas-de-Calais, Rhône-Alpes, PACA et Aquitaine) constituent près de 50 % de l'ensemble des diplômés issus des formations aux professions sociales (respectivement 16 %, 10 %, 9 %, 7 % et 6 %). Globalement, la répartition régionale de l'ensemble des diplômés des formations sociales est sensiblement identique à celle de l'ensemble des bacheliers, mais ce n'est pas le cas au niveau de chacune des formations.

Le DEAVS est un titre plus fréquemment délivré en Picardie, Nord - Pas-de-Calais et aux Antilles et Guyane, représentant respectivement 40 %, 34 % et 51 % des diplômés des formations sociales délivrés dans chacune de ces régions, contre 18 % en moyenne ; il est aussi le seul diplôme social délivré en Corse.

Le CAFAMP est plus souvent attribué en Poitou-Charentes et en Auvergne (respectivement 52 % et 42 % de diplômés de ces régions, contre 23 % en moyenne).

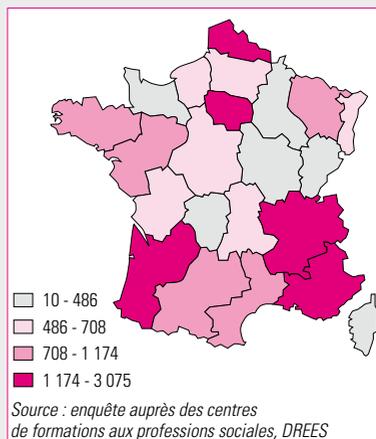
Le CAFME l'est plus fréquemment en Languedoc-Roussillon, en Alsace et à la Réunion (respectivement 36 %, 23 % et 26 % des diplômés de ces régions, contre 14 % en moyenne).

Le DEEJE est plus souvent délivré en Île-de-France et en Alsace (respectivement 16 % et 18 % des diplômés de ces régions, contre 7 % en moyenne).

Le DEES est un titre plus fréquent en Bourgogne et Haute-Normandie, respectivement 31 % et 30 % des diplômés de ces régions contre 18 % en moyenne.

Le DEASS est un peu plus souvent attribué en Île-de-France (16 % des diplômés, contre 11 % en moyenne).

Quant au DCEFS, il est plus fréquent en Bourgogne et Limousin (respectivement 18 % et 16 % des diplômés de ces régions, contre 5 % en moyenne).



UN SUR DEUX DES 23 000 DIPLÔMES DÉLIVRÉS SONT DE NIVEAU V...

La majorité des formations étant d'une durée minimale de deux ou trois ans, ce sont, au cours de l'année 2004, 20 000 élèves qui ont obtenu leur diplôme après un parcours de formation, dont 8 100 un diplôme de niveau III, 3 100 de niveau IV et 8 700 de niveau V (cf. encadré « La répartition des diplômés des formations aux professions sociales sur le territoire »). Il faut ajouter à ces effectifs 3 200 diplômés de niveau V, les diplômes d'AVS délivrés en totalité suite à validation des acquis de l'expérience. Au total, le nombre de diplômés a été multiplié par trois en dix-neuf ans, et a ainsi augmenté légèrement plus vite que celui des effectifs en formation (graphique 2). Ce sont les nouveaux diplômés d'AVS qui sont les plus nombreux : sur 7 480

diplômés, 3 430 le sont après formation en école uniquement, 850 après validation partielle par VAE complétée d'un parcours de formation allégé en école, et 3 200 en totalité suite à une VAE.

Viennent ensuite les diplômes d'aide médico-psychologique, qui sont au nombre de 4 400, puis les diplômes d'éducateur spécialisé et de moniteur

éducateur (respectivement 3 400 et 2 800). Le nombre de nouveaux assistants de service social reste quant à lui proche de 2 000. Ce diplôme, qui était le deuxième le plus souvent attribué en 1985, se retrouve maintenant en cinquième position (graphique 3). La promotion d'éducateurs de jeunes enfants comporte également plus de 1 000 diplômés en 2004 (1 350).

Graphique 3 – Répartition des diplômes délivrés après un parcours de formation

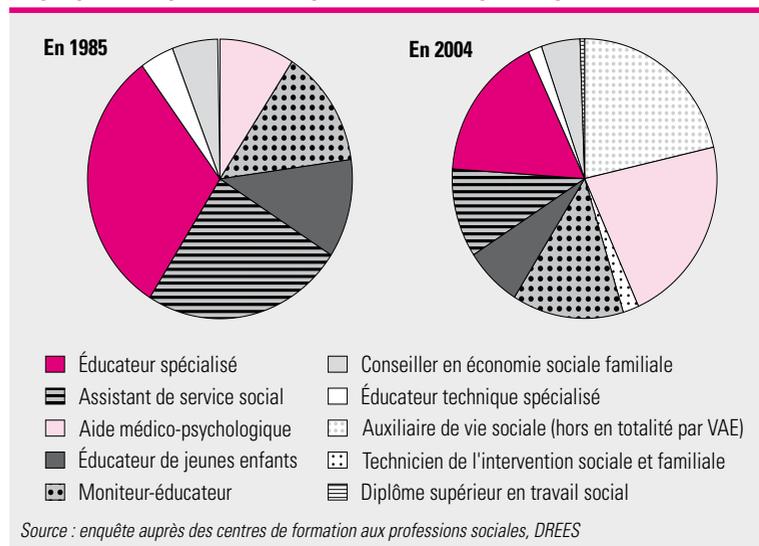


Tableau 2 – Répartition des étudiants en 2004 par type de prise en charge financière et selon la formation (en %)

	Niveau V			Niveau IV			Niveau III					Niveau II		Toutes formations
	Aide médico-psychologique	Auxiliaire de vie sociale	Total niveau V	Technicien de l'intervention sociale et familiale	Moniteur-éducateur	Total niveau IV	Assistant de service social	Éducateur spécialisé	Éducateur de jeunes enfants	Éducateur technique spécialisé	Conseiller en économie sociale familiale	Total niveau III	Formation supérieure de travail social	
Bourse d'État	1	5	3	27	16	18	54	25	36	0	60	34	0	18
Rémunération du Conseil régional ou général	2	18	9	9	3	4	13	4	7	1	5	7	3	7
En contrat de qualification	24	0	14	3	13	11	0	1	1	0	1	1	0	8
En apprentissage	0	0	0	1	4	4	0	6	1	0	3	3	0	2
En emploi jeunes	4	0	2	1	5	5	1	2	5	1	2	2	0	3
En situation d'emploi	58	38	49	7	22	19	2	24	17	77	3	19	70	33
Bénéficiaires d'un CIF	6	2	4	7	3	4	5	4	3	8	5	4	23	4
Demandeurs d'emploi	5	36	19	45	34	36	26	34	30	13	22	30	4	26
Ensemble	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Ensemble des inscrits	93	94	93	85	84	84	53	67	51	97	43	60	98	75

Source : enquête auprès des centres de formation aux professions sociales, DREES

LA MAJORITÉ DES DIPLÔMÉS SONT DES FEMMES...

La grande majorité des étudiants qui suivent ces formations sont des femmes. En 2004, elles représentaient environ 85 % des diplômés. Cette proportion varie cependant selon les formations. Les femmes constituent presque la totalité des nouveaux conseillers en économie sociale familiale, auxiliaires de vie sociale, éducateurs de jeunes enfants et des techniciens de l'intervention sociale et familiale (plus de 95 % pour chaque promotion) et aussi plus de neuf sur dix des assistants de service social et des aides médico-psychologiques. Bien que toujours majoritaires, elles sont un peu moins présentes parmi les éducateurs spécialisés et les moniteurs éducateurs (un peu plus de 70 %), ainsi que dans les formations supérieures en travail social (63 %). En revanche, elles sont peu nombreuses parmi les éducateurs techniques spécialisés (26 %), sans doute parce que ces emplois requièrent aussi une expérience technique dans des domaines où les femmes sont relativement peu présentes.

DES DIPLÔMÉS AYANT SOUVENT UNE EXPÉRIENCE DU MARCHÉ DU TRAVAIL

Selon l'enquête génération du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ)³, l'âge moyen des étudiants sortants des écoles de formation sociale (environ 27 ans en 2001) est plus élevé que celui des autres étudiants ayant des diplômes de niveau équivalent. Ainsi, sur le seul champ des élèves sortants de formation initiale, les diplômés des formations sociales de niveau III ont environ trois ans de plus que les autres diplômés de niveau III, et l'écart est de quatre ans pour les sortants de niveau IV.

Les nouveaux éducateurs techniques spécialisés (ETS) et les titulaires d'un diplôme supérieur en travail social (DSTS) sont les plus âgés. Plus de neuf sur dix des certificats d'aptitude à la fonction d'ETS (93 %) et la quasi-totalité (98 %) des DSTS délivrés en 2002⁴ l'ont été à des personnes âgées de 27 ans ou plus. En effet, ces deux formations, pour des raisons différentes, accueillent des personnes ayant une expérience professionnelle de

plusieurs années, soit dans un secteur technologique ou professionnel, soit dans le domaine de l'intervention sociale.

Les auxiliaires de vie sociale (AVS) sont aussi parmi les diplômées les plus âgées, 87 % d'entre elles ayant 27 ans ou plus. Les nouveaux aides médico-psychologiques (AMP) sont également relativement âgés (65 % ont 27 ans ou plus), dans la mesure où cette formation n'était en 2004 accessible qu'à des personnes en situation d'emploi. Par ailleurs, un peu plus de la moitié (59 %) des éducateurs spécialisés obtiennent aussi leur diplôme à plus de 26 ans, tandis que cette proportion n'est que de 35 % parmi les assistants de service social (ASS) et les éducateurs de jeunes enfants (EJE). En revanche, une faible propor-

NOTES

3. Pour une étude détaillée sur les débuts de carrière des professionnels du social, voir Momic M., « Les trois premières années de carrière des professions sociales », *Études et Résultats*, n° 519, septembre 2006, DREES.

4. Ces données sont celles de l'enquête école 2002, elles n'ont pas été recueillies en 2003 et 2004.

Tableau 3 – Sélection et niveau d'études à l'entrée en 2004 (en %)

	Niveau V			Niveau IV			Niveau III					Niveau II		Toutes formations
	Aide médico-psychologique	Auxiliaire de vie sociale	Total niveau V	Technicien de l'intervention sociale et familiale	Moniteur-éducateur	Total niveau IV	Assistant de service social	Éducateur spécialisé	Éducateur de jeunes enfants	Éducateur technique spécialisé	Conseiller en économie sociale familiale	Total niveau III	Formation supérieure de travail social	
Sélection admis/candidats	66	47	52	36	16	18	21	18	12	72	30	18	73	24
Niveau d'entrée														
Non bachelier	76	89	83	46	37	39	1	7	6	62	2	7	13	46
Bachelier ou équivalent	21	10	15	44	54	52	74	68	69	22	2	61	53	38
Enseignement supérieur	3	2	3	10	9	9	25	25	25	16	96	33	34	15
Dont ens. prof.	3	2	2	4	6	5	1	15	8	8	5	9	96	6
Série de baccalauréat														
L	14	22	16	16	18	18	26	25	30	5	19	26	25	23
ES	9	9	9	13	16	16	36	25	28	4	35	29	21	23
S	7	6	7	3	6	6	7	11	8	5	3	9	10	8
STI, STL, STT	24	26	24	26	24	24	16	18	13	33	5	16	3	19
SMS	21	10	17	21	21	21	11	15	17	0	36	14	11	16
Bac pro	18	22	19	18	13	14	2	3	3	44	1	3	7	8
Non déclaré	8	6	7	3	1	1	2	3	2	7	1	2	23	3

Source : enquête auprès des centres de formation aux professions sociales, DREES

tion de conseillers en économie sociale familiale, diplôme délivré après une formation complémentaire d'un an, à la suite d'un BTS, ont 27 ans ou plus (9 %).

La majeure partie des élèves bénéficient d'une prise en charge financière dont la nature et le montant peuvent être divers. C'est le cas d'environ trois quarts d'entre eux, qui perçoivent une aide financière pour poursuivre leurs études (tableau 2). Cette proportion est plus forte parmi ceux qui suivent une formation diplômante de niveau V que parmi ceux qui préparent un diplôme de niveau supérieur. Elle est en moyenne de 93 % au niveau V, de 84 % au niveau IV, et d'environ 60 % au niveau III. La répartition de l'aide est aussi très différenciée selon les diplômes, ces différences semblant en partie liées à l'âge des élèves. Ainsi, les plus jeunes, ceux qui préparent un diplôme d'État d'ASS et d'EJE ou un diplôme de conseiller en économie sociale familiale apparaissent moins souvent aidés financièrement (respectivement 53 %, 51 % et

43 %), les deux principales aides dont ils peuvent bénéficier étant des bourses de l'État et des aides aux demandeurs d'emploi. *A contrario*, les plus âgés, les futurs ETS et ceux qui préparent un DSTS ou un diplôme d'État d'AVS ont quasiment tous une prise en charge financière, car ils sont soit fréquemment en situation d'emploi, leur formation étant alors payée par leur employeur, soit bénéficiaires d'un congé individuel de formation, soit encore demandeurs d'emploi. 93 % des AMP ont aussi une aide financière car ils sont fréquemment en formation continue ou en contrat de qualification. Les moniteurs éducateurs, les techniciens de l'intervention sociale et familiale et les élèves éducateurs spécialisés, d'âge moyen, sont dans des situations intermédiaires, leurs taux de prise en charge financière étant respectivement de 84 %, 85 % et 67 %. Les aides financières apportées dans le cadre de la formation professionnelle représentent donc une grande part des prises en charge ; au total, 33 % des aides sont liées à une

situation d'emploi, 8 % à un contrat de qualification, 3 % à un emploi jeune, 4 % à un congé individuel de formation et un quart sont versées à des demandeurs d'emploi. 18 % sont des bourses d'État et 7 % des bourses ou rémunérations des Conseils régionaux ou généraux.

UNE FORTE SÉLECTION À L'ENTRÉE DANS CERTAINES FORMATIONS

En 2004, plus de 100 000 personnes ont participé aux épreuves d'entrée et, en moyenne, une sur quatre a été admise (tableau 3). Ce sont les formations conduisant à un diplôme de niveau III et plus précisément les formations éducatives (éducateur de jeunes enfants, moniteur éducateur et éducateur spécialisé) et d'assistant social qui sont les plus sélectives ; seuls entre 10 % et 20 % des candidats à ces formations sont effectivement retenus. Les formations d'aides médico-psychologiques (AMP), d'éducateurs techniques spécialisés (ETS) et la

formation supérieure en travail social ont des taux de réussite aux épreuves de sélection plus élevés (respectivement de 66 %, 72 % et 73 %). Mais l'accès à ces trois formations est lié à une expérience professionnelle adaptée, et l'on peut penser que ne se présentent à ces épreuves que des personnes qui remplissent effectivement les conditions requises. Par ailleurs, près de la moitié des personnes qui souhaitent préparer un diplôme d'État d'auxiliaire de vie (DEAVS) accèdent à la formation, alors que ce n'est le cas que pour 30 % des prétendants au diplôme de conseiller en économie sociale familiale (DCEFS).

Les hommes sont moins nombreux que les femmes à présenter une candidature en vue d'une carrière dans le travail social et lorsqu'ils tentent d'y entrer, leur taux de réussite aux épreuves d'admission est sensiblement le même que celui des femmes (23 % contre 24 %). Ils réussissent toutefois mieux à accéder aux formations déjà relativement masculinisées, tandis que leur taux de réussite est moindre dans les formations à très forte dominante féminine. Ainsi, les hommes voient leur candidature moins souvent retenue pour les préparations au certificat d'aptitude aux fonctions d'AMP (50 % des hommes contre 69 % des femmes), au diplôme d'État d'AVS (39 % contre 47 %) et au diplôme de technicien de l'intervention sociale et familiale (30 % contre 36 %) et, à l'inverse, plus souvent pour celles préparant au certificat d'aptitude aux fonctions d'ETS (76 % contre 61 %) et au diplôme supérieur en travail social (81 % contre 68 %).

La sélection à l'entrée est importante pour certaines professions sociales, mais il y a ensuite relativement peu d'échecs : près de 90 % des

21 800 étudiants qui se sont présentés ont en 2004 obtenu leur diplôme de fin d'études. Ce taux varie de 72 % pour les candidats au DCEFS (c'est le seul taux qui soit inférieur à 80 %) à 95 % pour les éducateurs de jeunes enfants (EJE) ; il dépasse d'ailleurs 90 % pour toutes les formations d'éducateurs (moniteur éducateur, éducateur spécialisé, EJE et ETS). En outre, en règle générale, il y a dans ces formations peu d'abandons en cours d'études⁵. Le nombre d'étudiants qui s'y engage une année donnée est très proche de celui qui se présente au diplôme une, deux ou trois années plus tard, selon la formation.

L'ORIGINE SCOLAIRE DES NOUVEAUX INSCRITS DÉPEND DES DIPLÔMES PRÉPARÉS

Globalement, un peu moins de la moitié des nouveaux étudiants⁶ ont un niveau d'études inférieur au baccalauréat, un peu plus d'un tiers d'entre eux ont au maximum le baccalauréat et les 15 % restants possèdent un diplôme de niveau supérieur (BTS, DEUG, diplôme de deuxième cycle universitaire pour l'essentiel).

Parmi les formations préparant à un diplôme de niveau V, 83 % des élèves ont un niveau d'études inférieur au bac et 15 % ont le baccalauréat. Dans les formations de niveau IV, la moitié des élèves ont obtenu un baccalauréat, tandis que près de quatre sur dix ont un niveau inférieur. La quasi-totalité des élèves s'inscrivant à un diplôme de niveau III possède au moins le baccalauréat, un tiers d'entre eux ayant un niveau supérieur : ceux qui préparent un diplôme de conseiller en économie sociale familiale ont systématiquement un BTS, près de

20 % des futurs ASS, EJE et ES ont un diplôme de premier ou deuxième cycle universitaire et 15 % des ETS ont un BTS.

Dans l'ensemble, les bacheliers nouvellement inscrits en 2004 sont plutôt issus des séries littéraires (23 %), économiques et sociales (23 % au total et 36 % pour les ASS), ainsi que des séries sciences et techniques du tertiaire (16 %) et sciences médico-sociales (16 %). Ils sont moins nombreux à avoir un baccalauréat scientifique (8 %) ou un baccalauréat professionnel (8 %). La proportion de titulaires d'un baccalauréat professionnel est cependant plus forte parmi les entrants dans les formations diplômantes de niveau V (18 %) et de niveau IV (14 %). En outre, 18 % des futurs ETS possèdent un baccalauréat de sciences et techniques industrielles.

Par ailleurs, 6 % des élèves ont déjà un diplôme professionnel du travail social. Pratiquement tous les étudiants en formation supérieure au travail social sont déjà ASS, conseillers en économie sociale familiale, EJE ou titulaires d'un diplôme d'État relatif aux fonctions d'animation. Environ 10 % des nouveaux inscrits aux diplômes de niveau III (sauf parmi les futurs ASS) ont en outre un diplôme de travail social (de moniteur éducateur pour les diplômes d'État d'éducateur spécialisé, du secteur paramédical pour les EJE). ■

NOTES

5. La mesure de l'abandon en cours d'études est difficile à évaluer pour la formation au diplôme d'AVS ; la durée des études peut varier de 9 à 36 mois et un tiers des élèves bénéficie d'un allègement de formation. De plus, cette formation est en forte expansion.

6. Les étudiants bénéficiant de la VAE sont pris en compte.

Promouvoir le concept « école — entreprise » à l'étranger

Michel Le Devehat

Chef du Département de l'exportation des formations technologiques, techniques et professionnelles

Pierre Charle

IA-IPR sciences et techniques industrielles de l'académie de Paris, expert pédagogique
Direction des relations européennes et internationales et de la coopération

Depuis dix ans, les conventions nationales entre le ministère de l'Éducation nationale et des grands groupes industriels qui régissent le partenariat « école/entreprise » sont déclinées à l'international. Une douzaine de centres formant des techniciens, des techniciens supérieurs et des ingénieurs sont implantés en Asie, en Europe et en Amérique latine et centrale, qui favorisent incontestablement la promotion de notre enseignement technique et professionnel tout en permettant à notre « partenaire-entreprise » de trouver les personnels (cadres intermédiaires essentiellement) qui répondent à leurs attentes. Chacun des centres vitrines qui associent toujours un partenaire éducatif du pays d'accueil est dirigé par un enseignant français. Les expériences qui y sont conduites sont riches tant aux plans pédagogique que technique et sont réinvesties dans notre propre système.

L'EXPORTATION DE FORMATIONS TECHNOLOGIQUES ET PROFESSIONNELLES, UN ENJEU RÉEL POUR LE RAYONNEMENT SCIENTIFIQUE ET ÉCONOMIQUE DE LA FRANCE

La constitution d'un marché international des formations supérieures impose à la France d'en développer le rayonnement. En particulier, le fort développement des besoins de formation de techniciens et techniciens supérieurs suscite une demande auprès du système français d'enseignement technique et professionnel de la part des pays étrangers, demande à laquelle il faut répondre de façon structurée.

L'enjeu dépasse le simple cadre de l'éducation, puisque l'économie française doit faire face à l'ouverture sur l'international, et soutenir la présence de ses entreprises, et notamment de ses PME, ainsi que la diffusion de ses technologies dans le monde, dans un contexte de dégradation de la balance commerciale de la France. L'exportation de formations dans les domaines technologiques et professionnels est

également un moyen d'affirmer la présence de la France à l'étranger, au-delà de ses champs traditionnels d'action et sur des domaines clés pour l'économie française.

Le développement de l'exportation des formations technologiques et professionnelles apparaît ainsi stratégique pour le rayonnement international de la France, tant sur le plan scientifique que sur le plan économique. L'exportation conjointe de produits et de savoir-faire d'une part, de pédagogies appuyées sur des méthodes, de la langue et des matériels didactiques français d'autre part, permet de répondre à ce défi. Il s'agit de valoriser les atouts incontestables que présente le modèle français de formations technologiques et professionnelles : l'existence d'une gamme très étendue de formations, ayant entre elles des passerelles permettant un parcours de la réussite ; l'intégration de ces formations initiales dans le système scolaire et universitaire ; les liens étroits entre les entreprises et l'éducation permettant la mise en place de formations adaptées aux réalités du marché du travail ; la formation pédagogique des enseignants et les équipements didactiques français.

Ayant pleinement conscience de l'importance de ces enjeux et afin de

poursuivre l'action engagée au sein de la Direction des relations internationales depuis 1998, le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche a décidé de créer un « Département de l'exportation des formations technologiques, techniques et professionnelles » (DREIC-DEF2TP) lors de la réorganisation du mois de juin 2006, afin d'inscrire dans une continuité à long terme les partenariats déjà impulsés par une Direction de projet.

Il ne saurait s'agir de concentrer l'ensemble des actions d'exportation des formations technologiques, techniques et professionnelles au sein de la DREIC, ce qui risquerait d'être ingérable, et surtout inefficace.

Aussi, le Département de l'exportation des formations technologiques, techniques et professionnelles de la DREIC a choisi de concentrer ces interventions dans le partenariat avec les entreprises.

Les conventions-cadre de coopération existantes entre notre ministère et le monde professionnel, dans leur déclinaison pour l'international, font état de l'enjeu essentiel que

représente la formation des étudiants et des salariés étrangers, sous ingénierie pédagogique française, pour les performances de l'industrie française et pour le rayonnement international du système éducatif national.

LA MISE EN ŒUVRE DU DISPOSITIF

Les premiers partenariats « école-entreprise » à l'international datent de 1998 avec Citroën, qui a souhaité, sur le modèle du partenariat existant en France, installer un Centre de formation aux métiers de l'après-vente automobile en Chine, à Pékin. Ce Centre a permis la formation des agents du réseau de la marque en Chine mais également celle des formateurs chinois qui eux-mêmes forment des étudiants, sur référentiel pédagogique français.

Ainsi, l'industriel se constitue, grâce à la stratégie pérenne que représente la formation des professeurs locaux par notre professeur expatrié, un vivier d'employés potentiels à l'étranger dont la formation initiale correspond à celle reçue par les étudiants en France.

Ainsi, également, notre ministère exporte et valorise son savoir-faire pédagogique et le concept du partenariat avec l'entreprise qui est le fondement de notre formation professionnelle et technique.

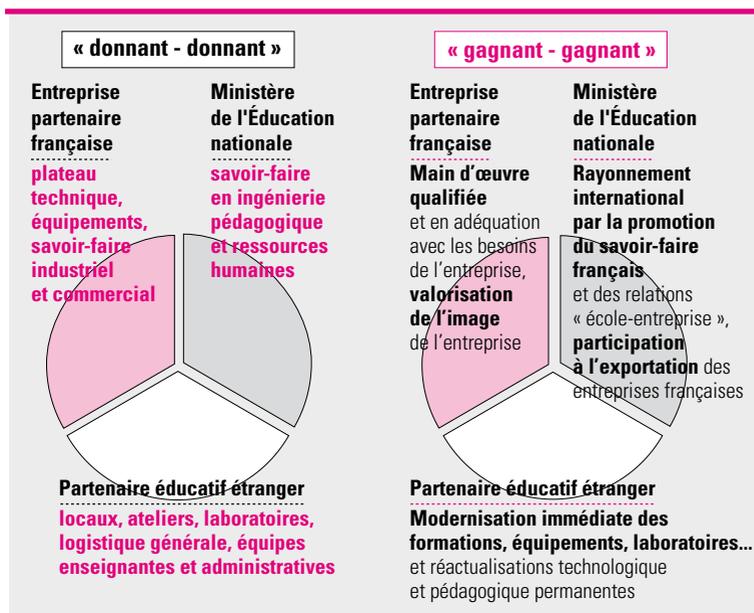
Fort de cette expérience réussie dans les métiers de l'après-vente automobile, d'autres Centres ont vu le jour, avec le même partenaire mais également avec d'autres industriels dans d'autres pays émergents.

Si les niveaux de formation privilégiés sont ceux qui correspondent à nos CAP, BEP, baccalauréats professionnels, BTS, il arrive que des centres mettent en œuvre des licences professionnelles, voire des masters communs, entre universités françaises et étrangères.

QUELLE RÉPONSE PEUT ÊTRE APPORTÉE À LA DEMANDE D'UN PAYS TIERS OU D'UNE ENTREPRISE FRANÇAISE SOUHAITANT METTRE EN PLACE UN CENTRE DE FORMATION PROFESSIONNELLE À L'ÉTRANGER ET À QUEL COÛT ?

Le dispositif repose sur un partenariat tripartite (entreprise + ministère français de l'Éducation + ministère étranger de l'Éducation) sur le concept « donnant-donnant / gagnant-gagnant ».

Le schéma ci-contre permet de définir les investissements et le retour sur investissement de chacun des trois partenaires, sachant que sous l'intitulé « entreprise partenaire », il peut y avoir un groupement de PME et que notre ministère peut s'associer à une collectivité territoriale.



QUELLES MISSIONS SONT CONFÉES À NOS PROFESSEURS EXPATRIÉS ?

Dans le cadre des conventions avec les entreprises :

- promouvoir, dans le pays d'accueil, le savoir-faire français en matière d'ingénierie pédagogique dans le domaine de l'enseignement technique et professionnel des techniciens et des techniciens supérieurs,
- établir des relations « école-entreprise » permettant d'assurer la parfaite adéquation des formations professionnelles avec les besoins du monde économique,
- participer à la mise en place d'une filière de formation stratégique et à la

formation technique et pédagogique de professeurs locaux,

- affermir les liens avec le ministère en charge de la formation professionnelle partenaire.

En sa qualité de responsable technique et pédagogique du ministère français de l'Éducation, notre missionné est très précisément chargé de :

- organiser et participer à l'actualisation des connaissances et des compétences techniques et pédagogiques des professeurs ainsi que celle des formateurs locaux,
- participer à la définition et la mise en œuvre des objectifs d'enrichissement et de diversification du partenariat, les piloter et en assurer le suivi,
- conduire des actions d'ingénierie

pédagogique, notamment par la conception, la réalisation et la validation de modules de formations,

- implanter sur le Centre de formation les matériels de formation mis à disposition par les partenaires français,
- assurer avec la participation des professeurs, l'entretien et la maintenance de premier niveau de l'ensemble des équipements techniques et pédagogiques du centre de formation.

SITUATION ACTUELLE

Le tableau ci-dessous recense l'ensemble des Centres qui existent à ce jour.

PAYS – Ville	Partenaire industriel	Partenaires étranger et français	Thématique
CHINE Pékin	Citroën	Bureau de l'emploi et de la formation professionnelle de la municipalité de Pékin - Académie de Nancy-Metz	Niveaux BTS et bac pro en après-vente automobile
CHINE Wuhan	PSA Peugeot-Citroën	Bureau de l'éducation de la province du HUBEI - Académie de Nancy-Metz	Niveaux BTS et bac pro en après-vente automobile
CHINE Pékin	Chaffoteaux & Maury - De Dietrich	Institut de Génie civil et d'Architecture de Pékin (IGCAP) - Académie de Créteil, lycée Maximilien-Perret, Université de Marne-la-Vallée	Formation BTS des métiers de l'énergie
CHINE Pékin	Dassault Systèmes	Université de Tsinghua - Université Paris XIII – IUT de Saint-Denis	PLM /IC (Product Lifecycle Management/ Innovation Center)
CHINE Suzhou	ETAM	Bureau de l'éducation de la province de Jiangsu - MEN-DREIC	Design, mode, communication visuelle et métiers d'art
CHINE Canton	ACCOR	Université de Canton - Universités d'Angers et de Nice	Métiers du tourisme
INDE Noïda	Dassault Systèmes	JSS Academy of Technical Education - MEN-DREIC, lycée Diderot – Académie de Paris	PLM/CC (Product Lifecycle Management/ Competency Center)
INDE Dehli		IIT de Dehli - INSA de Lyon, lycée Louis-Armand (Chambéry)	IFUWWT : eau, environnement, traitement des déchets
INDE Mysore		JSS Academy of technical Education - INSA de Lyon, lycée Louis-Armand (Chambéry)	Niveaux bac pro, BTS et masters en technologie de l'eau et des sciences de la santé
SLOVAQUIE Trnava	PSA Peugeot-Citroën	Ministère slovaque de l'Éducation nationale - Ministère français de l'Éducation nationale	Campus des métiers de l'industrie automobile
BRÉSIL Sao Paulo	Citroën et Peugeot	SENAI de Sao Paulo - Académie de Nice	Niveau BTS en après-vente automobile
BRÉSIL Sao Paulo	Dassault Systèmes	SENAI de Sao Paulo et du Parana - lycée Diderot, académie de Paris	PLM/CC (Product Lifecycle Management/ Competency Center)
MEXIQUE Queretaro	Peugeot	Université technologique de Queretaro	Niveau BTS en après-vente automobile
MEXIQUE Monterrey	Dassault Systèmes	Université autonome du Nuevo Leone - Université de Paris XIII	PLM /CC (Product Lifecycle Management/ Competency Center)

PERSPECTIVES DE PARTENARIAT 2007-2008

Les dix années de pratique du partenariat et de la gestion des Centres apportent incontestablement un grand crédit aux actions menées et les retombées pour les industriels sont maintenant connues.

Les actions menées dans un premier temps pour apporter un apport de formations pour les employés des groupes industriels en associant systématiquement un partenaire éducatif étranger, ce qui est une spécificité de ces actions par rapport aux autres nations anglo-saxonnes ou japonaise, crédibilisent notre système éducatif et nombreux sont les partenariats qui maintenant souhaitent une coopération bilatérale institutionnelle.

L'expertise française est demandée par les pays étrangers pour la modernisation ou la refonte de leurs systèmes éducatifs, des

référentiels de formations voire d'indicateurs d'évaluation.

La démarche, d'abord interne au ministère de l'Éducation nationale, s'accompagne également d'une approche interministérielle, avec les deux principaux ministères concernés par ce sujet : le ministère des Affaires étrangères d'une part, le ministère de l'Économie, des Finances et de l'Emploi, et plus particulièrement ses composantes industrie et commerce extérieur, d'autre part.

La création du département lors la dernière réorganisation facilite l'identification du porteur de ces actions au sein du ministère de l'Éducation. Des démarches beaucoup plus officielles sont venues des entreprises et de « missions économiques » placées dans les postes diplomatiques à l'étranger.

Ainsi, des demandes ont été formulées directement par de grands groupes, pour accompagner la négociation de contrats par l'utilisation

d'« offsets » avec un objectif double : celui de la formation de leurs employés mais également la rénovation, voire la création, des systèmes éducatifs de formation professionnelle locaux. Ce dernier schéma a notamment intéressé UBIFRANCE et des Chambres de Commerce à l'étranger.

Quant aux « anciens partenaires » des entreprises, ils ont souhaité une multiplication des « Centres » et on peut maintenant envisager d'animer des « réseaux mondiaux » de formation, ce qui engendre des mobilités pour des étudiants français également.

Le tableau ci-dessous recense les Centres qui pourraient ouvrir en 2007-2008. ■

PAYS – Ville	Partenaire industriel	Partenaires étranger et français	Thématique
ALGÉRIE Alger	Peugeot	Ministère de la formation professionnelle - Académie de Besançon, Conseil régional de Franche-Comté	BTS après-vente automobile
ALGÉRIE Alger	SCHNEIDER ELECTRIC	Ministère de la formation professionnelle - Académie de Versailles	BTS maintenance des systèmes automatisés
ARABIE SAOUDITE	EUROCOPTER	GOTVOT - Académies de Toulouse et d'Aix-Marseille	Maintenance aéronautique
AFRIQUE du SUD	AREVA	Ministère en charge de la formation professionnelle - Ministère français de l'Éducation nationale	Campus des métiers de l'énergie
AFRIQUE du SUD	BOUYGUES TP	Ministère en charge de la formation professionnelle - Ministère français de l'Éducation nationale	Campus des métiers du BTP
CHILI	SCHNEIDER ELECTRIC	CEDUC-UCN - Université de Poitiers	BTS maintenance des systèmes automatisés
CHILI	Citroën	INACAP - Académie de Nice	BTS après-vente automobile
COLOMBIE	Consortium de PME et Région des Pays de la Loire	Centre de formation des enseignants de Colombie - Académie de Nantes, IUFM	Didactique des enseignements, formation des professeurs
COLOMBIE	Renault	SENA de Colombie	BTS et bac pro après-vente automobile
MEXIQUE	PSA Peugeot-Citroën	CONALEP	Bac pro après-vente automobile
VENEZUELA	Renault	IUT de Caracas	BTS après-vente automobile

Les dépenses des étudiants et l'évolution de leur niveau de vie (1997-2003) L'éclairage apporté par l'enquête triennale « Conditions de vie » de l'OVE

Louis Gruel

Maître de conférences, chargé de missions

Ronan Vourc'h, Sandra Zilloniz

Ingénieurs d'études

Observatoire national de la vie étudiante (OVE)

L'analyse des observations recueillies en 1997, 2000 et 2003 par l'Observatoire national de la vie étudiante permet de dégager les principales caractéristiques du niveau de vie de la population inscrite à l'université ou en classe supérieure de lycée, et d'apprécier dans quelle mesure elle est exposée à la précarité. Ces observations montrent que les conditions économiques de la vie étudiante ne peuvent être évaluées en utilisant les grilles conceptuelles construites pour mesurer les ressources, dépenses et patrimoines des ménages ordinaires. La modestie des ressources monétaires que les étudiants perçoivent et gèrent eux-mêmes n'est pas incompatible, dans leur cas, avec une vie matérielle relativement confortable en raison de la place occupée par l'offre de biens et services « en nature ». Et, en revanche, des ressources apparemment très supérieures à la moyenne peuvent s'accompagner d'une précarisation de la poursuite des études lorsqu'elles sont acquises au prix d'un travail parallèle perturbant l'apprentissage des cours et la maîtrise des exercices scolaires. La comparaison des trois éditions montre que c'est surtout ce type de précarisation qui a progressé, et non la pauvreté au sens habituel du terme, même si celle-ci affecte une frange d'étudiants, notamment étrangers.

L'Observatoire de la vie étudiante (OVE) dispose depuis 1997 d'informations sur divers postes de dépenses liées à la vie étudiante grâce à son enquête triennale « Conditions de vie » (cf. encadré méthodologique).

Ces informations ont, il est vrai, des limites, notamment celles-ci :

- l'échantillon est provisoirement limité aux étudiants d'universités (facultés catholiques et IUT compris) et aux classes supérieures de lycée public (STS et CPGE), ce qui représente cependant environ 1 800 000 inscrits, soit un peu plus des trois quarts des effectifs de l'enseignement supérieur¹ ;
- tous les postes de dépenses ne sont pas pris en compte ; l'enquête ne recense qu'une sélection de dépenses dont les montants sont aisément mémorisables au cours d'une enquête ponctuelle ;
- l'enquête est réalisée avant les départs en vacances de Pâques et l'information recueillie n'est représentative que des dépenses réalisées en période de cours au printemps, dépenses dont on peut supposer qu'elles sont différentes de celles qui peuvent être observées au cours d'un mois de rentrée ou de petites vacances

(celles-ci permettant aux étudiants de quitter la ville universitaire et/ou de rentrer au domicile parental) ;

- enfin et surtout, l'enquête ne mesure que les dépenses effectuées par les étudiants eux-mêmes à partir de leurs propres ressources monétaires provenant de trois sources : les éventuels salaires ou indemnités professionnelles, les bourses et allocations, enfin les versements occasionnels ou réguliers d'argent par la famille.

Cette dernière limite est particulièrement importante. Dès la première publication de résultats issus de son enquête triennale, l'OVE avait d'ailleurs attiré l'attention sur le fait que l'économie étudiante ne pouvait être assimilée à celle des ménages ordinaires, et qu'il fallait distinguer un budget *stricto sensu* géré par les étudiants eux-mêmes, et un budget d'entretien de la vie étudiante, ajoutant au premier des biens et services payés pour l'étudiant par des tiers².

NOTES

1. Les écoles supérieures commenceront à être intégrées à partir de l'édition 2006, en cours de réalisation.

2. Cf. L. Gruel, « Un budget qui n'en est pas un » [1].

Autrement dit, le niveau des dépenses faites par les étudiants ne correspond pas à leur niveau de vie ; les plus jeunes d'entre eux, en particulier, bénéficient souvent de « dispenses de dépenses », au point de pouvoir parfois se satisfaire d'argent de poche.

Cependant, ces limites étant clairement précisées, l'enquête triennale de l'OVE possède aussi plusieurs propriétés lui permettant d'apporter un éclairage précieux, à certains égards irremplaçable, sur les dépenses des étudiants :

- elle recueille les réponses d'un effectif très nombreux (sensiblement plus de 20 000 réponses exploitables à chaque édition). Cette caractéristique est particulièrement remarquable dans les domaines – c'est notamment le cas des dépenses de consommation – où les observations individuelles sont très dispersées. L'importance de l'échantillon permet de produire des résultats significatifs non seulement pour l'ensemble de la population enquêtée, dont on sait la grande hétérogénéité, mais aussi pour des sous-populations délimitées telles que les étudiants habitant au domicile parental, les étudiants inscrits dans un grand pôle universitaire provincial, les boursiers, etc. La description et l'analyse des variations de montants et de structures des dépenses selon les catégories étudiantes font précisément l'objet de la première partie de cet article ;

- il est vrai que, limitée à l'observation des biens et services payés par les étudiants eux-mêmes, l'enquête manque une part parfois prépondérante des dépenses d'entretien de la vie étudiante : hébergement gratuit au domicile familial, frais d'inscription ou voiture d'occasion réglés directement par les parents, quote-part

de l'État dans la prise en charge des loyers de résidence universitaire ou de tickets de restaurant universitaire, etc. Cependant, le questionnaire (plus de 200 questions abordant tous les principaux aspects de la vie étudiante) est suffisamment détaillé pour identifier les principaux éléments de contexte requis par l'interprétation des variations observées entre sous-populations : à défaut de connaître précisément le coût total d'entretien d'un étudiant logé par ses parents, on peut savoir non seulement s'il est hébergé gratuitement mais aussi s'il est dispensé, en totalité ou en partie, de dépenses d'alimentation, de transport, de fournitures scolaires, de frais de téléphone, etc. On verra d'ailleurs en première partie de cet article que les dépenses observées sont mises en relation avec les degrés d'indépendance résidentielle et fiscale des étudiants, et les degrés de prise en charge parentale du coût de la vie étudiante ;

- la collecte des observations est réitérée tous les trois ans, ce qui permet de mesurer les tendances, autrement dit de « tenir une chronique » ; la seconde partie de cet article visera précisément à mettre en évidence l'évolution des dépenses effectuées par les étudiants dans le domaine du logement, de l'alimentation, des transports, etc. De plus, l'enquête permettant de disposer d'indicateurs subjectifs et objectifs de confort ou d'austérité, cette seconde partie ne se limitera pas à une mesure des variations chronologiques des dépenses : elle apportera un éclairage sur l'évolution du niveau de vie de la population étudiante et, plus particulièrement sur la progression, la stabilisation ou la réduction de la précarité³.

LES DÉPENSES OBSERVÉES EN 2003 : MONTANTS, STRUCTURES, MÉCANISMES SOUS-JACENTS

Les dépenses effectuées en moyenne

L'enquête *Conditions de vie* de l'OVE collecte depuis 1997 des informations sur les dépenses des étudiants. Cependant, sauf à prendre le risque de trop solliciter la mémoire et la disponibilité des enquêtés, il n'était pas possible, dans le cadre d'un questionnaire général sur les conditions de vie, de procéder à un recensement exhaustif, poste par poste, et d'identifier de façon précise les montants payés d'une part par l'étudiant, d'autre part par ses parents. Le questionnement a été limité d'une part au montant du loyer, d'autre part aux dépenses effectuées par les étudiants eux-mêmes, pendant les quinze jours précédant l'enquête, dans six autres domaines importants de leurs conditions, niveaux et styles de vie : les frais de transports (abonnements, tickets, essence, entretien...), l'alimentation, les livres, les revues et journaux, les fournitures pour les études (papier, photocopies), les vêtements et les sorties. L'enquête n'a donc pas l'ambition de reconstituer le coût total de la consommation des étudiants, qui paient eux-mêmes d'autres biens

NOTE

3. On peut ajouter que l'enquête triennale de l'OVE est inscrite dans le projet *Eurostudent* qui permet, grâce à la définition d'un noyau de questions et de procédures communes, de procéder à des comparaisons entre diverses enquêtes nationales réalisées au niveau européen. Les résultats sont accessibles sur <http://www.his.de/eurostudent>

ou services et qui bénéficient à des degrés divers de prises en charge parentales, notamment pour faire face aux investissements exceptionnels de rentrée (droits d'inscription, mobilier, etc.). Cependant, en adoptant quelques conventions raisonnables⁴, elle permet une estimation (en volume et en structure) des principales dépenses courantes effectuées par les étudiants eux-mêmes au cours du mois précédant l'enquête et d'identifier leurs variations non seulement dans le temps, mais aussi selon les catégories étudiantes (tableau 1).

Lorsqu'on observe les montants moyens de dépenses de l'ensemble de la population (étudiants d'universités et élèves de classes supérieures de lycée), on relève que le principal poste est l'alimentation et non le loyer, ce dernier étant beaucoup plus souvent directement pris en charge par les parents, le plus fréquemment « en nature » (hébergement gratuit), mais aussi, de manière non négligeable, en argent : une importante fraction des « décohabitants » ont leur loyer intégralement et directement payé par leurs parents. On s'aperçoit aussi que les étudiants consacrent l'essentiel de leurs propres ressources (plus de 80 %) à l'entretien courant de la vie quotidienne : les dépenses sont en effet principalement effectuées pour

Tableau 1 – Dépenses mensuelles moyennes des étudiants observées pour 7 grands postes

	€	%
Alimentation	184	36,9
Loyer	114	22,8
Transport	77	15,3
Sorties	49	9,9
Vêtements	42	8,4
Livres	20	4,1
Fournitures	13	2,6
Dépense totale	499	100

se nourrir (37 %), se loger (23 %), se déplacer (15 %) et se vêtir (8 %). Il reste 4 % pour l'achat de livres, revues et journaux, à peine 3 % pour les frais courants d'études (papeterie, photocopie) et environ 10 % pour les sorties (qu'elles soient orientées vers les manifestations culturelles ou vouées aux divertissements). Le poids relativement élevé des dépenses de sorties renvoie au fait qu'il s'agit du poste que les parents laissent le plus fréquemment à la charge de l'étudiant : alors qu'on observe que tous les autres biens et services donnant lieu à une transaction commerciale sont intégralement payés par les parents dans une fourchette approximative de 15 à 30 % des cas, les sorties ne sont offertes en totalité qu'à un peu plus de 4 % des étudiants. D'une certaine façon, les sorties et le loyer occupent des positions symétriquement inverses du point de vue de la légitimité de la prise en charge parentale, celle-ci étant orientée de façon préférentielle vers les dépenses reconnues comme indispensables à la poursuite des études et de montant exorbitant par rapport aux ressources courantes des étudiants.

Les variations de dépenses selon le degré d'indépendance des étudiants

Les dépenses effectuées par les étudiants eux-mêmes n'ont évidemment pas le même sens selon que l'étudiant vit chez ses parents ou à l'extérieur : dans le premier cas, il bénéficie quotidiennement de biens et services fournis en nature au point que ses ressources monétaires puissent, à la limite, être entièrement consacrées aux loisirs.

Cependant, tous les « décohabitants »⁵ ne sont pas indépendants au même degré du point de vue résidentiel et plus largement matériel. On observe que certains étudiants ayant quitté le domicile familial continuent à être très largement sous la tutelle économique de leurs parents, qui leur offrent de nombreux biens et services et auxquels ils sont rattachés fiscalement. À vrai dire, le fait de conserver une chambre au domicile parental est assez fortement corrélé avec celui de continuer à bénéficier fréquemment de biens et services directement payés par les parents et de ne pas faire de déclaration d'impôts indépendante des parents. On a relevé ainsi que les décohabitants établissant leur propre déclaration (ou se rattachant à celle de leur conjoint) n'étaient guère plus d'un sur quatre (27,8 %) à venir dormir

NOTES

4. La mensualisation des dépenses est opérée de la façon suivante :

- pour ce qui concerne le transport, le montant retenu est celui des dépenses effectuées par l'étudiant pendant le mois précédant l'enquête (le plus souvent, celui de mars) ;
- pour ce qui concerne les autres postes hors loyer, les montants mensuels retenus sont en règle générale ceux des dépenses effectuées par les étudiants au cours de la quinzaine précédant l'enquête, multipliés par deux ;
- pour ce qui concerne le loyer, le montant de référence est le loyer mensuel, charges comprises, déclaré par l'étudiant, qu'il le paie ou non. Ce montant est retenu intégralement s'il est à la charge de l'étudiant ; il est divisé de moitié si l'étudiant indique que les parents assurent partiellement le paiement ; enfin il est mis à zéro si les parents payent le loyer en totalité.

5. Un étudiant est dit « cohabitant » lorsqu'il vit au domicile de ses parents ou de l'un d'eux et « décohabitant » lorsqu'il réside dans un logement distinct de celui de ses parents au moins pendant la période de cours.

chez leurs parents au moins deux fois par mois, alors que c'était le cas d'une nette majorité (64,2 %) des décohabitants rattachés fiscalement à leurs parents. Ces derniers sont donc bien souvent des « semi-décohabitants », disposant d'un logement à proximité du lieu d'études, mais conservant leur chambre au domicile parental où ils reviennent passer une grande partie des week-ends, voire des semaines sans astreinte de présence aux cours. On a observé également que ces derniers bénéficiaient fréquemment d'une prise en charge parentale à 100 % de certains postes de consommation : les trois quarts (75,2 %) indiquent qu'au moins un grand poste de consommation est payé en totalité par leurs parents, et près des deux tiers (61,3 %) signalent cette prise en charge intégrale pour plusieurs postes, alors que la plupart des décohabitants indépendants du point de vue fiscal (73,7 %) indiquent qu'aucun poste de leur consommation n'est payé totalement par leurs parents. Si on s'attache plus particulièrement au loyer, on observe que celui de près de la moitié des décohabitants fiscalement rattachés à leurs parents est intégralement payé par ces derniers, alors que ce n'est le cas que pour à peine 12 % des décohabitants fiscalement indépendants.

Compte tenu des limites de l'information disponible, le rattachement ou le non-rattachement fiscal aux parents est en définitive apparu comme un marqueur particulièrement pertinent pour distinguer les décohabitants selon leur degré d'indépendance économique (*tableau 2*), de telle sorte qu'ont été constituées trois sous-populations ayant chacune conservé un effectif statistiquement suffisant :

- les étudiants résidant chez leurs parents ou l'un d'eux (« cohabitants ») représentant près de la moitié (44 %) de la population,
- les étudiants résidant dans un logement distinct de celui de leurs parents au moins pendant la période de cours mais demeurés rattachés fiscalement à leurs parents (« décohabitants dépendants fiscalement ») représentant à peu près le tiers (32,6 %) de la population,
- les étudiants résidant dans un logement distinct de celui de leurs parents et se déclarant fiscalement indépendants de leurs parents (« décohabitants indépendants fiscalement ») représentant un peu moins du quart (23,3 %) des effectifs.

Le montant total pour les sept postes de dépenses est naturellement plus faible pour les étudiants cohabitants qui n'ont (sauf cas exceptionnel

de versement d'une indemnité aux parents) pas de dépense de loyer et ont une dépense plus faible en alimentation. Ils ont, par contre, une dépense de transport relativement élevée : on sait que les étudiants cohabitants sont proportionnellement plus éloignés du lieu d'études et ont des temps de transport plus élevés, notamment en région parisienne. Cependant, les différences de montants payés par les étudiants sont aussi très sensibles parmi les décohabitants eux-mêmes, selon qu'ils sont ou non indépendants fiscalement : les disparités, dans ce cas, proviennent moins de la nature des grands postes de dépenses à prendre en charge que du type précis de bien concerné et de l'identité des payeurs, autrement dit du degré de prise en charge financière directe par les parents. On observe en particulier que lorsqu'ils restent rattachés fiscalement à leurs parents, les décohabitants occupent plus fréquemment des chambres en cités U ou des appartements loués à plusieurs et sont moins souvent installés en couple; ils ont donc tendanciellement des loyers moins élevés et ces loyers sont en outre assez souvent payés directement aux propriétaires par leurs parents. Aussi bien, même si leurs dépenses de fournitures, vêtements

Tableau 2 – Dépenses mensuelles moyennes selon le degré d'indépendance économique (en €)

	Loyer	Transport	Alimentation	Livres	Fournitures	Vêtements	Sorties	Dépense totale *
Cohabitant (en €)	0	76	148	18	13	49	52	355
Prise en charge totale ou partielle des dépenses par la famille	nc	45 %**	43 %	63 %		54 %	24 %	
Décohabitant dépendant fiscalement de ses parents (en €)	133	65	174	17	13	34	45	482
Prise en charge totale ou partielle des dépenses par la famille	53 %	31 %**	45 %	49 %		51 %	18 %	
Décohabitant indépendant fiscalement de ses parents (en €)	285	97	264	30	14	39	52	780
Prise en charge totale ou partielle des dépenses par la famille	17 %	9 %**	16 %	16 %		20 %	6 %	

* Pour les 7 postes de dépenses enregistrées dans l'enquête.

** La prise en charge des dépenses par la famille concerne ici uniquement les transports en commun.

NOTE

6. Les résultats du modèle (Logit) sont présentés dans le tableau sous forme d'indices ; l'indice de base 100 a été affecté par convention à la modalité de la dimension explicative correspondant aux effectifs les plus nombreux, par exemple les cohabitants pour le degré d'indépendance. Tous les coefficients présentés sont hautement significatifs, le seuil de probabilité du khi2 étant à chaque fois inférieur à 0,0001.

Tableau 3 – Probabilité pour un étudiant d'avoir une dépense totale supérieure à la dépense totale moyenne (ensemble des 7 postes de dépenses)

Degré d'indépendance	
Cohabitants	100
Décohabitants dépendants fiscalement	257
Décohabitants indép. fiscalement	504
Localisation des études	
Petites villes de province	106
Grandes villes de province	100
Région parisienne (hors Paris)	118
Paris	121
Âge	
20 ans et moins	100
21 ans à 23 ans	143
24 ans et plus	260
Sexe	
Masculin	117
Féminin	100
Type d'études	
CPGE	52
STS	114
IUT	84
1 ^{er} cycle universitaire (hors IUT)	90
2^e et 3^e cycles universitaires (hors IUT)	
Moins de 2 000 €	100
De 2 000 € à 3 999 €	98
4 000 € et plus	131
Bourse	
Oui	132
Non	100
Autre aide de la collectivité	
Oui	131
Non	100
Activité rémunérée	
Pas d'activité	100
< au mi-temps et/ou à 6 mois par an	119
≥ à mi-temps et ≥ 6 mois par an	240

Lecture - Lorsqu'ils sont placés à égalité du point de vue des autres variables prises en compte, les décohabitants indépendants fiscalement ont approximativement 5 fois plus de chances que les cohabitants (catégorie la plus nombreuse retenue comme référence : indice 100) d'avoir, pour le total des sept postes observés, une dépense supérieure à la moyenne.

ou sorties sont, dans l'absolu, légèrement plus faibles que celles des étudiants indépendants fiscalement, elles occupent une part plus importante dans la structure de leurs dépenses (graphique 1).

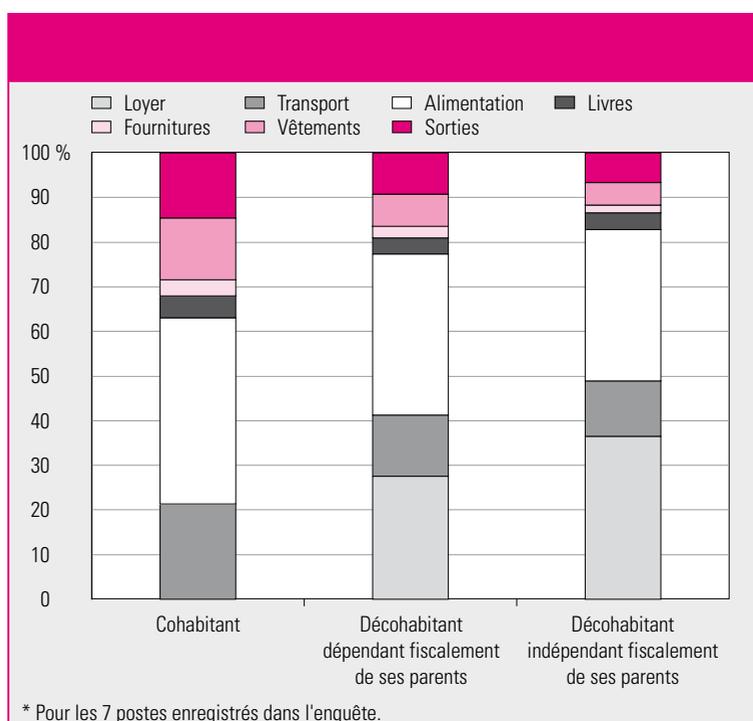
Les variations de dépenses selon d'autres facteurs de différenciation

Outre l'inégalité de leur statut fiscal et résidentiel, inégalité qui contribue fondamentalement à différencier leur degré d'indépendance matérielle et leur situation budgétaire, les étudiants ont des caractéristiques individuelles, institutionnelles et environnementales (âge, sexe, origine sociale, origine des ressources propres, filière universitaire, ville d'études, etc.) susceptibles d'affecter le montant des dépenses.

Pour apprécier le poids spécifique de chacune de ces caractéristiques, nous avons mesuré, grâce à un

modèle de régression⁶, les probabilités d'effectuer des dépenses supérieures à la moyenne, lorsque les étudiants se distinguent sans ambiguïté du point de vue d'une caractéristique donnée mais sont placés au moins approximativement à égalité pour ce qui concerne les autres facteurs potentiels en jeu. Les résultats observés sont présentés dans le tableau 3.

Comme on le voit, l'influence des degrés d'émancipation résidentielle et fiscale apparaît décisive, et elle est particulièrement accentuée ici où la comparaison tend à être effectuée toutes choses égales par ailleurs. Mais on s'aperçoit que d'autres facteurs ont une incidence remarquable. En particulier, on observe *ceteris paribus* que les dépenses croissent sensiblement avec le bénéfice de ressources financières personnelles (rémunération ou allocation publique), avec le revenu des parents lorsqu'il atteint un certain seuil et avec l'âge. On relève aussi, des variations associées au sexe,



à la filière et au niveau d'études, enfin au type d'agglomération où elles se poursuivent.

Le sexe. Lorsqu'on compare les dépenses mensuelles, selon le sexe, des seuls cohabitants (pour placer garçons et filles à égalité du point de vue de l'assistance parentale en nature), on observe des différences très marquées dans le domaine des vêtements (les filles consacrant plus d'argent aux frais de présentation de soi) et des transports (les garçons utilisent plus souvent une voiture, les filles optent plus fréquemment pour les transports en commun, moins coûteux pour l'usager comme pour la collectivité). Cependant, l'écart le plus net apparaît dans le domaine des sorties auxquelles les garçons consacrent un montant supérieur de près de 40 % à celui que dépensent les filles. Celles-ci, qui se confirment ainsi moins cigales que fourmis, ont par ailleurs, des probabilités d'épargner plus élevées que celles des garçons⁷ (tableau 4).

Le type d'études. Lorsque, comme c'est le cas ici, on place les étudiants à égalité du point de vue du statut résidentiel et fiscal, de la répartition en groupes d'âge et de la localisation des études, on note que l'opposition entre types d'études de niveau égal ou inférieur à bac + 3 et types d'études de niveau égal ou supérieur à bac + 4, n'est pas très accentuée. Et si l'on s'attardait sur les variations relevées entre filières universitaires, on observerait surtout des caractéristiques triviales (les littéraires achètent

plus de livres que les scientifiques et aussi, leur recrutement étant plus féminin, un peu plus de vêtements ; en début de cursus, les étudiants en médecine soumis au *numerus clausus* s'autorisent moins de sorties, etc.). En revanche, on relève une spécificité très marquée des élèves de CPGE, particulièrement associés (par leur précocité, leur milieu familial, leur parcours exemplaire) à une tutelle parentale bienveillante et étroite, hébergés plus fréquemment en internat que toute autre catégorie étudiante, enfin exceptionnellement mobilisés par des études imposant non seulement beaucoup d'heures de cours mais aussi un temps très élevé de travail personnel, autrement dit voués à une « austérité studieuse ». Par rapport aux autres élèves de classes supérieures de lycée, inscrits en STS, on observe que leurs chances de dépenser plus que la moyenne sont divisées par plus de deux. Dans le détail, on note qu'ils dépensent à peine moins pour ce qui concerne l'alimentation et les petites fournitures scolaires, mais beaucoup moins pour ce qui concerne les autres postes à l'exception d'un seul où ils dépensent sensiblement plus : les livres, revues et journaux.

La localisation (le type d'agglomération). On observe – rappelons-le : à égalité pour ce qui concerne les autres dimensions retenues – que la probabilité de dépenser plus que la moyenne est, comme on pouvait s'y attendre, plus élevée en Île-de-France qu'en province, et plus forte à Paris *intra-muros* que dans les « couron-

nes », mais on note aussi que les écarts ne semblent pas très accusés et on voit même, de façon cette fois contre-intuitive, que la probabilité est légèrement plus forte dans les petites villes que dans les grandes villes de province où l'on sait pourtant que le prix du mètre carré est sensiblement plus élevé. Pour interpréter ce paradoxe, il faut se rappeler de la spécificité de l'économie étudiante : le loyer est le poste de dépense le plus important... *pour les étudiants qui en paient un*, mais on a vu que 44 % des effectifs étaient hébergés en permanence par leurs parents (sans leur verser, sauf rares exceptions, une « quote-part de location ») et qu'une fraction non négligeable des décohabitants, notamment parmi les étudiants restés fiscalement attachés à leurs parents, avaient leur loyer directement payé au propriétaire par leur famille. Par ailleurs, il faut tenir compte du poids des frais de transport (troisième poste de dépense des décohabitants mais deuxième pour les cohabitants) et de leur sensibilité aux moyens utilisés : automobile ou transports en commun ; or ce sont les étudiants des petites villes de province qui sont le plus amenés à se rendre à l'université en voiture, les étudiants parisiens les plus voués à utiliser les transports en commun⁸. On peut avoir un aperçu du profil des dépenses d'une douzaine de catégories étudiantes, en lisant le tableau 5 qui croise les degrés d'émancipation matérielle

Tableau 4 – Dépenses mensuelles moyennes des étudiants cohabitants selon le sexe (en €)

	Transport	Alimentation	Livres	Fournitures	Vêtements	Sorties	Total
Féminin	69	142	17	14	55	44	340
Masculin	83	155	19	12	42	61	372

NOTES

7. Pour une approche plus approfondie, voir « Filles et garçons : des façons diverses d'étudier, de travailler, de se distraire » [2].

8. Sur cette question des transports, voir : R. Vourc'h, « Le transport des étudiants : moyens, durées et coûts » [3].

à l'égard des parents et les grands types de localisation des études. Les montants dépensés par les décohabitants indépendants fiscalement sont particulièrement instructifs puisqu'il s'agit de la sous-population la moins assistée par la parentèle, la moins « dispensée de dépenses », celle dont le statut budgétaire et les comptes de consommation s'apparentent le plus à ceux des ménages ordinaires. On voit que pour tous les postes, lorsqu'on va des petites villes aux grandes villes de province, puis de celles-ci aux couronnes parisiennes, et enfin de ces dernières à Paris *intra-muros*, les montants dépensés s'élèvent, et de façon particulièrement sensible pour le loyer (qui représente un peu moins de 40 % du total en province, un peu plus en Île-de-France), à deux exceptions près cependant :

- les fournitures, dont le montant ne varie guère et qui constituent toujours le poste le moins coûteux,
- les transports qui varient, eux, en sens strictement inverse et dépassent, en province, le seuil de 100 €€ par mois.

Les ressources propres et le revenu parental. S'agissant des dépenses effectuées par les étudiants eux-mêmes, on ne sera pas étonné que l'accès à des ressources propres soit déterminant. On note cependant des variations selon le type de ressources concerné. Si elle ne se réduit pas à un job à temps très partiel ou occasionnel, l'activité rémunérée introduit des clivages très nets : exercée au moins à mi-temps, au moins six mois par an, elle se traduit par des probabilités de dépenses supérieures à la moyenne

près de deux fois et demi plus fortes que celles associées à l'absence totale d'activité rémunérée. D'ailleurs un examen comparatif des dépenses effectuées par les seuls cohabitants montre que ceux qui exercent ainsi une activité rémunérée au moins à mi-temps dépensent, pour de nombreux postes, approximativement une fois et demi plus que ceux qui n'en exercent aucune (transport : 104 € contre 69 €, livres et périodiques : 28 vs 16, vêtements : 65 vs 45, sorties : 67 vs 45). Le seul poste où les montants ne diffèrent guère est celui des petites fournitures scolaires.

Les allocations publiques ont une influence moindre mais loin d'être négligeable, et, en première approche, l'incidence des bourses sur critères sociaux ne se distingue pas de celles des autres prestations financières, totalement ou au moins largement indépendantes du revenu des parents. Cependant, si on complexifie le modèle en ajoutant aux neuf dimensions explicatives « testées » dans le *tableau 3* une dixième, distinguant les enquêtés selon que leurs parents paient « à leur place » de nombreux biens et services, quelques-uns ou aucun⁹, on s'aperçoit que la différence entre boursiers et non-boursiers s'atténue fortement (le coefficient passe de 132 à 108). Autrement dit, bien qu'ils disposent de ressources

Tableau 5 – Montant des dépenses selon le degré d'indépendance économique et le lieu d'études (en €)

Degré d'indépendance économique	Poste de dépense	Lieu d'études			
		Petites villes	Grandes villes	Région parisienne	Paris
Cohabitants	Loyer	0	0	0	0
	Transport	86	76	71	61
	Alimentation	143	141	157	166
	Livres	14	16	18	25
	Fournitures	12	13	11	13
	Vêtements	50	48	53	46
	Sorties	49	50	57	55
	Total dépenses	354	344	367	367
Décohabitants dépendants fiscalement	Loyer	121	129	164	177
	Transport	75	63	74	47
	Alimentation	170	172	185	194
	Livres	13	17	16	28
	Fournitures	13	13	13	15
	Vêtements	34	35	33	33
	Sorties	44	45	42	53
	Total dépenses	470	472	526	546
Décohabitants indépendants fiscalement	Loyer	247	270	320	356
	Transport	109	99	89	84
	Alimentation	238	262	279	280
	Livres	23	28	32	39
	Fournitures	14	14	12	14
	Vêtements	36	38	46	46
	Sorties	45	50	59	65
	Total dépenses	711	761	837	883

NOTE

9. Les observations concernant ce mode d'aide parentale ont été recueillies en demandant aux étudiants « Les membres de votre famille paient-ils à votre place (sans vous verser la somme) » tel bien ou tel service proposé dans une liste ajoutant aux postes signalés précédemment les frais de téléphone fixe et/ou portable, les factures d'électricité et d'eau, les dépenses de santé ainsi que celles des vacances.

monétaires propres, les boursiers ne dépensent pas beaucoup plus que les non-boursiers lorsque les deux catégories sont placées à peu près à égalité du point de vue du nombre de biens et services marchands payés directement par les parents. À titre comparatif, la distinction entre bénéficiaires et non-bénéficiaires des autres prestations persiste et reste même, au centième de point près, la même que celle indiquée au *tableau 3*. Il y a là un rappel de la spécificité des aides publiques sur critères sociaux, presque toujours associées à un régime de fortes contraintes budgétaires, à une économie d'austérité qui transparaît également dans le fait que les boursiers (contrairement à ce qu'on observe pour les autres allocataires ou pour les salariés) ont des dépenses de sorties à peine différentes de celles des non-boursiers. L'introduction de la dimension « nombre de postes payés par la famille à la place de l'étudiant » accentue d'ailleurs la manifestation d'une autre discrimination d'ordre social, celle qui tient au fait (régulièrement observé dans l'enquête triennale) que plus les parents sont aisés, plus il est fréquent qu'ils fassent bénéficier leurs enfants étudiants de versements monétaires et plus les montants de ces versements sont, tendanciellement, élevés. Dans le *tableau 3*, le revenu des parents semble avoir une influence limitée à un double point de vue : elle n'opérerait qu'à partir du seuil de 4 000 €, et resterait très modérée. Si l'on ajoute la dimension des biens et services directement payés par la famille, on observe que le revenu parental situé entre 2 000 et 4 000 € n'est plus lié à des chances équivalentes, voire légèrement inférieures, à celles associées à un revenu plus faible que 2 000 € :

l'indice de probabilité de dépenses supérieures à la moyenne passe de 98 à 117. Et surtout l'indice associé à un revenu égal ou supérieur à 4 000 € s'élève de 131 à 163.

L'âge. L'influence de l'âge (dont on sait qu'il est associé à des variations du champ de ce qui est physiologiquement possible mais aussi à des variations de ce qui, dans une culture donnée, est prescrit, conseillé, autorisé, toléré, stigmatisé ou interdit) est délicate à apprécier. La progression en âge est en effet étroitement corrélée avec la progression des taux de décohabitation et d'émancipation fiscale (par exemple, les étudiants de 18 ans et moins ont à peu près dix fois plus de chances d'habiter en permanence chez leurs parents que ceux qui ont plus de 25 ans) ; elle l'est aussi avec l'élévation de la fréquence, de la durée et de la régularité des activités rémunérées (par exemple, l'exercice d'une activité rémunérée régulière pendant l'année universitaire passe de 40,5 % chez les 20 ans et moins à 64,8 % chez les 24 ans et plus) ; elle l'est encore avec la progression dans les niveaux d'études et même avec l'augmentation de la taille de la ville d'études, puisque plus celles-ci sont longues, plus elles tendent à n'être accessibles que dans des grandes agglomérations. Dans ces conditions, on aurait pu s'attendre à ce que le modèle fasse apparaître l'influence de l'âge comme marginale puisqu'elle est mesurée en plaçant les étudiants à égalité du point de vue du statut résidentiel et fiscal, de l'exercice d'une activité rémunérée, etc. Le fait que dans le *tableau 3* (concernant les probabilités de dépenses supérieures à la moyenne) l'indice attribué aux « 24 ans et plus » soit beaucoup plus

élevé que celui affecté aux « 20 ans et moins » signifie très vraisemblablement deux choses : il suggère que l'incidence de la progression en âge, ou de changements sociaux entrelacés avec l'âge, ne s'épuise pas dans les autres dimensions recensées ici mais il renvoie aussi, et peut-être surtout, au fait que les étudiants ne sont placés qu'approximativement, et parfois grossièrement, « à égalité » dans les dimensions explicatives retenues. On sait en effet que par rapport à leurs aînés de 24 ans et plus, les étudiants moins âgés, lorsqu'ils sont « actifs au moins à mi-temps », sont beaucoup plus rarement à plein temps ; s'ils poursuivent une formation au-delà de bac + 2, sont beaucoup plus rarement doctorants ; s'ils sont émancipés du « foyer familial » du point de vue résidentiel et fiscal, ont beaucoup plus rarement fondé leur propre foyer, avec les contraintes économiques afférentes. Et on pourrait ajouter que ce n'est pas la même chose, à ce dernier point de vue, d'avoir « 24 ans et plus » lorsqu'on a 24 ans et lorsqu'on a un, deux, *a fortiori* trois ans de plus – la probabilité d'être marié peut par exemple varier du simple au sextuple.

ÉLÉMENTS BUDGÉTAIRES ET CONDITIONS DE VIE : UN APERÇU DES ÉVOLUTIONS DE 1997 À 2003

L'évolution des dépenses

En 2003, les dépenses mensuelles moyennes déclarées par les étudiants s'élèvent à 499 € (*tableau 6*). Il ne s'agit pas ici, rappelons-le, de l'ensemble des dépenses faites par les étudiants mais uniquement de celles

recensées dans l'enquête. Sont donc exclues à la fois certaines petites dépenses courantes (frais d'hygiène, achat de CD, etc.) et certaines dépenses exceptionnelles comme les dépenses liées à la santé (remboursées pour la plus grande part) ou les dépenses surtout associées aux investissements de rentrée (droits d'inscription, dépenses d'équipement : acquisition d'un véhicule, d'un ordinateur, de mobilier).

Les dépenses totales moyennes ainsi recensées ont augmenté de 16 %

entre 1997 et 2003. Certains postes de dépenses ont connu une progression plus marquée que d'autres, sans pour autant que la structure du budget ne s'en trouve bouleversée, et en particulier sans que la hiérarchie des postes ne soit affectée. C'est le cas notamment des dépenses concernant l'alimentation (+ 28 %), le loyer (+ 20 %), les transports (+ 13 %) et les vêtements (+ 13 %). Pour ce dernier poste, la progression est plus marquée à partir de 2000, alors que

pour les dépenses en alimentation et transports, l'augmentation a été plus nette entre 1997 et 2000. Concernant le loyer, la hausse est régulière lors de chaque enquête.

Les dépenses en livres, revues et journaux sont en baisse. Cette tendance, surtout marquée entre 1997 et 2000, traduit à la fois la baisse de la lecture de la presse payante par les étudiants et le développement des supports numériques au détriment de la lecture d'ouvrages. De 1997 à 2003, la proportion d'étudiants possédant plus de cent livres dans leur bibliothèque personnelle est passée de 31,5 % à 26,7 % et ceux qui en ont moins de dix ont vu leur part augmenter de 7,1 % à 12,2 %. Dans le même temps, la proportion d'étudiants qui déclarent se procurer le plus souvent leurs livres en les achetant a légèrement décroché, passant de 63,9 % à 61,3 %. Le budget consacré aux sorties est resté stable au fil des enquêtes. En effet, depuis 1997 les taux de sorties n'ont pas évolué de façon très sensible même si les salles de cinéma ont connu une légère baisse de fréquentation, tout comme d'autres sorties culturelles telles que les visites aux musées ou aux expositions, alors que dans le même temps les sorties au restaurant, en famille ou entre amis, ont progressé¹⁰. Enfin, les dépenses consacrées aux fournitures liées aux études sont, elles aussi, restées stables.

On relève cependant que le « tassement » (stagnation ou baisse) enregistré pour ces trois derniers postes – tassement d'autant plus

Tableau 6 – Évolution des dépenses des étudiants (en €)

	1997	2000	2003	Évolution 1997/2003 (%)
Ensemble des étudiants				
Alimentation	144	170	184	28,1
Loyer charges comprises	95	104	114	19,8
Transports *	68	74	77	13,2
Vêtements	37	33	42	12,7
Sorties	49	47	50	1,4
Fournitures pour les études**	13	11	13	0,0
Livres, revues, journaux	24	20	20	-14,3
Dépenses totales (les 7 postes)	429	459	499	16,4
Étudiants cohabitants				
Alimentation	125	137	148	18,4
Loyer charges comprises	nc	nc	nc	nc
Transports *	67	74	76	13,0
Vêtements	40	39	49	24,1
Sorties	50	50	52	4,6
Fournitures pour les études**	12	11	13	2,6
Livres, revues, journaux	21	18	18	-15,4
Dépenses totales (les 7 postes)	318	331	357	12,2
Étudiants décohabitants dépendants fiscalement				
Alimentation	135	157	174	29,3
Loyer charges comprises	115	127	133	15,5
Transports *	56	62	65	16,3
Vêtements	31	26	34	11,2
Sorties	45	41	45	0,4
Fournitures pour les études**	13	10	13	3,0
Livres, revues, journaux	20	16	17	-14,2
Dépenses totales (les 7 postes)	414	440	482	16,3
Étudiants décohabitants indépendants fiscalement				
Alimentation	203	255	264	29,9
Loyer charges comprises	278	280	285	2,6
Transports *	88	92	97	10,3
Vêtements	41	31	39	-4,8
Sorties	54	51	52	-4,1
Fournitures pour les études**	15	11	14	-6,2
Livres, revues, journaux	37	30	30	-19,2
Dépenses totales (les 7 postes)	716	749	780	9,0

* Abonnements, tickets, essence, entretien, etc.

** Papeterie, photocopies.

NOTE

10. Sur les pratiques culturelles des étudiants, voir notamment : R. Vourc'h, « Loisirs et pratiques culturelles des étudiants » [4].

remarquable que les comparaisons sont effectuées en monnaies courantes, donc en négligeant l'inflation – n'exclut pas, dans l'ensemble, une forte tendance à la hausse des montants dépensés. Le taux d'augmentation des dépenses « totales » (16 %) observé entre 1997 et 2003 doit être pris avec prudence, puisque le total en question est celui d'une sélection de sept postes, non de l'ensemble des dépenses. Mais il doit être d'autant moins sous-estimé que :

- ces sept postes sont assez caractéristiques de l'économie étudiante,
- le taux de 16 % est presque deux fois supérieur à celui de l'augmentation générale des prix à la consommation pendant la même période¹¹,
- enfin l'évolution observée ne peut être rapportée que marginalement à un changement dans le degré d'indépendance matérielle de la population étudiante, puisque de 1997 à 2000 les parts respectives des cohabitants et décohabitants sont restées stables et qu'entre 2000 et 2003 la part des cohabitants s'est un peu réduite, mais au profit exclusif de celle des « semi-décohabitants » logés en période de cours en résidences collectives, et conservant donc un volet non négligeable de ressources en nature¹².

L'évolution du niveau de vie

Une augmentation très sensible des dépenses monétaires, alors que

l'on peut raisonnablement estimer que les ressources en nature sont restées stables (1997-2000) ou ne se sont que très modérément réduites (2000-2003), peut faire l'objet d'interprétations contradictoires pour ce qui concerne l'évolution du « standing » ou du « confort matériel » des étudiants. On peut en effet supposer que des dépenses accrues dans divers domaines indispensables à la vie étudiante ont reflété un accroissement des contraintes budgétaires, impliqué des privations dans d'autres domaines, suscité une insatisfaction économique fondée, au moins à certains égards, sur des difficultés objectives. Mais on peut aussi envisager qu'une augmentation des dépenses sensiblement supérieure au taux d'inflation traduise une élévation de la condition économique des étudiants, reflète une progression significative des ressources, implique non pas une détérioration mais au contraire une amélioration du niveau de vie. Pour y voir plus clair, nous avons sélectionné deux types d'éclairage : celui apporté par l'évolution concomitante des montants de ressources, bien sûr, mais aussi, et en premier lieu, celui apporté par les variations de trois indicateurs de confort :

- le degré d'équipement des étudiants en biens relativement durables,
- l'appréciation qu'ils portent sur leur situation économique, plus précisément sur le caractère « satisfaisant », « acceptable » ou « insatisfaisant » de leurs ressources¹³,

- enfin une information relative à l'obligation dans laquelle ils se sont trouvés ou non « de se restreindre » depuis la rentrée universitaire.

Au cours de la période 1997-2003, le niveau d'équipement de l'ensemble des étudiants en biens durables a augmenté. C'est tout d'abord le cas des biens liés au développement des nouvelles technologies désormais presque indispensables au déroulement des études supérieures. Ainsi, 72,6 % des étudiants possèdent un ordinateur en 2003 (contre 41,7 % en 1997 et 59,6 % en 2000) et ils sont désormais 68,3 % à disposer d'un accès à Internet en dehors du lieu d'enseignement. C'est aussi le cas d'équipements électroménagers devenus plus accessibles au fil des ans et désormais très répandus. Ainsi, les étudiants qui disposent de leur propre logement sont de plus en plus fréquemment équipés d'une chaîne hi-fi, d'un téléviseur, d'un four à micro-onde, d'un magnétoscope, ou, à un degré moindre, d'un lave-linge (tableau 7).

Dans le même temps, le niveau de satisfaction des étudiants à l'égard de leurs ressources est resté stable puisque, quelle que soit l'année d'enquête, 34 % d'entre eux jugent qu'elles sont satisfaisantes. La part des étudiants insatisfaits a retrouvé en 2003 son

Tableau 7 – Équipement des étudiants décohabitants en biens durables (en %)

	1997	2000	2003
Chaîne hi-fi	71,0	78,7	78,1
Téléviseur	65,1	68,7	75,0
Four à micro-ondes	37,6	46,8	59,4
Lave-linge	32,9	33,4	37,0
Magnétoscope	28,0	38,4	44,7
Lave-vaisselle	9,4	9,2	10,3

NOTES

11. Entre 8 et 9 %, selon l'INSEE.

12. Subvention annuelle de l'État par lit en résidence universitaire, fréquemment complétée (les locataires des cités U figurant parmi les usagers les plus assidus des restaurants universitaires) par l'aide étatique permettant d'alléger le prix du ticket de RU.

13. Celles-ci étant donc examinées d'un point de vue subjectif avant de l'être d'un point de vue objectif.

niveau de 1997 (25 %) après une légère hausse en 2000 (27 %).

Enfin, le troisième indicateur retenu suggère une amélioration légère mais régulière de la situation financière des étudiants. Il s'agit de la proportion d'étudiants qui ont dû se restreindre depuis le début de l'année universitaire. Celle-ci est en baisse, même si elle concerne tout de même encore plus de deux étudiants sur trois en 2003 : 67,2 % contre 69,8 en 2000 et 71,2 en 1997.

Il est vrai que selon leur degré d'indépendance matérielle, tous les étudiants ne sont pas placés dans les mêmes conditions de confort. Les différences de degré d'équipement sont ici peu instructives, les cohabitants pouvant ne disposer d'aucun équipement personnel tout en utilisant couramment ceux de leur fratrie ou de leurs parents. Mais les deux autres indicateurs soulignent que leur situation est relativement meilleure que celle des étudiants plus émancipés par rapport à leurs parents. On observe ainsi qu'alors qu'ils disposent de ressources monétaires directes plus élevées, les décohabitants (qui ont plus de dépenses à leur charge) ne sont pas pour autant plus satisfaits. Toutes choses étant égales par ailleurs, qu'ils soient indépendants fiscalement ou non, et quelle que soit l'année de l'enquête, leurs probabilités de se déclarer satisfaits de leurs ressources sont moins élevées que celles des cohabitants. Quant aux probabilités d'avoir à se restreindre, même si, de 1997 à 2003, elles se sont réduites un peu plus chez les décohabitants que chez les étudiants hébergés au domicile familial, elles restent d'autant plus élevées que les étudiants sont plus autonomes et donc moins assistés financièrement par leurs parents.

Cependant, même si les situations sont inégales (on y reviendra), ce premier type d'approche tend en définitive à dresser un tableau nuancé de l'évolution du niveau de vie étudiant. Assurément, il n'y a pas de raison d'adopter une vision misérabiliste, au moins lorsqu'on observe non tel ou tel sous-groupe mais les lignes de force : tendanciellement, de 1997 à 2003, la situation ne s'est pas dégradée et semble même à certains égards s'être légèrement améliorée. On peut en trouver un signe supplémentaire dans le fait que les étudiants disposant en permanence d'une voiture dont ils sont propriétaires¹⁴ sont passés de 34,9 % en 1997 à 37 % en 2000 et 40,1 % en 2003. Cependant, il n'est pas moins clair que les étudiants ne sont pas entrés pour autant dans une phase d'aisance financière ou de privilèges matériels : ils sont encore deux sur trois à déclarer « se restreindre » de façon au moins occasionnelle, un sur quatre à se dire « insatisfait » de ses ressources, et la progression des taux d'équipement traduit surtout, on l'a vu, soit une adaptation, particulièrement incontournable dans leur cas, au renouvellement des technologies de l'information et de la communication, soit un accès moins rare ou plus fréquent à des biens de plus en plus largement répandus dans les ménages, bien au-delà des classes supérieures. De ce point de vue, il est d'ailleurs un indice particulièrement révélateur du fait que les étudiants ne sont pas entrés dans une sorte d'ère d'abondance : la stagnation et même le léger effritement, au cours de la période observée, du poids des dépenses de sorties (*tableau 6*). Il s'agit en effet du poste que les parents laissent le plus fréquemment à la charge de leurs enfants (et qui est donc le plus

souvent intégralement financé par les ressources monétaires des étudiants eux-mêmes) et le niveau de dépenses en ce domaine est étroitement corrélé avec les observations recueillies dans les autres registres de difficulté ou d'aisance matérielle : les étudiants qui y consacrent le plus d'argent sont aussi tendanciellement plus satisfaits de leurs ressources, ont eu plus souvent la possibilité d'épargner mais se sont moins fréquemment restreints, ont demandé moins souvent un secours financier ou un prêt d'honneur. Or on a vu que ces dépenses de sorties n'ont progressé que de 1 % *en monnaie courante* – donc moins vite que l'inflation – de 1997 à 2003.

L'évolution des ressources monétaires

Comme l'ont déjà souligné les précédentes analyses de l'OVE sur le sujet, « les flux qui se conjuguent pour assurer la couverture des besoins de l'étudiant sont multiples »¹⁵. On distingue deux principales catégories de ressources :

- les ressources monétaires directes des étudiants,
- les ressources en nature (repas, hébergement au domicile des parents, prêt d'un véhicule...).

On s'intéresse essentiellement ici à la première catégorie de ressources qui sont celles qui peuvent être le plus facilement mesurées, dont on peut apprécier l'évolution de façon assez précise et qui sont d'ailleurs celles qui

NOTES

¹⁴. Plus précisément qui leur appartient personnellement ou appartient à leur éventuel conjoint.

¹⁵. Cf. J.-C. Eicher et L. Gruel, « Le coût de la vie étudiante » [5].

sont mobilisées par les sept postes de dépenses observées en première partie de cet article.

Ces ressources monétaires sont de trois types : les aides financières de la collectivité, les versements effectués par la famille, les indemnités et salaires provenant d'une activité rémunérée (qu'il s'agisse dans ce dernier cas d'indemnités de stages ou d'autres activités intégrées aux études, ou, comme c'est le cas le plus fréquent, d'emplois parallèles aux études, du petit job exercé chez un particulier jusqu'au salariat à plein temps).

En 1997, la répartition entre les trois sources était approximativement la suivante : l'activité rémunérée fournissait la part la plus importante mais non majoritaire, de l'ordre de 40 % ; l'aide de la collectivité représentait près du tiers ; enfin la famille fournissait un petit peu moins de 30 %, étant entendu encore une fois qu'il s'agit exclusivement ici des aides monétaires et que non seulement la famille mais aussi, pour une part non négligeable, la collectivité¹⁶ apportent une aide en nature aux étudiants.

L'accompagnement de la collectivité

À défaut de disposer d'une information rigoureuse sur les variations de l'ensemble des aides apportées aux étudiants, au cours de la période 1997-2003, par des institutions publiques ou, marginalement, par des fondations privées, on dispose au moins d'une information précise sur l'évolution de la plus importante, l'aide apportée par l'État sous la forme de bourses sur critères sociaux, représentant près de 95 % des bourses et allocations attribuées au titre de la poursuite d'études

dans l'enseignement supérieur¹⁷. Or cette aide, pour ce qui concerne les sommes attribuées aux bénéficiaires, a approximativement accompagné l'augmentation des dépenses puisque, de 1997 à 2003, le montant habituel des bourses à un échelon donné a progressé, pour les étudiants d'université et élèves de classes supérieures de lycée, de 16 % (soit un taux identique à celui de la progression des dépenses observée *supra*)¹⁸. Cependant, si l'on prend en compte non seulement les montants individuels mais le pourcentage de bénéficiaires, on s'aperçoit que dans le même temps la part d'étudiants aidés a progressé de 14 % si on s'en tient aux étudiants percevant une bourse du premier au cinquième échelon, et de 27 % si l'on intègre les bénéficiaires de bourses à taux zéro, c'est-à-dire exonérés des droits d'inscription à la scolarité et à la sécurité sociale étudiante. Autrement dit, les étudiants ont été plus fréquemment aidés et les montants attribués aux bénéficiaires ont progressé approximativement comme ceux des dépenses effectuées par l'ensemble des étudiants avec leurs propres ressources monétaires.

L'effort de la famille

Cependant, la progression sensible des dépenses de loyer, alimentation, transport, etc., et l'élévation du niveau d'équipement des étudiants ne semblent avoir été rendues possibles que grâce à l'augmentation simultanée des autres types de ressources, et notamment grâce à une implication croissante de la famille dans le budget étudiant. En effet, le montant des versements familiaux a augmenté de façon particulièrement marquée : de 131 € par mois en moyenne en 1997

à 176 € en 2003, soit une progression de 35 %. L'effort croissant de la famille est plus accentué chez les décohabitants et plus particulièrement chez ceux qui se déclarent indépendants fiscalement : + 42 % d'augmentation au cours de la période. Cette participation de plus en plus forte des familles aux frais d'entretien de la vie étudiante est d'autant plus remarquable qu'elle se manifeste dans un contexte de progression, fût-elle modeste, des inscrits originaires des classes populaires, sinon dans l'ensemble de l'enseignement supérieur, du moins dans les institutions concernées par les enquêtes OVE dans la période considérée : l'université (IUT inclus) et les classes supérieures de lycée. Cette participation accrue témoigne très probablement d'une conscience de plus en plus vive – et de plus en plus répandue – de l'enjeu que représente l'accès aux diplômes post-baccalauréat dans un contexte de concurrence aiguë sur le marché de l'emploi. Il faut cependant signaler

NOTES

16. À travers la prise en charge par l'État d'une part du coût des prestations alimentaires et résidentielles des Œuvres universitaires, sous une forme se traduisant, pour les étudiants, par un allègement de prix des repas au RU et des chambres en cité U.

17. Les autres étant les bourses sur critères universitaires ou de mérite, les allocations d'études, et, pour certaines années de la période considérée, les aides individuelles exceptionnelles et les allocations d'IUFM. Les étudiants peuvent par ailleurs bénéficier parfois d'aides publiques qui ne leur sont pas spécifiques, telles les allocations familiales ou, beaucoup plus fréquemment, les allocations logement.

18. On s'est référé ici au chapitre « L'aide aux étudiants » de *Repères et références statistiques*, DEP, éditions 1998 et 2003 [6].

que les premières indications extraites de l'enquête 2006 (encore en cours d'analyse) ne semblent pas témoigner d'une poursuite de cette progression, du moins dans des proportions comparables à celle observée entre 1997 et 2003.

Le développement du travail à côté des études

La progression des ressources issues des activités rémunérées a été presque aussi forte que celle des versements monétaires parentaux : leur montant est passé pour le mois de référence (celui qui précède l'enquête) de 185 € à 240 €, soit une hausse de 30 %. La raison principale en est que le taux d'activité des étudiants en cours d'études¹⁹ s'est fortement élevé depuis la fin des années 1990 : environ 50 % exercent une activité rémunérée

pendant leurs études en 2003 contre un peu moins de 40 % en 1997. Cette progression, surtout sensible entre 1997 et 2000, a eu pour moteur le développement des activités parallèles aux études et non celui des stages et autres activités *intégrées* aux études, qui n'ont progressé, elles, d'ailleurs très légèrement, que depuis 2000.

Les activités parallèles aux études sont cependant de nature très différente selon qu'il s'agit de petits jobs, pouvant à la limite se réduire à des séances occasionnelles de soutien scolaire ou de baby-sitting, données chez des particuliers appartenant au réseau relationnel des parents, ou qu'il s'agit d'emplois salariés plus contraignants (serveur, caissière, maître d'internat, animateur, etc.) exercés au moins à mi-temps, au moins six mois par an. Les premiers, même s'ils peuvent être parfois imposés par

une urgence économique, sont assez souvent effectués par des étudiants originaires des classes supérieures ou des classes moyennes relativement aisées, parfois plus soucieux d'accroître leur autonomie, d'enrichir leur expérience et de diversifier leurs loisirs que contraints à travailler par des nécessités matérielles. Ils empiètent dans l'ensemble assez peu, et parfois pas du tout, sur les investissements studieux. Les seconds sont, au moins proportionnellement, plus réservés aux étudiants issus des classes populaires ainsi que des couches frontalières entre classes populaires et classes moyennes²⁰, et ils compromettent très sensiblement les chances de réussite : à identité de sexe, de tranche d'âge, de caractéristiques du baccalauréat obtenu (série, âge d'obtention, mention), de niveau de revenu et de diplôme parental, et enfin de mode de logement, on peut estimer qu'ils réduisent de plus d'un tiers les chances de passer avec succès les examens de premier et deuxième cycles²¹. Or, au cours de la période observée, ce sont ces derniers qui ont

Tableau 8 – Évolution des activités rémunérées (en %)

	1997	2000	2003
Ensemble des étudiants			
Aucune activité	31,2	23,3	20,2
Activité uniquement l'été	29,5	28,5	30,3
Activité intégrée aux études	7,9	7,3	8,0
Petits jobs et apparentés (hors vacances d'été)	20,4	26,5	26,2
Activité très concurrente des études *	11,1	14,6	15,4
Étudiants cohabitants			
Aucune activité	32,8	24,4	21,4
Activité uniquement l'été	29,6	28,4	30,4
Activité intégrée aux études	4,8	4,7	5,2
Petits jobs et apparentés (hors vacances d'été)	25,5	32,4	32,8
Activité très concurrente des études *	7,4	10,1	10,3
Étudiants décohabitants dépendants fiscalement			
Aucune activité	34,2	26,5	22,9
Activité uniquement l'été	38,6	38,3	40,4
Activité intégrée aux études	4,7	5,0	6,1
Petits jobs et apparentés (hors vacances d'été)	18,5	24,4	24,3
Activité très concurrente des études *	3,9	5,8	6,3
Étudiants décohabitants indépendants fiscalement			
Aucune activité	21,7	15,7	14,0
Activité uniquement l'été	14,9	15,7	16,6
Activité intégrée aux études	20,4	16,0	15,6
Petits jobs et apparentés (hors vacances d'été)	11,4	17,1	17,0
Activité très concurrente des études *	31,6	36,5	36,9

* Activité concurrente exercée au moins à mi-temps, au moins six mois par an.

NOTES

19. Le travail exercé exclusivement l'été est, pour sa part, resté à peu près stable.

20. Celles qui sont susceptibles d'être victimes d'« effets de seuil », notamment de refus de bourses.

21. Équivalents aujourd'hui aux épreuves de licence et master 1. L'estimation est réalisée en utilisant un modèle de régression (Logit) mesurant, à égalité du point de vue des caractéristiques énumérées *supra*, la variation des probabilités de passage « intégral » (sans contrainte de rattrapage d'unités de valeur) dans l'année supérieure, selon que l'étudiant n'a pas travaillé (situation de référence), a exercé occasionnellement un emploi parallèle aux études ou a exercé ce type d'emploi au moins à mi-temps, au moins six mois par an.

eu la progression la plus accentuée (38,7 % au lieu de 28,4 % pour les petits jobs) et aussi la plus durable, au point que les étudiants qui exercent, au moins à mi-temps, pendant une grande partie de l'année, un travail concurrent des études représentent entre 15 et 16 % des inscrits en 2003, alors qu'ils n'étaient qu'environ 11 % en 1997 (tableau 8).

Collectivité, famille, travail : quel recours en cas de tension budgétaire ?

On a vu *supra* que, tout en restant très élevée, la proportion d'étudiants amenés à se restreindre entre la rentrée et le moment de l'enquête (mars-avril) s'était amoindrie. Mais, en cas de difficulté budgétaire, il y a une alternative : on peut se restreindre ou se procurer des ressources d'appoint, plus ou moins exceptionnelles. On négligera ici l'emprunt bancaire (non seulement parce qu'il est très peu utilisé par la population enquêtée mais aussi et surtout parce qu'il est moins signe de précarité que de capacité à offrir des garanties, à maîtriser l'avenir)²² pour s'intéresser aux trois types de ressources examinées précédemment, envisagées cette fois comme voies de recours ou de secours : le revenu d'un travail, l'aide monétaire de la famille et enfin les versements de la collectivité.

La proportion d'étudiants qui déclarent avoir été conduits à se mettre

à travailler ou à travailler davantage pour « boucler le budget » ou « faire face à des imprévus » a augmenté de façon non négligeable. Le taux enregistré en 2000 et 2003 est de 26,1 % ; il était de 22,1 % en 1997 (tableau 9).

Les demandes d'aides financières exceptionnelles à la famille ont, elles aussi, augmenté de façon modérée mais non négligeable puisqu'elles concernent en 2003 27,5 % des étudiants contre 24,2 % en 1997. Elles ont surtout progressé entre 1997 et 2000 et augmenté de façon moins significative ensuite. C'est parmi les étudiants décohabitants que ces demandes sont les plus fréquentes et de façon plus marquée chez ceux qui sont dépendants fiscalement de leurs parents que parmi ceux qui ne le sont plus : en 2003, les taux sont respectivement de 31,1 % et de 28,1 %. Parmi les cohabitants, 24 % des étudiants sont concernés.

Enfin, les demandes d'aide exceptionnelle aux services sociaux (sollicitations du Fonds de solidarité universitaire, demandes de prêts d'honneur aux CROUS, etc.) ont été moins fréquentes en 2003 (3,6 %) qu'en 1997 (4,1 %). Cette baisse peut apparaître comme un signe d'autant plus positif que ce type de recours est bien plus révélateur de précarité que la sollicitation des parents : cette dernière témoigne en effet de difficultés au moins passagères, sans doute, mais aussi de l'existence d'un entourage protecteur.

Cependant il convient d'apporter deux nuances, l'une et l'autre associées au fait que l'enquête 2000 a été précédée de l'instauration des bourses à taux zéro²³.

Primo, la baisse constatée entre 1997 et 2000 ne se prolonge pas ensuite. On observe même un très léger relèvement en 2003, relèvement qui semble d'ailleurs s'être accentué au premier examen des données (en cours de traitement) de l'enquête 2006.

Secundo, on peut raisonnablement craindre que la diminution des cas de détresse économique n'ait concerné que les demandeurs en difficulté passagère, autrement dit les moins précaires²⁴. En revanche, rien ne permet, malheureusement, d'espérer une réduction du nombre d'étudiants en situation de pauvreté grave et durable. L'indicateur utilisé jusqu'à présent par l'OVE pour identifier ces étudiants, en

NOTES

22. Il est d'ailleurs plus fréquent chez les étudiants d'origine aisée, entre autres parce qu'ils bénéficient plus facilement des cautions requises.

23. Rappelons qu'il s'agit de l'exonération des droits d'inscription à la scolarité et à la Sécurité sociale étudiante.

24. Une enquête menée en 1998 auprès des services du CROUS d'une université de province (cf. D. Le Gall et S. Neelz, *Les usagers du service social du CROUS de l'université de Caen* [7]) montrait qu'un tiers des sollicitations des assistantes sociales se concentrait dans le seul mois d'octobre et que les trois quarts des sollicitateurs ne demandaient qu'un rendez-vous en cours d'année. Il est donc vraisemblable que la baisse enregistrée en 2000 reflète pour l'essentiel l'incidence de l'exonération des droits d'inscription sur une population à la fois « insuffisamment pauvre » pour bénéficier des bourses traditionnelles et « insuffisamment héritière » pour être solvable à la rentrée, c'est-à-dire en conjoncture d'accroissement exceptionnel des frais incontournables.

Tableau 9 – Évolution des réponses à la question : « Vous est-il arrivé depuis la rentrée de... ? » (en %)

	1997	2000	2003
... demander une aide exceptionnelle à la famille	24,2	27,1	27,4
... vous restreindre	71,2	69,8	67,2
... piocher dans vos économies	58,5	59,7	56,3
... demander une aide sociale exceptionnelle	4,1	3,5	3,6
... vous mettre à travailler ou travailler davantage pour boucler votre budget	22,1	26,0	26,1

isolant parmi les demandeurs d'aide publique exceptionnelle ceux qui ne disposent apparemment d'aucun filet de sécurité économique, d'aucun support régulier (en argent ou en nature) à l'entretien d'une vie décente²⁵, suggère qu'ils représentent une frange croissante : 1,3 % en 1997 puis 1,4 % en 2000 et 1,8 % (soit près de 30 000 inscrits en universités et classes supérieures de lycées) en 2003.



Le montant et la structure des dépenses effectuées par les étudiants eux-mêmes varient selon des caractéristiques très diverses telles que le niveau de revenu parental, la localisation des études, le type de formation suivie, le sexe, etc., mais sont fondamentalement différenciés par le degré d'indépendance économique à l'égard de la famille. Ce degré d'indépendance, qui est corrélé avec l'âge, se cristallise notamment dans le statut résidentiel et fiscal mais peut être précisé à travers l'observation de la nature des ressources monétaires ou encore grâce à la mesure du nombre de biens et services directement payés par les parents.

En croisant l'information recueillie sur les variations de ces dépenses entre 1997 et 2003 avec les observations collectées, au cours de la même période, sur les ressources, leur appréciation par les étudiants, le degré d'équipement, la fréquence et la nature des activités rémunérées, la fréquence et la nature des réactions aux situations de difficulté budgétaire, il est possible de formuler une estimation raisonnable de l'évolution du niveau de vie des étudiants.

Cette estimation, qui pourra être actualisée après l'analyse des résultats d'une enquête en cours, invite

au moins provisoirement à écarter la rhétorique misérabiliste et, plus généralement, les croyances en un appauvrissement du milieu étudiant. Mais elle n'en doit pas moins alerter les divers acteurs soucieux des conditions de vie étudiante de l'aggravation de deux problèmes préoccupants :

- les étudiants exerçant une activité concurrençant fortement leurs études constituent, au moins depuis 2000, une minorité nombreuse,
- la frange d'étudiants dont on peut supposer qu'elle est en situation de précarité grave et durable ne devient pas de plus en plus marginale mais semble au contraire correspondre à des situations de moins en moins rares²⁶. ■

NOTES

25. Sont ainsi retranchés des demandeurs d'aide exceptionnelle les étudiants qui se trouvent dans l'un des cas suivants :

- avoir épargné entre le début de l'année universitaire et l'enquête (mars-avril) ;
- bénéficier d'une bourse d'un montant au moins égal à 750 euros par mois ;
- recevoir régulièrement de leur famille, toute l'année ou en période de cours, une somme au moins égale à 750 euros par mois ;
- vivre en couple, marié ou non, avec une personne exerçant une activité rémunérée à plein temps ;
- recevoir des aides, autres qu'une bourse, d'un montant mensuel total au moins égal à 750 euros par mois ;
- travailler à mi-temps ou à plein temps au moins six mois par an ;
- habiter chez ses parents de façon totalement gratuite.

26. Pour restituer cet aperçu « économique » dans une perspective plus large d'analyse de la vie étudiante comme condition sociale, forme de jeunesse, mode de socialisation, on peut notamment se référer à O. Galland (dir.) *et alii*, *Le monde des étudiants*, Paris, PUF, 1995 [8] et à C. Grignon et L. Gruel, *La vie étudiante*, Paris, PUF, 1999, [9].

À LIRE

[1] L. Gruel, « Un budget qui n'en est pas un » in C. Grignon, L. Gruel, B. Bensoussan, *Les conditions de vie des étudiants*, Paris, La documentation française, 1996.

[2] N. Amrous, L. Gruel, G. Houzel, R. Vourc'h et S. Zilloniz, « Filles et garçons : des façons diverses d'étudier, de travailler, de se distraire », n° spécial d'*OVE Infos*, mars 2006.

[3] R. Vourc'h, « Le transport des étudiants : moyens, durées et coûts », *OVE Infos* n° 10, février 2005.

[4] R. Vourc'h, « Loisirs et pratiques culturelles des étudiants » in *U-CULTURE(s)* n° 1, université de Bourgogne, 2006.

[5] J.-C. Eicher et L. Gruel, « Le coût de la vie étudiante » in C. Grignon (dir.) *et alii*, *Les conditions de vie des étudiants, enquête OVE*, Paris, PUF, 2000.

[6] Direction de l'évaluation et de la prospective, « L'aide aux étudiants » in *Repères et références statistiques*, Paris, ministère de l'Éducation nationale, éditions 1998 et 2003.

[7] D. Le Gall D. et S. Neelz, *Les usagers du service social du CROUS de l'université de Caen*, Rapport de laboratoire d'analyse socio-anthropologique du risque, Caen, 1999.

[8] O. Galland (dir.) *et alii*, *Le monde des étudiants*, Paris, PUF, 1995.

[9] C. Grignon et L. Gruel, *La vie étudiante*, Paris, PUF, 1999.

Méthodologie de l'enquête *Conditions de vie des étudiants*

L'enquête *Conditions de vie des étudiants* est réitérée tous les trois ans et intégrée au programme *Eurostudent* (des questions communes sont posées simultanément à des échantillons représentatifs d'étudiants d'une quinzaine de pays européens). Le questionnaire est adressé par voie postale à un échantillon aléatoire d'un vingtième des étudiants inscrits dans chaque université (IUT inclus), et remis aux élèves d'un échantillon raisonné de classes supérieures de lycée (CPGE et STS publiques). En 2003, le taux de réponse moyen, légèrement supérieur à 30 % comme lors de chaque édition, a permis de recueillir près de 25 000 réponses exploitables. Pour garantir une meilleure représentativité, les données brutes ont été pondérées par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance selon l'âge, le sexe, la région, le type d'établissement, le cycle, le type d'études suivies et le type de baccalauréat obtenu. Les enquêtés représentent ainsi les étudiants inscrits en université ou en classe supérieure de lycée, soit approximativement les trois quarts des effectifs de l'enseignement supérieur.

Les boursiers dans l'enseignement supérieur depuis dix ans

1997-2001, 2002-2006 : deux périodes très contrastées

Jérôme Fabre

Bureau des études statistiques sur l'enseignement supérieur
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

En hausse continue depuis dix ans, le nombre d'étudiants aidés en 2006 diminue de 4 % par rapport à 2005. Cette baisse résulterait principalement d'une élévation du pouvoir d'achat, et particulièrement pour les catégories les plus favorisées de la population boursière.

Au final, la proportion d'étudiants aidés s'établit à 29,4 % (après 30,2 % en 2005), soit un niveau inférieur à celui de 2001. Cette baisse concerne l'ensemble des formations d'enseignement supérieur.

La structure, en termes de caractéristiques socio-économiques ou d'échelons, de la population boursière, est différente selon les filières. Les étudiants en sections de techniciens supérieurs sont particulièrement défavorisés. De même, au sein de l'université, ceux en AES cumulent une forte proportion de boursiers, des montants d'aides élevés et une faible propension à atteindre le cursus master.

À l'intérieur du cinquième échelon, qui concentre 40 % des boursiers, les étudiants présentent de fortes disparités : y sont regroupés des enfants d'ouvriers ou d'employés et des enfants d'inactifs en grande difficulté financière et sociale. Outre leurs revenus, ces étudiants se distinguent par leur faible présence dans les filières sélectives et leur forte concentration en cursus licence.

L'objectif des bourses de l'enseignement supérieur attribuées par le ministère chargé de l'Éducation nationale est de permettre à leurs bénéficiaires d'entreprendre des études supérieures auxquelles, sans cette aide, ils auraient pu renoncer du fait de moyens financiers insuffisants. Le code de l'Éducation¹ établit que « la collectivité (...) privilégie l'aide servie à l'étudiant sous condition de ressources afin de réduire les inégalités sociales ». La gestion des bourses d'enseignement supérieur est assurée, sous la responsabilité des recteurs, par les centres régionaux des œuvres universitaires et scolaires (CROUS).

502 000 ÉTUDIANTS AIDÉS EN 2006

502 000 étudiants bénéficient en 2006-2007 d'une aide de l'Éducation nationale, soit 26 % de plus qu'en 1997. Ces aides sont de plusieurs types. Les bourses sur critères sociaux (BCS) représentent l'élément majeur du dispositif d'aides financières aux étudiants. Elles concernent en effet 95 % des étudiants aidés avec un peu moins de 476 000 bénéficiaires. Ce

type de bourses a pour objet d'ouvrir des perspectives plus favorables aux jeunes de conditions sociales défavorisées. Elles se traduisent au moins par une exonération des droits d'inscription et de la sécurité sociale étudiante (pour l'échelon zéro), et éventuellement par une aide financière versée à l'étudiant bénéficiaire, de 1 355 € à 3 661 € par an (pour les échelons 1 à 5). Distribuées en cursus licence et master, ces bourses sont modulées en fonction du revenu brut global, au sens fiscal (*cf.* « Sources et définitions »), et du nombre de points de charge de la famille.

Ce dispositif est complété par les allocations d'études, destinées principalement aux étudiants rencontrant des difficultés particulières, ou en situation d'indépendance ou de rupture familiale. Les allocations d'études sont attribuées en fonction d'une grille comportant plusieurs échelons dont les montants correspondent à ceux des BCS. Contingentées, les allocations d'études concernent en 2006, comme en 2005, plus de 10 000

NOTE

1. Code de l'Éducation (Partie législative), article L821-1.

étudiants. Les bourses de mérite constituent la dernière composante des bourses à caractère social. Mises en place en 1999, elles sont destinées aux élèves méritants issus de milieux modestes et s'engageant à préparer certains concours prestigieux. Elles donnent droit à une aide de 6 102 € et concernent 1 361 étudiants en 2006.

Le deuxième dispositif d'aide du ministère chargé de l'Éducation nationale est la bourse sur critères universitaires (BCU). À l'inverse des bourses sur critères sociaux, les BCU se basent principalement sur des critères pédagogiques (résultats universitaires du boursier potentiel) et sont contingentes. Ces bourses concernent les étudiants en deuxième année de master, les étudiants préparant l'agrégation (bourses d'agrégation) ou certains concours administratifs (bourses de service public). Plus de 12 500 étudiants bénéficient de l'une de ces aides. Le nombre de bénéficiaires est stable depuis 2001. Le montant des aides attribuées s'élève à 3 614 € pour une bourse de service public, 3 953 €

pour une bourse master et 4 263 € pour une bourse d'agrégation.

Existents aussi les prêts d'honneur, qui sont des prêts à taux d'intérêt nul, destinés aux étudiants ne pouvant bénéficier de l'une des aides précédentes. Le bénéficiaire s'engage à commencer le remboursement dix ans après l'emprunt. Ces prêts concernent un peu moins de 1 500 étudiants en 2006.

BASSE DU NOMBRE D'ÉTUDIANTS BOURSIERS EN 2006

Le nombre d'étudiants recevant une aide financière diminue en 2006 pour la première fois depuis 1996. On compte environ 20 000 étudiants aidés de moins en 2006 qu'en 2005 (*tableau 1 et graphique 1*), soit une diminution de 4 %. Cette baisse concerne principalement les bénéficiaires de bourses sur critères sociaux (- 4,1 %) mais également ceux de prêts d'honneurs (- 23,1 %). Le nombre de bénéficiaires de bourses sur critères universitaires et d'allocation

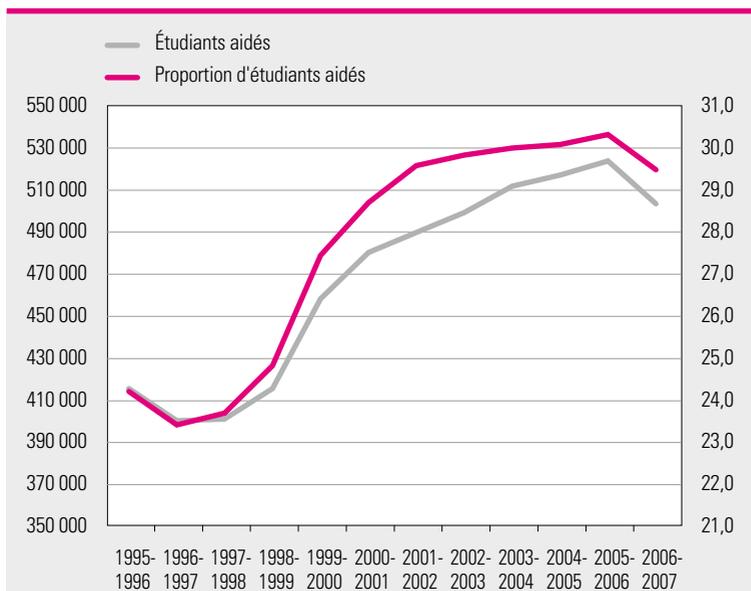
d'études est stable (respectivement + 0,9 % et + 0,1 %). À l'inverse, beaucoup plus de bourses de mérite ont été attribuées en 2006 par rapport à 2005 (+ 61,6 %).

Ainsi, la proportion d'étudiants aidés s'établit en 2006 à 29,4 % après 30,2 % en 2005. Cette baisse fait suite à une progression continue depuis 1996. Entre 1997 et 2001, le Plan social étudiant avait fait progresser ce taux de près de 6 points en élevant les plafonds, créant l'échelon 0 des BCS et ouvrant ces dernières aux DEA et DESS. Depuis, la proportion de boursiers a continué d'augmenter mais à un rythme moins soutenu (+ 0,7 point entre 2001 et 2005). On retrouve au final en 2006 un taux inférieur à celui observé en 2001 (29,5 %).

Puisque aucune évolution réglementaire n'a affecté l'attribution des bourses en 2006, la baisse du nombre de boursiers pourrait s'expliquer principalement par des phénomènes économiques et notamment des écarts entre l'évolution des plafonds de ressources pour l'obtention d'une bourse et celle des revenus déclarés par les demandeurs. À la rentrée 2006, les plafonds ont été relevés de 1,5 % de façon homogène pour tous les échelons, comme tous les ans depuis 2003. Si les effectifs de boursiers sur critères sociaux diminuent dans les six échelons, on constate des baisses comprises entre 1,7 % et 4,5 % pour les échelons 1 à 5. Le nombre de boursiers à l'échelon 0 chute de façon beaucoup plus prononcée (- 16,8 %).

Au niveau global, le revenu moyen des boursiers sur critères sociaux a baissé de 0,6 % en euros courants. Néanmoins, cette diminution s'explique par le seul échelon 5, qui regroupe plus de 40 % des boursiers et où le revenu moyen chute de 1,5 %. On

Graphique 1 – Évolution du nombre d'étudiants aidés et de leur proportion



Source : MEN-MESR-DEPP

constate donc une paupérisation des classes déjà les plus défavorisées de la population boursière. Ces étudiants les plus défavorisés sont, en niveau, moins nombreux puisque le nombre d'étudiants à l'échelon 5 a diminué. Néanmoins, le recul des effectifs y est plus faible qu'ailleurs (- 1,7 %) ce qui conduit leur part dans l'ensemble de la population boursière à progresser. Pour tous les autres échelons, le niveau de ressources des boursiers augmente de plus de 1,3 % et en particulier pour l'échelon 0 où cette hausse atteint 1,9 %. Ainsi, pour ce dernier, les revenus ont progressé plus que

les plafonds de barèmes. Il est donc probable que c'est également le cas pour des étudiants répondant aux critères en 2005 et qui, mécaniquement, ont été exclus des aides en 2006 du fait de revenus trop élevés. Ce décalage entre l'évolution des ressources et celle des plafonds participerait à la baisse des effectifs dans tous les échelons et en particulier à la chute des bénéficiaires de l'échelon 0.

Pour appréhender la population boursière, outre l'évolution du nombre total d'étudiants aidés, il convient d'analyser sa répartition entre les différents échelons et la déformation de

cette structure au fil du temps. Cette modification tient aux écarts entre les hausses des plafonds et les évolutions parfois divergentes des revenus des différentes populations parmi les étudiants. Dans le but d'effectuer cette mise en cohérence temporelle, les plafonds d'attribution des bourses sont « déflatés », c'est-à-dire qu'on leur retire la hausse des prix. Si l'on compare l'évolution des barèmes à l'indice des prix à la consommation, on établit qu'entre 1997 et 2001, les plafonds ont crû beaucoup plus rapidement que les prix, principalement pour l'échelon 1 (tableau 2) : la hausse du

Tableau 1 – Les bénéficiaires d'une aide de l'Éducation nationale entre 1997, 2001 et 2005

France métropolitaine + DOM

	1997-1998	2001-2002	2005-2006	2006-2007	Évolution 1997-2001		Évolution 2001-2006		Évolution 2005-2006	
					absolue	relative (en %)	absolue	relative (en %)	absolue	relative (en %)
Bourses sur critères sociaux (BCS)										
Échelon 0 (créé en 1999)	0	34 299	48 931	40 716	34 299		6 417	18,7	- 8 215	- 16,8
Échelon 1	49 544	86 975	94 386	90 107	37 431	75,6	3 132	3,6	- 4 279	- 4,5
Échelon 2	62 476	49 796	50 951	48 891	- 12 680	- 20,3	- 905	- 1,8	- 2 060	- 4,0
Échelon 3	54 645	51 335	51 107	50 119	- 3 310	- 6,1	- 1 216	- 2,4	- 988	- 1,9
Échelon 4	47 911	50 453	51 974	50 246	2 542	5,3	- 207	- 0,4	- 1 728	- 3,3
Échelon 5	167 356	190 126	199 078	195 777	22 770	13,6	5 651	3,0	- 3 301	- 1,7
Total BCS	381 932	462 984	496 427	475 856	81 052	21,2	12 872	2,8	- 20 571	- 4,1
Allocations d'études (créées en 1999)	0	9 074	10 461	10 468	9 074		1 394	15,4	7	0,1
Bourses de mérite (créées en 1998)	0	573	842	1 361	573		788	137,5	519	61,6
Total bourses à caractère social	381 932	472 631	507 730	487 685	90 699	23,7	15 054	3,2	- 20 045	- 3,9
Bourses de master	10 837	10 278	10 284	10 478	- 116	- 1,6	200	1,9	194	1,9
Bourses de service public	630	676	719	709	46	7,3	33	4,9	- 10	- 1,4
Bourses d'agrégation	1 788	1 613	1 526	1 449	- 175	- 9,8	- 164	- 10,2	- 77	- 5,1
Total bourses sur critères universitaires	13 255	12 567	12 529	12 636	- 688	- 5,2	69	0,5	107	0,9
Prêts d'honneur	3 458	2 861	1 983	1 524	- 597	- 17,3	- 1 337	- 46,7	- 459	- 23,1
Total aides aux étudiants	398 645	488 059	522 242	501 845	89 414	22,4	13 786	2,8	- 20 397	- 3,9
Proportion d'étudiants aidés	23,6	29,5	30,2	29,4	5,9		- 0,1		- 0,8	

Source : MEN-MESR-DEPP

Tableau 2 – Plafonds d'attribution pour les BCS en 1997, 2001, 2005 et 2006 (en euros 2004)

	Plafond *				Évolution 1997-2001		Évolution 2001-2006		Évolution 2005-2006	
	1997-1998	2001-2002	2005-2006	2006-2007	absolue	relative (en %)	absolue	relative (en %)	absolue	relative (en %)
Échelon 0		19 929	19 501	19 470			- 459	- 2,3	- 31	- 0,2
Échelon 1	14 899	16 878	16 522	16 490	1 979	13,3	- 388	- 2,3	- 32	- 0,2
Échelon 2	13 345	13 646	13 350	13 330	301	2,3	- 316	- 2,3	- 20	- 0,1
Échelon 3	11 809	12 054	11 794	11 770	245	2,1	- 284	- 2,4	- 24	- 0,2
Échelon 4	10 272	10 479	10 259	10 240	207	2,0	- 239	- 2,3	- 19	- 0,2
Échelon 5	8 736	8 953	8 764	8 750	217	2,5	- 203	- 2,3	- 14	- 0,2

* Revenu brut global maximal autorisé pour 0 points de charges, en euros 2004, année de référence des ressources des ménages pris en compte.

Source : MEN-MESR-DEPP

Lecture - Pour bénéficier d'une BCS en 2006-2007 à l'échelon zéro avec 0 points de charge, il fallait déclarer un montant maximal de 19 470 euros. En 2001, le montant maximum était de 19 928 euros, en euros 2004.

plafond à euros constants s'est élevé à 13 % pour cet échelon. Cette augmentation facilitait donc l'attribution d'une bourse à pouvoir d'achat invariant dans le temps. À l'inverse, entre 2001 et 2006, le niveau des plafonds à euros constants a diminué de 2,3 % rendant, à pouvoir d'achat égal, la bourse sur critères sociaux plus difficile à obtenir.

En 2006, les plafonds ont, à euros constants, très légèrement diminué. L'évolution du barème a donc été proche de celle des prix. Une partie de la baisse du nombre de boursiers pourrait s'expliquer par le fait que le pouvoir d'achat d'une partie des familles d'étudiants s'est nettement amélioré en 2004. Cependant, pour les boursiers les plus démunis, l'évolution des revenus serait inférieure à celle des prix et donc des plafonds. Leur pouvoir d'achat se serait donc dégradé.

Cette analyse mettant en avant une différence de croissance des

revenus entre les demandeurs de bourses les plus en difficultés et les autres se rapproche des résultats des enquêtes « Revenus fiscaux » (INSEE-DGI) et les conclusions de l'étude de Demailly et Raynaud (2006)² : pour l'ensemble des ménages français, les années 1996 à 2004 (année de référence pour les revenus des demandeurs de bourses 2006) ont été marquées par une réduction des écarts de niveau de vie entre les Français les plus démunis et le Français médian. Cependant cette « diminution de la pauvreté monétaire s'interrompt en fin de période ». En 2004, l'évolution du niveau de vie par catégorie sociale de la personne de référence du ménage confirme ce constat. En moyenne, le niveau de vie se stabilise. Pour les origines sociales les plus fréquentes parmi les boursiers sur critères sociaux, on constate des évolutions faibles, légèrement supérieures ou inférieures selon les cas à la stagnation observée en moyenne (+ 0,5 % pour les employés, + 0,1 % pour les professions intermédiaires, - 0,5 % pour les ouvriers). Bien que traitant d'une population beaucoup plus large que celle des seules familles d'étudiants

boursiers, ces deux sources peuvent être rapprochées. Ainsi, les hausses du niveau de vie des employés, origine sociale la plus représentée chez les boursiers, et à un degré moindre des professions intermédiaires, auraient pu contribuer à la baisse globale du nombre de boursiers et en particulier à celui de l'échelon 0. En revanche, les inactifs non retraités ont vu leur niveau de vie chuter de 2,3 % en 2004. Or, ces derniers sont très surreprésentés dans l'échelon 5. On retrouvait ainsi une explication de la hausse de la part du cinquième échelon dans le total des boursiers ainsi que de la dégradation de la situation financière de ces étudiants.

UN INFLÉCHISSEMENT RÉCENT DE L'ÉLARGISSEMENT DES BOURSES VERS LES CLASSES MOYENNES

Ces différentes évolutions conduisent à une modification progressive de la structure des boursiers. De 1997 à 2003, la part de l'échelon 1 s'est étendue (*graphique 2*). Cette progression, ajoutée à la montée en charge de

NOTE

2. Dominique Demailly, Émilie Raynaud, « Revenus et pauvreté depuis 1996 », *Les revenus et le patrimoine des ménages*, édition 2006, INSEE, Paris.

Graphique 2 – Évolution de la répartition des boursiers sur critères sociaux selon l'échelon

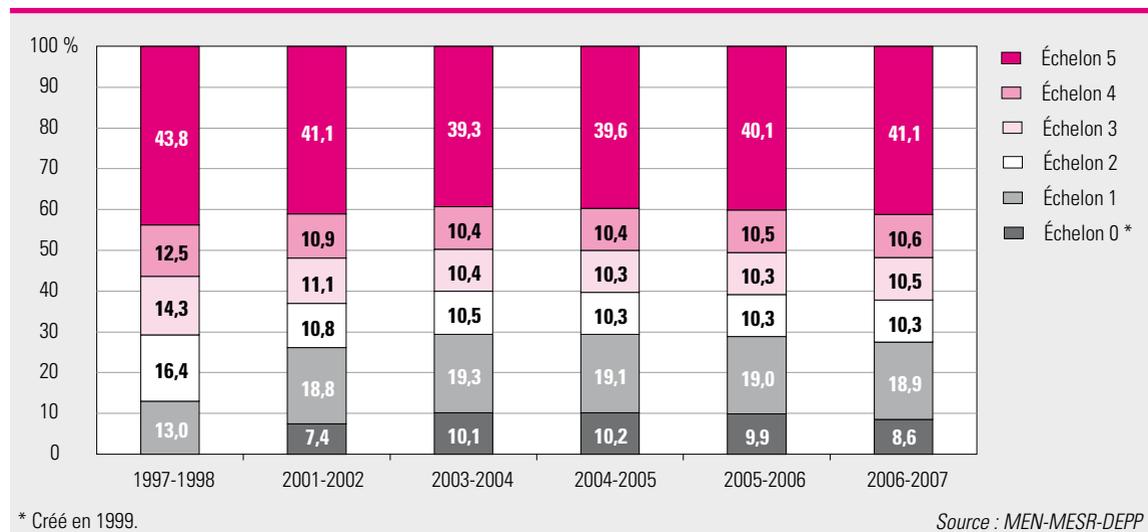


Tableau 3 – Évolution du nombre d' étudiants boursiers sur critères sociaux par origine sociale entre 1997 et 2006

France métropolitaine + DOM

	Effectifs						Aide reçue moyenne *			
	1997	2006		Évolution			1997	2006	Évolution	
		Total	dont échelon 0	absolue	relative (en %)	contribution			absolue	relative (en %)
Agriculteur	17 050	16 014	1 194	- 1 036	- 6	- 1	2 814	2 901	87	3
Artisan	16 792	17 252	1 443	460	3	1	2 719	2 823	104	4
Cadre	8 163	15 734	3 153	7 571	93	8	2 405	2 313	- 92	- 4
Employé	86 414	126 198	10 215	39 784	46	42	2 570	2 728	159	6
Inactif divers	54 478	65 414	1 068	10 936	20	12	3 100	3 400	300	10
Ouvrier	91 663	90 641	8 849	- 1 022	- 1	- 1	2 670	2 676	7	0
Profession intermédiaire	33 013	49 572	9 888	16 559	50	18	2 176	2 094	- 81	- 4
Retraité	32 744	40 823	2 346	8 079	25	9	2 825	2 982	157	6
Sans réponse	41 615	54 208	2 560	12 593	30	13	2 840	3 125	285	10
Total	381 932	475 856	40 716	93 924	25	100	2 701	2 827	126	5

* Calculée sur les boursiers sur critères sociaux recevant une aide (hors échelon zéro), en euros 2006.

Source : MEN-MESR-DEPP

l'échelon 0, a conduit à une baisse du poids relatif des échelons 2 à 5. Depuis 2004, la tendance s'est inversée puisque le nombre d'étudiants aux échelons 0 et 1 diminue en proportion : la chute des effectifs dans l'échelon 0 en 2006 lui fait perdre 1,3 point pour atteindre 8,6 % en 2006. À l'inverse, la part de l'échelon 5 augmente à nouveau et s'établit à 41,1 % en 2006 (contre 40,1 % en 2005).

Malgré ce retournement récent de tendance, on constate qu'entre 1997 et 2006, les caractéristiques socio-économiques de la population boursière ont fortement évolué avec l'ouverture à de nouvelles catégories

d'étudiants. On observe sur cette période un renforcement du poids des origines sociales les plus favorisées.

Le nombre d'enfants de cadres bénéficiant d'une bourse sur critères sociaux a fortement augmenté entre 1997 et 2006 (+ 93 %). Cette forte hausse pourrait suggérer que les écarts de revenus entre les différentes classes sociales se sont atténués et que les classes les plus défavorisées rattrapent en partie leur retard sur les classes moyennes et supérieures. Pourtant, les revenus déclarés par les boursiers enfants de cadres qui étaient en 1997 supérieurs de 22 % à la moyenne des boursiers, ont

également progressé plus rapidement jusqu'en 2006 (+ 26 % contre + 14 %). L'hypothèse de la réduction des inégalités de revenus est donc infirmée. La hausse du nombre de boursiers issus de milieux sociaux favorisés conjointe à la forte croissance de leurs revenus s'explique principalement par la création de l'échelon 0 en 1999. Les enfants de cadres sont les principaux bénéficiaires de cette mesure puisque 20 % des boursiers de cette origine sont à l'échelon 0 contre 9 % en moyenne. Toutefois, si l'on exclut l'échelon 0, les ressources de ces étudiants ont tout de même progressé davantage que pour ceux des autres origines puisque leur aide moyenne, à euros constants, a diminué de 4 % alors qu'au total elle a progressé de 5 % (tableau 3). Les boursiers hors échelon 0, enfants de cadres, sont donc, en 2006, davantage concentrés dans les échelons les plus bas qu'en 1997.

À l'opposé, les inactifs constituent en 1997 comme en 2006 la catégorie sociale la plus défavorisée. Leur situation s'est dégradée sur cette période : les étudiants de cette origine sont les seuls dont les montants déclarés en euros constants ont diminué entre 1997 et 2006 (tableau 4). Leur pouvoir

Tableau 4 – Évolution des ressources et points de charge des étudiants boursiers sur critères sociaux par origine sociale entre 1997 et 2006

	Ressources déclarées moyennes *				Points de charges moyens			
	1997	2006	Évolution		1997	2006	Évolution	
			absolue	relative (en %)			absolue	relative (en %)
Agriculteur	10 209	12 184	1 974	19	3,8	3,9	0,1	3
Artisan	11 231	13 188	1 957	17	3,5	3,6	0,1	3
Cadre	14 446	18 138	3 692	26	4,7	4,9	0,2	4
Employé	13 298	14 678	1 380	10	3,5	3,5	- 0,0	- 1
Inactif divers	7 112	7 067	- 45	- 1	3,5	3,4	- 0,1	- 3
Ouvrier	12 985	15 181	2 196	17	3,8	3,5	- 0,2	- 6
Prof. intermédiaire	16 414	19 784	3 370	21	4,2	4,2	0,0	1
Retraité	10 673	12 343	1 670	16	3,1	3,2	0,1	3
Sans réponse	10 048	10 292	244	2	3,4	3,4	- 0,1	- 2
Total	11 827	13 536	1 709	15	3,6	3,6	- 0,0	- 1

* Calculées sur les boursiers sur critères sociaux recevant une aide, en euros 2004.

Tableau 5 – Montants des aides en 1997, 2001, 2005 et 2006 pour les bénéficiaires d'une BCS

	Aides *				Évolution 1997-2001		Évolution 2001-2006		Évolution 2005-2006	
	1997-1998	2001-2002	2005-2006	2006-2007	absolue	relative (en %)	absolue	relative (en %)	absolue	relative (en %)
Échelon 0	exonéré									
Échelon 1	1 270	1 396	1 359	1 355	126	9,9	-41	-2,9	-4	-0,3
Échelon 2	1 905	2 104	2 048	2 042	199	10,5	-62	-2,9	-6	-0,3
Échelon 3	2 452	2 703	2 624	2 617	252	10,3	-86	-3,2	-7	-0,3
Échelon 4	2 987	3 293	3 200	3 190	307	10,3	-103	-3,1	-10	-0,3
Échelon 5	3 421	3 775	3 672	3 661	354	10,3	-114	-3,0	-11	-0,3
Moyenne BCS **	2 701	2 913	2 825	2 827	212	7,9	-86	-3,0	2	0,1

* Aide annuelle accordée, en euros 2006.

** Aide moyenne accordée à un bénéficiaire d'une BCS (au moins échelon 1), sur la métropole et les DOM.

Source : MEN-MESR-DEPP

d'achat a donc baissé alors que pour l'ensemble des familles de boursiers, il a en moyenne progressé de 25 %. En 1997, le revenu déclaré des boursiers enfants d'inactifs représentait 60 % du revenu moyen et 55 % du revenu médian. Aujourd'hui, il s'établit à 52 % du revenu moyen et médian. Par conséquent, la concentration de ces étudiants dans le cinquième échelon s'est renforcée. De plus, l'aide

moyenne qu'ils reçoivent, à euros constants, a crû de 10 % (contre 5 % sur l'ensemble des boursiers).

STAGNATION DU POUVOIR D'ACHAT DES BOURSES EN 2006

Depuis 2001, les montants des bourses sur critères sociaux progressent moins vite que l'inflation. Le pouvoir d'achat moyen, ainsi que celui de chaque échelon de bourse, a perdu environ 3 % en cinq ans. Cette période fait suite à celle du Plan social étudiant pendant lequel de fortes revalorisations avaient permis de faire progresser de près de 8 % le pouvoir d'achat des boursiers. En 2006, le pouvoir d'achat de chaque échelon diminue de 0,3 %. Néanmoins, la modification de la structure par échelon, avec en particulier une hausse du poids de l'échelon 5, permet de faire remonter le montant moyen perçu par étudiant et de le stabiliser, à euros constants, par rapport en 2005 (tableau 5).

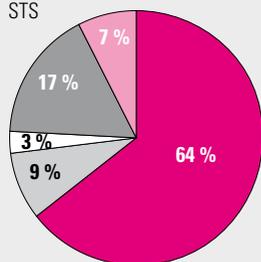
assimilé (grand établissement, établissement d'enseignement supérieur privé ayant passé une convention avec une université publique...). Les sections de techniciens supérieurs (STS) regroupent 17 % des boursiers et les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) 3 %. Les 7 % restants se répartissent principalement entre les IUFM, les écoles de commerce et d'ingénieurs.

En 2006, la baisse des effectifs boursiers concerne en premier lieu l'université : on y compte 11 500 boursiers de moins, soit 3 % des effectifs. La baisse est donc tout de même inférieure à celle observée sur l'ensemble du champ (- 4,1 %). La diminution du nombre de boursiers est effective pour toutes les autres formations (tableau 6). La plus forte concerne les STS où la proportion de boursiers était déjà sur une pente tendanciellement décroissante depuis 2002. La diminution du nombre de boursiers s'accroît en 2006 (- 6,1 % après - 0,6 % en 2005 et - 3,0 % en 2004). Ils y restent tout de même, en proportion, beaucoup plus nombreux que pour la moyenne des formations (40,4 % contre 29,4 %). La population boursière en STS est la plus défavorisée de l'enseignement supérieur. Le poids du cinquième échelon (graphique 4) y est le plus élevé (44,1 % contre 41,1 % en

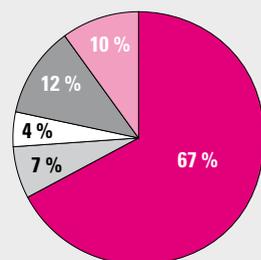
Graphique 3

Répartition des boursiers dans les formations d'enseignement supérieur ouvrant droit à bourse

■ Université hors IUT □ CPGE
■ Autres formations □ IUT
■ STS



Répartition des étudiants dans les formations d'enseignement supérieur ouvrant droit à bourse



Source : MEN-MESR-DEPP

LA BAISSÉ DES EFFECTIFS DE BOURSIERS CONCERNE TOUTES LES FORMATIONS

Plus de sept boursiers sur dix (graphique 3) étudient à l'université (y compris IUT) ou dans un établissement

Tableau 6 – Évolution du nombre d'étudiants bénéficiant d'une aide financière

	1990-1991	1995-1996	2000-2001	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
Ensemble des aides *	272 088	414 105	478 600	510 267	515 511	522 242	501 845
% d'étudiants concernés	19,7	24,1	28,6	29,9	30,0	30,2	29,4
dont université ** ***	185 526	280 176	335 187	354 954	361 970	369 365	357 847
% d'étudiants concernés	17,5	21,2	26,6	27,8	28,2	28,8	28,4
dont CPGE **		9 745	12 361	12 949	13 273	13 685	13 490
% d'étudiants concernés		13,5	17,1	18,7	18,8	19,0	17,6
dont STS **		75 524	85 628	90 471	87 737	87 240	81 898
% d'étudiants concernés		39,4	42,4	44,1	43,1	42,8	40,4
Bourses sur critères sociaux	254 809	363 075	452 616	484 545	489 412	496 427	475 856
Bourses sur critères universitaires	10 151	13 126	14 539	12 474	12 575	12 529	12 636
Bourses de mérite	0	0	497	610	757	842	1 361
Allocations d'études	0	0	8 090	9 934	10 189	10 461	10 468
Total boursiers	264 960	396 692	475 742	507 563	512 933	520 259	500 321
Prêts d'honneur	3 825	2 788	2 858	2 704	2 578	1 983	1 524
Allocations d'IUFM	3 303	14 625	0	0	0	0	0
Aide moyenne reçue par un boursier sur critères sociaux (en euros)		2 283	2 320	2 407	2 449	2 501	2 585

* Champ : bourses sur critères sociaux, bourses sur critères universitaires, bourses de mérite, allocations d'études, prêts d'honneur, allocations d'IUFM (supprimés en 1998).

** Hors allocations d'études, prêts d'honneur, allocations d'IUFM, bourses du gouvernement français attribués à des étudiants étrangers.

*** Y compris grands établissements et instituts catholiques.

Source : MEN-MESR-DEPP

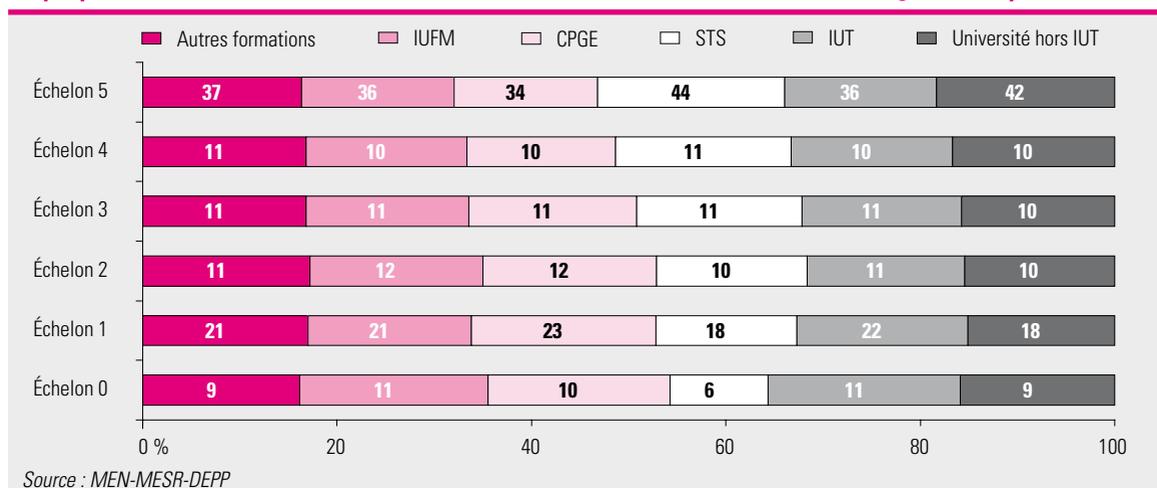
moyenne). 5,6 % des boursiers sont à l'échelon 0 (contre 8,6 %).

À l'inverse, la proportion d'étudiants boursiers en CPGE est beaucoup plus faible (17,6 % en 2005) mais était jusqu'en 2006 structurellement à la hausse. Cette année, le nombre de boursiers sur critères sociaux a diminué (- 3,5 %) alors que les effectifs continuent de progresser, dynamisés par la croissance des bacheliers notamment scientifiques, à la session

2006. La proportion de boursiers dans ce type de formation diminue donc à la rentrée 2006 (- 1,3 point). La part des boursiers des échelons les plus bas est forte en classes préparatoires : l'échelon 0 regroupe 10,4 % des boursiers (contre 8,6 % en moyenne) et l'échelon 1, 23,3 % (contre 18,9%). La proportion de boursiers à l'échelon 5 est en revanche faible (33,7 % contre 41,1 % pour l'ensemble de l'enseignement supérieur).

Environ 16 000 boursiers étudient en première année d'IUFM. Ils y représentent environ un tiers des étudiants, c'est-à-dire légèrement plus que la moyenne. Dans les formations restantes, on distingue principalement les étudiants en écoles de commerce et en formations d'ingénieur non universitaire (environ 8 500 boursiers chacun). Les effectifs boursiers y diminuent de plus 16,0 %. La proportion de boursiers y était déjà plus faible que

Graphique 4 – Poids des différents échelons de BCS dans les différentes formations d'enseignement supérieur



la moyenne et baissait depuis 2003. Ce mouvement s'accroît en 2006 puisque la part des boursiers passe de 23,5% à 22,0%.

À L'UNIVERSITÉ, LES BOURSIERS SONT NOMBREUX EN IUT ET AES

Trois quarts des boursiers sur critères sociaux à l'université ou dans un grand établissement étudient en cursus licence (contre 63 % pour l'ensemble des étudiants) et un quart en master (contre 32 %). 12 % d'entre eux sont inscrits en institut universitaire technologique (IUT). 23 % étudient dans une discipline scientifique ou en école d'ingénieurs interne aux universités. Les disciplines littéraires et de sciences humaines et sociales regroupent 34 % des boursiers sur critères sociaux à l'université.

La proportion de boursiers sur critères sociaux est très élevée dans les IUT, en AES, langues et en STAPS où plus d'un étudiant sur trois est aidé (*graphique 5*). On retrouve en revanche très peu de boursiers dans les disciplines médicales (moins de

22 %). En particulier, la proportion de boursiers est très faible en odontologie. Ce phénomène s'explique par le fait que ces étudiants effectuent leur première année en commun avec les étudiants en médecine. Tous les étudiants en odontologie sont donc inscrits en cursus master et ils ont donc déjà réussi un concours ayant conduit à une diminution du nombre et de la part des boursiers. Outre les disciplines médicales, la proportion de boursiers est faible en sciences économiques et en gestion.

LES BOURSIERS EN AES REÇOIVENT ÉGALEMENT LES MONTANTS D'AIDES LES PLUS ÉLEVÉS ...

Ces taux masquent de grandes disparités au sein des différentes formations universitaires. Les disciplines médicales accueillent une population plus aisée puisque, à la fois, le taux de boursiers est très faible et le poids de l'échelon 5 est inférieur à la moyenne (37 % en odontologie, 38 % en pharmacie et 39 % en médecine). À l'inverse, les étudiants en AES sont

les plus défavorisés puisqu'ils cumulent la proportion de boursiers la plus forte (hors IUT) et un regroupement massif (51 %) des boursiers dans le cinquième échelon (*graphique 5*).

Les étudiants en droit et économie, où la proportion de boursiers est faible, sont surreprésentés au cinquième échelon (46 % et 47 % contre 41 % en moyenne). Le poids des échelons les plus bas y est plus faible qu'ailleurs. Ces disciplines présentent donc une grande diversité dans leurs effectifs : les étudiants défavorisés y sont moins nombreux que dans les autres formations (la proportion de boursiers est faible) mais plus démunis.

À l'inverse, les étudiants en IUT sont plus souvent boursiers que les autres mais le montant de leurs aides est faible. Les échelons 0 et 1 pèsent pour 33 % des effectifs contre 28 % en moyenne. Le poids du cinquième échelon est inférieur de 5 points à celui de l'ensemble des boursiers (36 % contre 41 %). La population en IUT est donc plus homogène que dans les autres formations. Cela se traduit par exemple dans les origines sociales de ces étudiants : si l'on excepte

Graphique 5 – Proportions de boursiers dans les formations et disciplines universitaires



Remarque - Du fait de leur mise en place progressive et de leurs effectifs restreints, les disciplines pluridisciplinaires « pluri-sciences » et « pluri-lettres » n'ont pas été représentées sur ce graphique. En revanche, elles interviennent dans le total universitaire. Cela concerne également le *graphique 6* et le *tableau 7*.

Source : MEN-MESR-DEPP

les cadres, les classes en termes de revenu, les plus favorisées de la population boursière (professions intermédiaires, ouvriers et employés) sont surreprésentées parmi les étudiants en IUT (61 % contre 56 % en moyenne). À l'inverse, les étudiants d'origine sociale plus démunie (inactifs, retraités, agriculteurs) sont moins nombreux en IUT (23 %) que dans le reste de la population (26 %). De même, on constate chez les étudiants dans les écoles d'ingénieurs rattachées aux universités une propension à être boursier proche de la moyenne (27,4 %). Néanmoins, ces étudiants présentent le taux le plus faible pour le poids du cinquième échelon (29 %) et le plus fort pour celui de l'échelon 0 (15 %) (graphique 6).

... MAIS CES AIDES NE SUFFISENT PAS À LEUR PERMETTRE UN ACCÈS MASSIF EN CURSUS MASTER

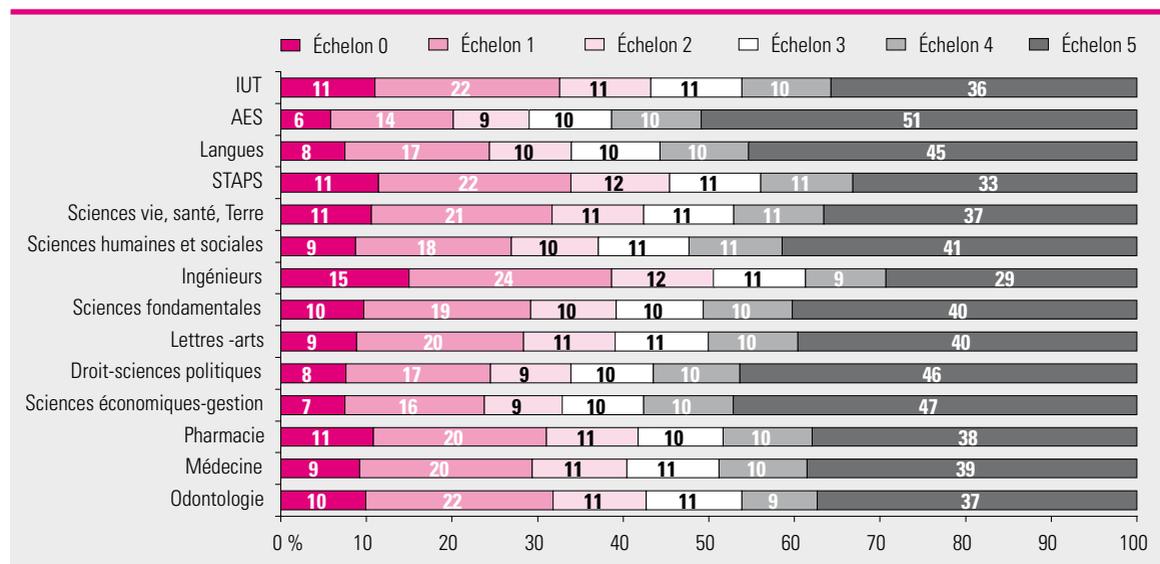
Une méthode pour étudier l'impact de la bourse sur le cursus universitaire des étudiants est de rapporter

la proportion de boursiers sur critères sociaux en cursus master à celle en cursus licence en 2006. On n'observe donc pas une cohorte de boursiers entre la licence et le master mais on compare pour une année donnée les écarts de proportion de boursiers dans les deux cursus. Toutes disciplines confondues, on constate un ratio de 0,70 : autrement dit, la proportion de boursiers en master est égale à 0,7 fois celle de licence. L'analyse des ratios par discipline permet de repérer celles où l'accès en master est le plus discriminant pour les boursiers. Néanmoins, une limite de cette méthode tient au fait que, pour analyser l'accès en master par disciplines, il faut tenir compte de la possibilité laissée aux étudiants de se réorienter dans une autre discipline universitaire ou dans une autre formation hors université. De plus, le fait d'être boursier n'est pas forcément sans conséquence sur la faculté à se réorienter. Nous ne pouvons vérifier cette relation de façon directe, en revanche, il est possible d'observer l'impact de l'origine sociale sur la réorientation entre la licence et le master. Il n'existe pas de relation générale

entre l'origine sociale et la propension à se réorienter. Dans la discipline où le taux de réorientation est le plus fort (AES), ce sont les enfants d'origines les plus favorisées qui se réorientent le plus (75,6 % contre 66,8 % pour les défavorisés). C'est également le cas en sciences économiques. Inversement, dans certaines disciplines, les étudiants défavorisés se réorientent davantage que les plus aisés (par exemple en lettres et en sciences humaines). Enfin, on trouve dans certaines disciplines, des proportions de réorientation très proches d'un groupe social à l'autre (comme en sciences de la vie ou en STAPS).

On constate une nouvelle fois la spécificité des étudiants en AES : ils sont parmi les plus aidés en cursus licence et parmi les moins aidés en cursus master. Le ratio entre la proportion de boursiers dans les deux niveaux est inférieur à 0,5. On compte donc, en proportion, deux fois moins d'étudiants boursiers en AES en master qu'en licence. De plus, nous avons déjà vu que les étudiants défavorisés dans cette discipline se réorientent moins que les autres ce qui accentue

Graphique 6 – Poids des différents échelons dans les formations et disciplines universitaires



les écarts constatés en termes de proportion de boursiers. L'échec ou la non-poursuite des boursiers dans cette discipline est donc très fort. Cette sélection conduit à diminuer la part des cinquièmes échelons qui ont la plus faible propension à poursuivre en master : ils représentent 51,1 % des boursiers en licence et 48,6 % en master. Ce moindre accès en cursus master est également observé, dans une moindre mesure, en droit (où la propension à se réorienter des étudiants défavorisés est supérieure à la moyenne). Le ratio entre la part des boursiers en licence et celle en master est de 0,63. Ainsi, les deux disciplines

où l'accès en master est le plus faible sont celles où le poids du cinquième échelon est le plus fort.

À l'inverse, dans certaines disciplines, le ratio est assez élevé, ce qui signifie que l'accès au niveau master des boursiers est proche de celui des non-boursiers. Cela concerne principalement des disciplines scientifiques (sciences fondamentales, sciences de la vie, de la Terre et STAPS) où le ratio est supérieur ou égal à 0,78. En particulier, il atteint 0,85 en sciences fondamentales. Ces trois disciplines sont caractérisées par un poids de l'échelon 5 inférieur à la moyenne. On constate également un ratio supérieur à la moyenne pour trois disciplines non scientifiques (lettres, sciences humaines et économie).

En pharmacie, le ratio est proche de la moyenne (0,66). En revanche, c'est la discipline où le rapport entre le poids de l'échelon 5 en master et en licence est le plus faible (0,78 contre 0,94 en moyenne). Le concours à la fin de la première année constituerait

donc un obstacle important pour nombre de boursiers à l'échelon 5 (tableau 7).

Outre des caractéristiques propres aux différentes disciplines, il semble que l'on peut tout de même expliquer, en partie, l'accès plus ou moins important des boursiers au cursus master par la structure de cette population par échelon. En particulier, il apparaît que plus le poids de l'échelon 5 est fort en licence, plus l'accès en master des boursiers est faible. Ce lien observé de façon empirique est confirmé par des outils statistiques, puisqu'il existe bien une corrélation significative et décroissante entre le poids de l'échelon 5 et le ratio entre les proportions de boursiers en master et en licence. Cette relation linéaire entre les deux séries³ est estimée à - 1,33. En d'autres termes, les disciplines où le poids de l'échelon 5 est le plus fort en licence sont bien celles où les boursiers accèdent le moins en master.

NOTE

3. On a exclu de ce calcul les disciplines pluridisciplinaires dont les effectifs sont faibles et dont la faible ancienneté ne permet pas d'appréhender correctement la poursuite entre la licence et le master. On exclut également les IUT regroupés en cursus licence et les ingénieurs en master.

Tableau 7 – Proportion de boursiers et répartition par échelon par formation et discipline universitaire (en %)

Disciplines	Licence			Master			Total			Ratio
	Proportion de boursiers	Poids de l'échelon 0	Poids de l'échelon 5	Proportion de boursiers	Poids de l'échelon 0	Poids de l'échelon 5	Proportion de boursiers	Poids de l'échelon 0	Poids de l'échelon 5	
IUT	36,7	11,0	35,7	so	so	so	36,7	11,0	35,7	so
AES	37,6	5,8	51,1	18,3	6,6	48,6	34,1	5,9	50,9	0,49
Langues	35,8	7,4	45,6	24,1	8,5	44,0	33,8	7,5	45,4	0,67
STAPS	34,7	11,6	33,5	27,1	10,4	31,6	33,4	11,4	33,2	0,78
Sc. vie, santé, Terre	32,3	10,2	37,2	25,4	11,7	34,8	30,0	10,6	36,6	0,79
Sc. humaines et sociales	31,7	8,4	41,5	23,9	9,6	41,3	29,3	8,7	41,5	0,76
Ingénieurs	so	so	so	27,4	15,0	29,3	27,4	15,0	29,3	so
Sc. fondamentales	25,6	9,6	40,2	21,9	9,9	40,5	24,4	9,7	40,3	0,86
Lettres-arts	24,9	8,7	39,5	19,6	9,3	40,0	23,5	8,9	39,6	0,79
Droit-sc. politiques	26,9	7,1	47,1	16,9	8,7	44,5	23,0	7,6	46,4	0,63
Sciences éco.-gestion	25,0	6,5	48,9	18,5	9,1	44,2	22,1	7,5	47,2	0,74
Pharmacie	27,1	9,0	42,2	17,8	13,0	32,9	21,9	10,8	38,0	0,66
Médecine	24,9	8,3	39,7	16,5	11,4	35,7	21,6	9,2	38,5	0,66
Odontologie	so	so	so	17,9	9,9	37,3	17,8	9,9	37,3	so
Total	30,1	8,6	41,9	21,0	10,4	39,4	27,2	9,0	41,2	0,70

Lecture - En AES, la proportion de boursiers en master correspond à 0,49 fois celle en licence.

so : sans objet.

UN CINQUIÈME ÉCHELON TRÈS HÉTÉROGÈNE QUI CRÉE DE GRANDES DISPARITÉS D'ORIENTATION ET DE POURSUITE D'ÉTUDES

L'objectif des différents échelons de bourse est d'adapter le montant de la bourse aux moyens financiers de la famille de l'étudiant. L'un des inconvénients de ce système est pointé dans le rapport Wauquier⁴ : il « repose sur des seuils et des paliers très abrupts. Pour quelques euros de différence, une famille aura une aide ou au contraire sera livrée à elle-même ». On peut également signaler les problèmes liés, en cas de seuils trop peu nombreux, à une trop grande concentration des étudiants dans certains échelons. Les échelons 0 à 4 regroupent chacun entre 8,6 et 18,9 % des étudiants boursiers. On y retrouve donc des populations relativement homogènes : par exemple pour l'échelon 0, le quotient bourse, qui permet d'homogénéiser sur un même indicateur les différents facteurs d'attribution d'une BCS⁵, est compris entre 8 245 et 9 735. Pour l'échelon 4, il est compris entre 4 371 et 5 123. À l'inverse, l'échelon 5 contient tous les boursiers dont le quotient est inférieur à 4 371, soit environ 40 % d'entre eux. Si les échelons 0 à 4 posent problème du fait des effets de seuil, l'absence d'échelon intermédiaire pour les catégories les plus défavorisées conduit à fournir une aide unique à des familles dans des situations totalement différentes.

Le quartile supérieur (c'est-à-dire le moins défavorisé) du cinquième échelon regroupe des étudiants dont le quotient est compris entre 3 675 et 4 371. Le revenu brut global annuel moyen est de 11 400 euros et le nombre moyen de points de charge est de 3,7. La structure par catégorie sociale présente une sous-représentation des cadres et professions intermédiaires par rapport à l'ensemble des boursiers sur critères sociaux. Les ouvriers et employés forment 54 % de ce groupe (contre 44 % pour l'ensemble des BCS). Le quartile inférieur de l'échelon 5 (le plus défavorisé) regroupe une population totalement différente. Le nombre moyen de points de charge est sensiblement le même (3,6). Pourtant, les étudiants du quartile inférieur ont plus souvent un point de charge au titre du parent isolé (51 % contre 43 % pour le quartile supérieur) mais reçoivent moins de points pour des frères et sœurs, notamment pour ceux qui étudient dans le supérieur. Ces étudiants sont donc en général plus isolés que les autres. De plus, leur revenu moyen est très faible (150 euros), compte tenu du fait que plus d'un quart d'entre eux ont des ressources nulles ou négatives. Près de la moitié (49 %) de ces étudiants ont des parents inactifs et 13 % des parents ouvriers ou employés.

Ces différences de population au sein du cinquième échelon se traduisent de façon très nette dans les orientations et la poursuite d'études des étudiants. Si l'on considère l'orientation des boursiers selon les échelons, on constate de faibles différences de répartition pour les échelons 0 à 4 : le poids de l'université est compris entre 59,2 % et 61,5 % (*graphique 7*), celui des filières sélectives entre 34,9 % et 36,6 %. Le poids du

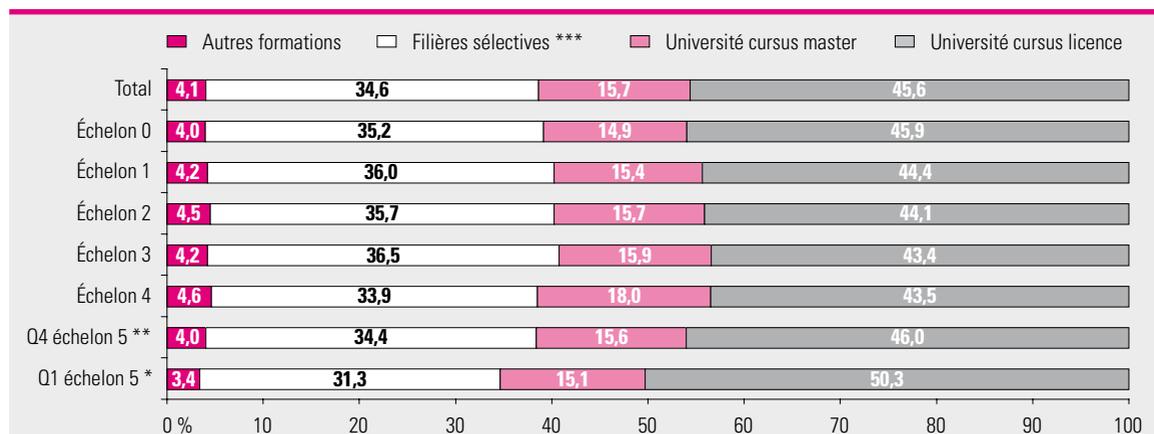
Autres formations

NOTES

4. « Où sont les classes moyennes ? », mission parlementaire sur les bourses.

5. Voir « Sources et définitions ».

Graphique 7 – Poids des différents types de formations en fonction du niveau de bourse



* Quartile le plus défavorisé des boursiers au cinquième échelon.

** Quartile le moins défavorisé des boursiers au cinquième échelon.

*** Regroupe les IUT, STS, CPGE, écoles de commerce, écoles d'ingénieurs, y compris universitaires.

curus licence par rapport à l'ensemble de l'université varie entre 59,3 % et 61,5 %. Les boursiers les moins défavorisés de l'échelon 5 peuvent être rapprochés de ces populations. La proportion d'étudiants en filières sélectives (34,4 %) ou bien celle des inscrits en licence par rapport au total des universitaires (61,6 %) sont proches des mêmes ratios pour les boursiers des autres échelons. En revanche, on constate un fort décalage avec les boursiers appartenant au quartile le plus défavorisé du cinquième échelon. Concernant la proportion d'étudiants en filières sélectives, les étudiants du quartile inférieur du cinquième échelon présentent un taux inférieur de 3,1 points à celui du quartile supérieur. À l'inverse, le poids de l'université est plus fort (65,4 % contre 61,4 % en moyenne). Mais au sein de l'université, moins d'un quart de ces boursiers étudient en cursus master. Ce taux est inférieur de 2,2 points à celui du quartile supérieur de l'échelon 5 et de 2,5 points à la moyenne des boursiers.

Au final, dans les échelons 0 à 4, il existe peu de différences en termes d'orientation ou de poursuite d'études. De ce fait, on pourrait en conclure à une certaine efficacité des bourses, puisque des individus aux ressources et aux origines différentes se répartissent de façon comparable dans les différentes formations et dans les différents cursus. Cette efficacité est néanmoins à relativiser pour les raisons suivantes.

Si les boursiers des échelons 0 à 4 sont homogènes entre eux dans leurs orientations dans l'enseignement supérieur, on constate toujours un écart entre les boursiers les plus favorisés (aux échelons 0 et 1) et l'étudiant « moyen » : les boursiers les plus favorisés sont trois fois moins nombreux en master qu'en licence alors que pour l'ensemble des étudiants à l'université ce ratio n'est que de deux.

De plus, on observe une certaine inefficacité de l'échelon 0 pour lequel les étudiants sont simplement exonérés de frais d'inscriptions et de sécurité sociale : les boursiers à l'échelon 1,

à la base plus défavorisés que ceux à l'échelon 0, poursuivent davantage en master (35 % contre 32 % pour l'échelon 0). Ainsi, on constate que l'aide financière accordée aux boursiers à l'échelon 1 est un facteur favorisant la poursuite alors que pour une partie de l'échelon 0, l'absence d'aide semble pénalisante.

Enfin, une population très défavorisée se dégage de l'échelon 5. Pour cette dernière, l'aide octroyée ne permet pas de suivre une scolarité comparable aux autres boursiers : elle est nettement sous-représentée dans les filières sélectives et la poursuite entre l'accès au cursus master y est plus faible que pour les autres boursiers. ■

Sources et définitions

Les chiffres des boursiers de l'enseignement supérieur à la charge du ministère de l'Éducation nationale sont extraits de la base centrale de gestion AGLAE (Automatisation de la gestion du logement et de l'aide à l'étudiant) qui gère l'ensemble des demandes de bourses et de logements sociaux du Centre national des œuvres universitaires et scolaires (CNOUS). C'est en effet le CNOUS qui a la mission de gérer le dossier social étudiant qui permet à l'élève de présenter à la fois sa demande de bourse et de logement.

Les données produites dans ce document comptabilisent les personnes ayant reçu une aide financière au mois de mars 2007. Viennent s'ajouter les boursiers de l'échelon 0 qui ne reçoivent pas d'aide mensuelle mais une exonération des droits d'inscription et de sécurité sociale. Ces données ne prennent pas en compte les allocations d'études et les prêts d'honneur. En effet, ces aides pouvant être attribuées tout au long de l'année, une estimation de celles-ci au 15 mars ne serait pas conforme à la réalité. Ces aides sont donc recensées par la Direction générale de l'enseignement supérieur (DGES) à la fin de l'année scolaire.

Proportion d'étudiants aidés

La proportion d'étudiants aidés est définie comme le rapport du nombre d'étudiants aidés par le ministère de l'Éducation nationale (MEN) sur la population étudiante concernée par ces aides.

On considère comme étudiant aidé tout étudiant bénéficiant d'une bourse sur critères sociaux, d'une allocation d'études, d'une bourse de troisième cycle, d'une bourse de mérite ou d'un prêt d'honneur accordé par le ministère. Soit 501 845 étudiants en France métropolitaine et dans les DOM en 2006-2007.

Sources et définitions (suite)

Par convention, la population concernée (1 706 000 étudiants sur un total de 2 254 000 en France métropolitaine et dans les DOM en 2006-2007) est constituée par :

- les étudiants des universités inscrits dans une formation ouvrant le droit aux aides,
- les étudiants inscrits en première année d'IUFM,
- les élèves des STS et CPGE sous tutelle du MEN, préparations intégrées et écoles d'ingénieurs indépendantes des universités (mais sous tutelle du MEN),
- les étudiants des écoles de commerce reconnues par l'État (groupes I et II).

Sont donc exclus du système des aides du MEN des étudiants d'écoles sous tutelle d'un autre ministère (pouvant bénéficier par ailleurs d'une aide de ce ministère), ceux de certaines formations universitaires de troisième cycle telles que les doctorats (souvent salariés en médecine par exemple), ou ceux inscrits dans des formations non reconnues par le MEN (écoles privées hors contrat, diplôme d'université...).

Revenu brut global

Revenu intermédiaire dans le calcul de l'impôt, il s'agit de la somme des différents revenus catégoriels nets (par exemple, salaires après déduction des 10 et 20 % ou revenus de capitaux mobiliers après abattements) à laquelle s'ajoutent les plus-values à court terme, moins les déficits des années antérieures. Mais avant imputation des charges à déduire du revenu (par exemple, pensions alimentaires versées) pour le calcul de l'impôt. Il peut être négatif.

Quotient bourse

Le montant d'une bourse sur critères sociaux est attribué en fonction d'une grille donnant en fonction du nombre de points de charge de la famille de l'étudiant le montant maximum donnant droit à un échelon (*cf.* www.cnous.fr). En divisant le plafond maximal d'attribution d'un échelon par (2 + points de charge/4,5) on obtient un plafond indépendant du nombre de points de charge. Il est donc ensuite possible d'interpréter le droit à l'attribution d'une bourse en fonction du revenu déclaré divisé par (2 + points de charge/4,5).

Professions et catégories sociales

Dans le logiciel de gestion des bourses (AGLAE), la catégorie sociale des parents des demandeurs de bourses est codée en dix catégories :

- sans réponse (l'étudiant n'a pas su répondre ou il ne s'est pas reconnu dans la nomenclature),
- agriculteur,
- artisan, commerçant, chef d'entreprise,
- cadre, profession intellectuelle supérieure, profession libérale,
- profession intermédiaire,
- employé,
- ouvrier,
- retraité,
- inactif,
- élève sous tutelle DASS.

Dans cette étude, les élèves sous tutelle DASS, très peu nombreux, sont rajoutés au groupe des inactifs.

En théorie, un chômeur ayant déjà travaillé doit se déclarer dans la catégorie sociale correspondant à son dernier emploi. Dans les données sur les boursiers, la part importante d'inactifs divers et de non-réponses laisse penser qu'une partie non quantifiable des étudiants dont les parents sont chômeurs est classée dans ces catégories à tort.

D'autre part, l'évolution de la part de chaque catégorie sociale au sein des boursiers ne reflète pas seulement les effets des modifications des conditions d'attribution des BCS ou l'évolution de l'accès des différentes classes sociales à l'enseignement supérieur, mais aussi la déformation de la structure des catégories sociales au fil du temps. Au final, on ne peut séparer les deux effets.

Sauf précision, tous les résultats sont présentés à euros constants, euros 2004 pour les revenus déclarés et euros 2006 pour les aides.

Autres sources

« Statistiques des boursiers de l'enseignement supérieur », Tableaux statistiques n° 7027, mai 2007.

Pour le détail des critères d'attribution et des réglementations : www.cnous.fr

Les budgets des étudiants en 2006

Vanessa Bellamy
INSEE

L'enquête Budget de famille (BdF), réalisée par l'INSEE à un rythme quinquennal, permet de mesurer précisément les dépenses (aussi bien l'alimentation ou le logement que les restaurants, voyages, services, etc.) et les ressources des ménages. La problématique particulière aux étudiants, qui place au centre de leur vie matérielle leur situation de logement ainsi que leur éventuelle indépendance financière vis-à-vis de leur famille, fait que nous nous sommes limités ici à l'étude de deux populations d'étudiants bien distinctes : ceux qui vivent dans un logement indépendant toute la semaine, et ceux qui vivent chez leurs parents sept jours sur sept. L'enquête BdF permet alors de comparer facilement la situation des groupes d'étudiants considérés avec d'autres groupes de jeunes du même âge ou bien même avec l'ensemble des ménages français. Ainsi, il ressort qu'au même âge, les jeunes au chômage ont des dépenses moindres que les étudiants, qui dépensent eux-mêmes moins que les jeunes en emploi. Ce ne sont d'ailleurs pas les étudiants qui se plaignent le plus de leur situation financière mais les jeunes au chômage.

L'enquête Budget de famille (BdF) est réalisée par l'INSEE auprès de plus de 10 000 ménages, tous les cinq ans environ depuis 1979 (cf. encadré « L'enquête Budget de famille »). Elle apporte des informations uniques sur la consommation des ménages, l'objectif étant de mesurer le plus précisément possible les dépenses et les ressources des ménages résidant en France. Cette enquête couvre la totalité des dépenses : alimentation, logement, transport, mais aussi restaurants, voyages, services, ainsi que tout ce qui ne relève pas de la consommation au sens de la comptabilité nationale comme les impôts, les remboursements de prêts ou les gros travaux. En ce qui concerne les ressources, on relève aussi bien celles reçues à titre individuel : salaires, allocations chômage, bourses d'études... , qu'au titre du ménage : allocations familiales, allocations logement...

Dans l'enquête Budget de famille, les consommations sont principalement relevées au niveau du ménage. Il n'est ainsi pas possible de savoir ce que l'individu achète lui-même ou pour lui-même (ce qui n'aurait pas forcément de sens puisque nombre de biens achetés par une seule personne sont partagés entre les membres du ménage). De même, si un certain

nombre de ressources sont individualisables (comme les revenus d'activité), elles sont aussi annualisées puis agrégées avec les autres ressources reçues au titre du ménage.

Afin de s'approcher de ce qui pourrait être des dépenses individuelles, et pour comparer la consommation de ménages différents (familles monoparentales, célibataires ou couples avec enfants n'ont pas les mêmes consommations), on divise la dépense (ou le revenu) du ménage par le nombre d'unités de consommation, calculé comme suit : la personne de référence a un poids de 1, les autres personnes de 14 ans ou plus ont un poids de 0,5 et les enfants de moins de 14 ans, un poids de 0,3¹. Le calcul des ressources et des dépenses par unité de consommation permet :

- de comparer les ménages de taille et de compositions différentes ;

NOTE

1. La notion de *revenu équivalent* (terminologie anglo-saxonne) ou *revenu par unité de consommation*, parfois aussi appelé *niveau de vie*, permet de comparer la situation de ménages différents en les ramenant à une référence commune, le cas d'un adulte vivant seul. On procède de manière similaire pour la consommation. Le nombre d'unités de consommation d'un ménage s'interprète comme le nombre équivalent de – ou ménages de – célibataires en termes de dépenses de consommation.

- de définir un indicateur de niveau de vie de la population étudiée.

LES ÉTUDIANTS DANS BdF

L'enquête BdF n'est pas une enquête réalisée spécifiquement auprès des étudiants. C'est pourquoi un certain nombre de questionnements ne peuvent être creusés du fait du trop petit nombre d'individus concernés. Cela étant, son caractère général permet de comparer facilement, et avec la même source, la population des étudiants, non seulement avec l'ensemble des ménages, mais aussi avec d'autres sous-populations (en particulier les ménages de jeunes actifs ou de chômeurs du même âge).

Le groupe des étudiants est constitué des personnes qui déclarent suivre une formation initiale dans le supérieur (premier, deuxième, troisième cycles, DUT, BTS, classes préparatoires ou grande école) pour

Tableau 1 – Répartition par âge, sexe et situation matrimoniale des étudiants dans les enquêtes BdF (%)

	Étudiants 2001	Étudiants 2006
Âge		
15-16 ans	0,0	0,5
17-18 ans	9,3	14,2
19-20 ans	34,5	35,1
21-22 ans	28,5	29,3
23-24 ans	18,1	13,9
25 ans et plus	9,6	7,0
Total	100,0	100,0
<i>Moyenne d'âge</i>	<i>21,3</i>	<i>20,9</i>
Sexe		
Homme	45,7	45,0
Femme	54,3	55,0
Total	100,0	100,0
Vit en couple		
Oui	10,0	11,0
Non	90,0	89,0
Total	100,0	100,0

Source : enquêtes Budget de famille 2001 et 2006, données pondérées

Champ : France métropolitaine.

l'enquête de 2001, ou qui ont déclaré faire des études en ayant un diplôme de niveau bac (général ou technologique) ou plus pour l'enquête de 2006². On a éliminé du champ de l'étude les personnes de 35 ans ou plus.

Les étudiants sont quasiment tous célibataires, et neuf sur dix déclarent ne pas vivre en couple (*tableau 1*). Les étudiants entre 19 et 22 ans forment près des deux tiers des étudiants en 2006 comme en 2001. Interrogés sur leur « occupation actuelle », près de 9 % des étudiants déclarent exercer une profession en 2006, même à temps partiel, plutôt que de déclarer qu'ils sont étudiants (12 % en 2001). Si l'on assimile ce résultat au pourcentage d'étudiants travaillant en parallèle de leurs études, ce chiffre de 9 % peut paraître faible au regard d'autres études publiées par différents organismes.

Un sondage réalisé par le CSA pour l'UNEF en janvier 2005³ estimait que 65 % des étudiants avaient exercé un emploi en parallèle de leur formation durant l'année 2004 (pour 47 % d'entre eux pendant les vacances, mais 18 % pendant l'année universitaire, vacances exclues, et 38 % tout au long de l'année). De même, l'Observatoire de la vie étudiante⁴ considère que huit étudiants sur dix ont travaillé en 2002-2003, pendant l'été ou l'année universitaire (50 % pendant l'année universitaire). Enfin, une étude de l'INSEE avançait qu'un tiers des étudiants avait une activité

rémunérée au cours de l'année, à partir des données du Panel européen des ménages des années 1994 et 1995 (voir H. Valdelièvre [1]).

Des quelques heures de baby-sitting au travail à plein temps, en passant par les contrats à temps partiel, les situations peuvent être très diverses. BdF ne permet pas de prendre en compte toutes ces situations, puisque l'on ne comptabilise pas ici tous les « jobs d'été » ou les emplois que les étudiants ne considèrent pas comme une « occupation » à part entière.

UNE TYPOLOGIE DES ÉTUDIANTS SELON LEUR MODE DE LOGEMENT

L'enquête Budget de famille permet de repérer les étudiants qui « décohabitent », c'est-à-dire qui se sont installés dans un autre logement que celui de leurs parents. Bien entendu, entre habiter chez les parents et s'installer dans un autre logement en le finançant soi-même (« l'indépendance résidentielle », voir C. Villeneuve-Gokalp [2]), il existe une diversité de situations intermédiaires.

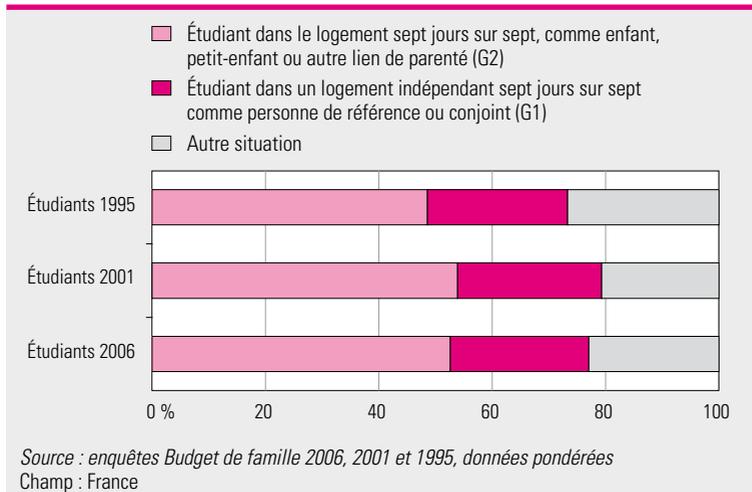
Dans l'enquête BdF, on peut distinguer trois groupes d'étudiants selon leur situation vis-à-vis du logement : - les décohabitants, qui vivent en logement indépendant sept jours sur sept, en tant que personne de référence ou conjoint (ce qui ne signifie pas forcément qu'ils sont indépendants financièrement) ;

NOTES

2. Le protocole a légèrement changé et l'on ne demande plus directement le niveau des études en cours.

3. « Les étudiants et le travail », sondage de l'institut CSA, réalisé du 3 au 7 janvier 2005 auprès d'un échantillon représentatif de 1 423 étudiants qui étaient déjà étudiants en 2003-2004, interrogés en face-à-face.

4. <http://www.ove-national.education.fr/>

Graphique 1 – Répartition des étudiants selon leur mode d'hébergement

- les étudiants cohabitants, qui vivent en permanence chez des parents. L'étudiant vit dans le logement sept jours sur sept, comme enfant, petit-enfant ou autre parent ;
- toutes les autres situations⁵.

Les deux premiers groupes sont bien délimités quant à leur mode d'hébergement, puisqu'il s'agit, dans les deux cas, de résidences permanentes (ce qui ne présage en rien de leur indépendance financière). Par ailleurs, ils représentent les situations les

plus fréquentes. À l'inverse, le dernier groupe peut recouvrir des situations beaucoup plus diversifiées.

Les cohabitants représentent plus de la moitié des étudiants en 2006 : en effet, 53 % déclarent résider la semaine entière au sein de leur famille (*graphique 1*). Cette proportion a augmenté de 5 points entre 1995 et 2001, pour fléchir légèrement entre 2001 et 2006. La proportion d'étudiants décohabitants est relativement stable dans le temps, se situant toujours

autour d'un quart de l'ensemble des étudiants. Les autres présentent une large variété de situations entre logement indépendant, avec indépendance financière ou non, et résidence chez les parents.

D'après l'enquête BdF de 2006, les étudiants qui décohabitent (groupe 1) sont plus âgés que ceux qui restent vivre chez leurs parents ; ils vivent en couple pour plus d'un tiers d'entre eux, et sont un peu plus souvent des femmes (*tableau 2*). Cela étant, la part des hommes décohabitants a progressé depuis 2001, passant de 40 % à 43 % en 2006.

LA CONSOMMATION DES ÉTUDIANTS

Le calcul des dépenses annuelles de consommation par unité de consommation permet d'avoir une idée du niveau de vie de l'étudiant en fonction des dépenses du ménage dans lequel il vit. Dans la mesure où il n'est pas possible d'individualiser les consommations au sein du ménage, on « assimilera » les dépenses des étudiants à celles de leur ménage, celles-ci étant rapportées au nombre d'unités de consommation.

Ceci est une limite forte à la comparaison entre les différents groupes. Dans le cas des cohabitants, les dépenses du ménage incluent celles de

Tableau 2 – Quelques caractéristiques des étudiants selon leur situation de logement en 2006 et 2001 (%)

	BdF2006		BdF2001	
	Décohabitants	Cohabitants	Décohabitants	Cohabitants
Âge				
Moins de 20 ans	9,8	40,3	14,0	30,9
20 à 22 ans	50,7	45,9	36,8	49,9
23 à 25 ans	25,8	11,9	34,9	17,1
26 et plus	13,7	1,9	14,3	2,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Âge moyen dans le groupe	22,3 ans	20,3 ans	22,6 ans	20,7 ans
Sexe				
Homme	42,6	44,3	39,9	45,7
Femme	57,4	55,7	60,1	54,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Vit en couple				
Oui	36,3	* 1,8	35,9	* 0,4
Non	63,7	98,2	64,1	99,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

* : effectifs très faibles dans l'échantillon.

Source : enquêtes Budget de famille 2006 et 2001, données pondérées

Champ : France métropolitaine.

NOTE

5. Cette catégorie comprend les étudiants qui vivent dans un logement indépendant plusieurs jours par semaine mais qui rentrent chez leurs parents ou dans le logement principal, les étudiants qui sont dans un logement collectif plusieurs jours par semaine (une caserne, un foyer ou cité U...) mais font partie d'un autre ménage, et les étudiants qui sont hébergés, plusieurs jours par semaine, chez une autre personne.

toutes les personnes, notamment toutes les dépenses des parents ou des apporteurs de ressources. Ces dépenses peuvent être, en montant comme en nature, très différentes de celles des étudiants. On peut imaginer que dans certains cas, les parents possèdent une voiture occasionnant des dépenses, mais que l'étudiant ne profite pas ou très rarement de cette voiture. Inversement, certaines dépenses (et ressources) des étudiants décohabitants peuvent être sous-estimées si les parents les payent directement (alimentation, mise à disposition d'un véhicule, d'un logement, etc.).

En 2006 comme en 2001, les étudiants décohabitants déclarent globalement une consommation moindre que celle des étudiants cohabitants, par unité de consommation et pour le champ de la comptabilité nationale (tableau 3). Cela étant, l'écart entre les deux groupes s'est atténué entre les deux dates : de 3 800 euros en 2001 (soit un rapport de 1,3), on est passé à un écart de 2 300 euros (rapport de 1,1).

Des différences de consommation importantes existent entre les deux groupes, mais se concentrent principalement sur trois postes : le logement⁶, l'alimentation et les transports. Le montant des dépenses de logement a très peu progressé pour les étudiants cohabitants entre 2001 et 2006, mais a fortement augmenté pour les étudiants décohabitants (+ 1 040 euros), creusant ainsi l'écart entre les deux groupes : 2 600 euros annuels d'écart sur ce poste en 2006 contre 1 600 en 2001.

Cette distorsion peut s'expliquer par le fait que le loyer, l'électricité et les combustibles sont pris en charge par les parents pour les cohabitants, ces dépenses étant « noyées » ou « réparties » entre les membres du ménage. Par ailleurs, les parents sont probablement plus souvent propriétaires que locataires et n'ont donc pas été exposés aussi fortement que les étudiants décohabitants à l'augmentation des loyers.

En structure, la consommation des décohabitants ayant fortement

augmenté entre 2001 et 2006, le poids des dépenses de logement reste relativement stable, autour de 28 % des dépenses totales, alors qu'il diminue légèrement pour les cohabitants.

Ces résultats confirment les travaux disponibles. Ils montrent que les enfants, en décohabitants, perdent en superficie totale du logement, mais ne perdent que deux m² par tête. Toutefois, comme ils partent en général pour des localisations plus urbaines et des logements plus petits, ils payent, en moyenne, 45 % de plus au m² que les parents des enfants corésidents (travaux d'Anne Laferrère [3]).

Ainsi, puisque les dépenses de logement occupent une plus large part de la consommation des ménages d'étudiants décohabitants, la part allouée à un certain nombre d'autres postes est plus faible. Il en est ainsi des dépenses :

- d'alimentation, qui représentent 9 % des dépenses totales pour les décohabitants, contre plus de 14 % pour les cohabitants en 2006. Le montant de ces dépenses annuelles par unité de consommation (UC) passe ainsi de 1 560 € à 2 760 € ;
- de transport, qui s'allouent 12 % du budget des décohabitants contre 18 % pour les cohabitants 2006.

Les dépenses hors du champ de la comptabilité nationale (impôts, gros travaux et remboursement de prêts), sont assez différenciées selon le groupe : les étudiants décohabitants dépensent annuellement environ 1 900 € pour ce poste, alors que les cohabitants, trois fois plus. En effet, on

NOTE

6. Par abus de langage, on parlera de dépenses de logement pour tout ce qui concerne le loyer, les charges, mais aussi l'eau, l'électricité ou tout combustible.

Tableau 3 – Dépenses des étudiants selon leur situation de logement

En % Champ de la comptabilité nationale	2006		2001	
	Décohabitants	Co-habitants	Décohabitants	Co-habitants
Produits alimentaires et boissons non alcoolisées	9,2	14,4	9,1	15,7
Boissons alcoolisées et tabac	2,0	2,0	2,5	2,4
Articles d'habillement et articles chaussants	7,3	8,3	6,5	8,5
Logement, eau, électricité, et combustibles	27,9	10,9	28,7	12,3
Ameublement, équipement et entretien ménager	4,8	6,4	4,3	5,9
Santé	1,6	3,7	2	3,9
Transports	12,4	17,5	13,1	16,8
Communications	5,7	3,9	4,1	3,1
Loisirs et culture	11,1	12,2	9,3	9,7
Enseignement	3,6	2,7	2,4	2,0
Restaurants et hôtels	7,5	6,9	10,5	8,9
Autres biens et services	6,9	11,1	7,5	10,8
Consommation totale champ comptabilité nationale	100,0	100,0	100,0	100,0
Montant des dépenses (euros)				
Consommation totale champ comptabilité nationale	16 815	19 102	12 740	16 508
Dépenses hors champ de la comptabilité nationale	1 875	5 847	1 021	5 899

Source : enquêtes Budget de famille 2006 et 2001, données pondérées

Champ : France métropolitaine.

intègre ici toutes les dépenses qui ne sont pas payées directement par l'étudiant mais qui font partie du budget du ménage auquel il appartient (impôts, travaux ou remboursements de prêts par exemple). Les dépenses de ce poste ont connu une forte évolution entre 2001 et 2006 pour les étudiants décohabitants : + 800 euros sur l'année entre les deux dates d'enquête.

LES RESSOURCES DES ÉTUDIANTS

La décohabitation est fortement liée à l'aide éventuelle des parents, et donc à leurs revenus. L'influence des revenus des parents est cependant ambiguë (voir A. Laferrère [3]). Par exemple, plus les parents sont aisés, plus ils pourront aider financièrement leurs enfants à se loger ailleurs. Mais à l'inverse, le logement parental, pour une famille aisée, peut être très confortable, ce qui peut dissuader l'enfant de partir, et ce d'autant plus qu'une grande partie de ses autres frais sont aussi pris en charge

(nourriture, équipement, nettoyage du linge, etc.).

En 2006, il ressort clairement que les étudiants décohabitants ont un niveau de vie deux fois moindre que les étudiants vivant chez leurs parents (tableau 4). Les revenus d'activité des cohabitants ne sont pas compensés par les aides régulières en argent, les bourses d'études ou les aides au logement des étudiants décohabitants. Près de la moitié des revenus annuels déclarés par les étudiants vivant en logement indépendant est tirée d'une activité (50 % d'une activité et 43 % d'un salaire), un quart vient d'un transfert régulier d'un autre ménage et 22 % viennent de transferts sociaux. Les revenus d'activité représentent par contre environ 80 % du niveau de vie des étudiants logés chez leurs parents. Cela semble logique puisque l'on a inclus dans le revenu, pour ces derniers, tous les salaires du ménage, y compris celui ou ceux des parents.

Si le montant des revenus sociaux par unité de consommation est relativement proche entre les grou-

pes (environ 2 300 euros par an par UC), leur poids dans le revenu total diffère grandement : d'un peu moins d'un quart pour les décohabitants, on passe à 12 % pour les étudiants vivant chez leurs parents. De plus, la nature de ces revenus sociaux est très différenciée : les étudiants décohabitants reçoivent une part plus importante de leur revenu en aide au logement (10 %) et en bourses d'études (700 euros par an environ, soit 6 %). À l'inverse, les étudiants dont le ménage de référence est encore celui des parents reçoivent plus d'allocations familiales ou de retraites.

À partir de l'enquête logement de 2002, Laferrère [3] a estimé qu'à qualité du logement des parents égale, les enfants, surtout les jeunes, partent d'autant plus que leurs parents peuvent les aider. Les étudiants décohabitants de l'enquête BdF se font effectivement largement aider : 25 % de leurs revenus proviennent d'aides régulières fournies par un autre ménage, soit une moyenne de près de 2 600 € par an et par unité de consommation en 2006. Herpin et Déchaux [4] ont montré, grâce à l'enquête Budget de famille de 2001, que l'aide offerte est maximale pour les ménages dont la personne de référence a entre 45 et 54 ans (classe d'âge qui comporte le plus d'enfants de 18 à 24 ans). De plus, et quel que soit l'âge de la personne de référence, l'aide offerte est la plus importante pour les ménages qui ont au moins un enfant hors ménage et étudiant : 2 493 euros par an. Ce montant s'élève à 1 254 € pour les ménages qui ont au moins un enfant hors ménage et à 515 € pour ceux qui n'ont aucun enfant hors ménage. Pour ces ménages « offrant » le plus, 35 % de l'aide est dévolue au loyer, aux factures ou à l'équipement, et 20 %

Tableau 4 – Revenus moyens annuels par unité de consommation

En % du revenu total et par unité de consommation	2006		2001	
	Décohabitants	Cohabitants	Décohabitants	Cohabitants
Revenus d'activité	50,0	82,6	46,1	83,9
Dont salaires et autres rémunérations	43,2	73,3	42,8	72,5
Revenus sociaux	21,5	12,2	22,7	10,6
Dont aides au logement	10,4	0,9	9,8	0,6
Dont allocations chômage	2,9	1,5	1,3	1,7
Dont retraites de base	0,0	2,9	0,0	3,0
Dont bourses d'études	6,2	1,2	10,8	1,4
Dont allocations familiales de base	0,6	1,8	0,1	1,6
Revenu du patrimoine	2,3	3,9	1,5	4,2
Sommes obligatoires reçues d'un autre ménage	1,2	0,6	3,5	0,7
Aides reçues régulièrement d'un autre ménage	24,7	0,4	24,0	0,6
Ressources calculées* + Autres	0,3	0,3	2,2	0,0
Total revenus (hors ressources exceptionnelles)	100	100	100	100
Montant des revenus (hors ressources exceptionnelles)	10 468	19 455	8 997	19 612

* Lorsque le ménage ne souhaite pas détailler ses revenus, on lui demande un montant en tranche, à partir duquel on estime ses revenus.

Source : enquêtes Budget de famille 2006 et 2001, données pondérées

Champ : France métropolitaine.

de l'aide offerte est déclarée être régulière. Au total, c'est donc plus de la moitié de l'aide offerte qui relève plus du nécessaire que du superflu.

Dans l'enquête Budget de famille 2006, si la moyenne des aides monétaires reçues régulièrement d'un autre ménage est de 2 600 € pour les étudiants décohabitants, 42 % d'entre eux ont déclaré ne pas recevoir de type d'aide ; 26 % a déclaré avoir reçu moins de 3 000 € par an, 11 % entre 3 000 et 4 999 €, et 21 %, 5 000 € ou plus. Ainsi, si l'on se limite aux étudiants décohabitants ayant reçu une aide financière régulière d'un autre ménage, la moyenne de cette aide est de 4 400 euros par an.

QUELLE EST LA SITUATION DES JEUNES DU MÊME ÂGE ?

Afin de comparer la situation des étudiants et des autres jeunes du même âge, on a constitué deux groupes, le premier de jeunes actifs en emploi et le second de jeunes au chômage. Bien que, pour le groupe des étudiants, l'éventail des âges soit légèrement plus large, nous ne garderons ici, pour 2001 comme pour 2006, que les jeunes de 18 à 26 ans, afin d'éviter les situations trop marginales⁷.

Le premier groupe « témoin », les actifs en emploi, est constitué des jeunes de 18 à 26 ans qui ont déclaré

ne plus suivre d'études et exercer une profession. Le second groupe est celui des jeunes chômeurs ayant déclaré ne plus suivre d'études et être au chômage (inscrits ou non à l'ANPE).

Assez logiquement, les jeunes chômeurs et les jeunes en emploi sont plus âgés que les étudiants (tableau 5). Seulement 4 % des étudiants ont 25 ans ou plus en 2006, contre plus d'un tiers des jeunes actifs et un cinquième des jeunes chômeurs. Près de la moitié des jeunes actifs vivent en couple, contre 28 % des jeunes chômeurs et seulement 10 % des étudiants. On peut y voir les effets croisés de l'indépendance économique et de l'âge.

Les jeunes chômeurs de 18 à 26 ans sont largement moins diplômés que les jeunes du même âge en emploi, et, assez logiquement, que les jeunes étudiants. En effet, 44 % des jeunes chômeurs ont un niveau de diplôme inférieur ou égal au diplôme national du brevet, contre 15 % des jeunes du même âge en emploi.

Laferrère [3] a montré, grâce aux enquêtes logements de 1984, 1986 et 2001, que ce sont les étudiants qui corésident le plus avec leurs parents, devant les chômeurs, puis les actifs occupés. Dans l'enquête BdF de 2006, les jeunes chômeurs sont un peu plus souvent chez leurs parents que les étudiants, mais aussi beaucoup plus souvent en logement indépendant que les étudiants : ils ne vivent quasiment pas les situations de « double » logement (graphique 2). Les jeunes en emploi sont, eux, nettement plus souvent dans un logement indépendant (59 %) que les étudiants et les

Tableau 5 – Répartition par sexe, vie en couple et situation matrimoniale des étudiants, jeunes chômeurs et jeunes actifs en emploi (%)

	2006			2001		
	Étudiants	Jeunes actifs en emploi	Jeunes chômeurs	Étudiants	Jeunes actifs en emploi	Jeunes chômeurs
Âge*						
17-18 ans	14,7	1,9	9,6	9,3	1,9	9,8
19-20 ans	35,1	9,7	20,3	34,5	12,0	20,9
21-22 ans	29,3	21,3	24,6	28,5	20,5	24,4
23-24 ans	13,9	31	25,4	18,1	27,9	27,2
25 ans et plus	7,0	36,1	20,1	9,6	37,7	17,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>Moyenne d'âge</i>	<i>20,9</i>	<i>23,3</i>	<i>22,1</i>	<i>21,3</i>	<i>23,3</i>	<i>22,0</i>
Sexe						
Homme	45,3	55,1	50,6	45,7	53,5	46,9
Femme	54,7	44,9	49,4	54,3	46,5	53,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Vit en couple						
Oui	10,0	47,1	28,4	10,0	41,1	28,8
Non	90,0	52,9	71,6	90,0	58,9	71,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Diplôme le plus élevé obtenu						
Aucun	0	8,7	27,2	0	10,7	27,4
De niveau certificat d'études	0	0,3	0,0	0	0,4	0,0
De niveau dipl. nat. du brevet	0	5,6	16,6	0	23,5	24,7
De niveau CAP, BEP	0	27,3	25,7	0	11,7	13,5
De niveau bac tech. ou pro	14,0	18,0	13,5	7,0	14,9	4,6
De niveau bac général	48,2	8,0	2,2	50,4	8,6	9,8
De niveau bac + 2	17,5	19,1	6,4	18,2	20,4	12,1
De niveau ≥ à bac + 3	20,3	13	8,4	24,4	9,8	7,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

* Rappel : on s'est limité à la tranche 18-26 ans pour les jeunes chômeurs et les jeunes en emploi.

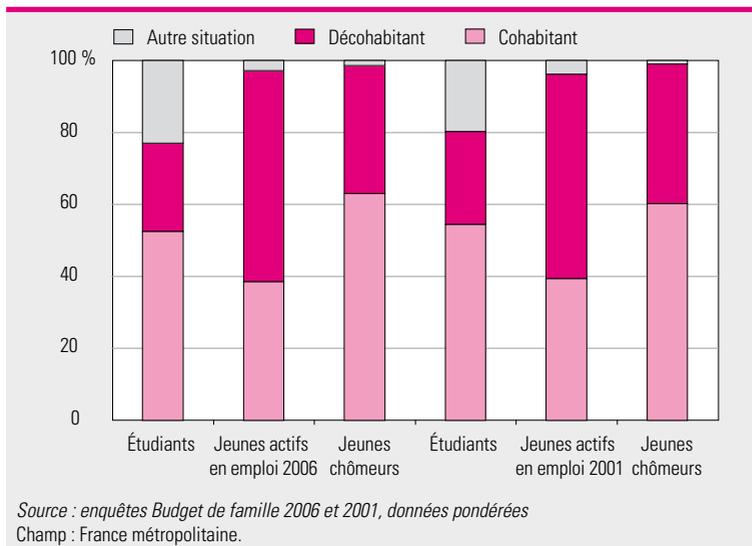
Source : enquêtes Budget de famille 2006 et 2001, données pondérées

Champ : France métropolitaine.

NOTE

7. En 2006, 94 % des étudiants ont entre 18 et 26 ans compris.

Graphique 2 – Quelle décohabitation pour les jeunes en emploi, au chômage ou étudiants ?



chômeurs. Ils sont tout de même 39 % à résider chez leurs parents sept jours sur sept. Comme les jeunes chômeurs, ils vivent rarement la situation de double logement.

Les comparaisons des ressources et des dépenses entre les groupes de jeunes en cours d'études supérieures, en emploi et au chômage sont à prendre avec précaution. En effet, la situation d'activité, sur laquelle est

basée la distinction entre les trois groupes, reflète une situation au moment de l'enquête, alors que les variables de l'enquête BdF concernant les dépenses et les ressources sont annualisées. Ainsi, une personne au chômage au moment de l'enquête a pu être en emploi dix mois sur douze dans l'année précédant l'interrogation, et ainsi se rapprocher de la structure de dépenses d'une personne en emploi.

Il en est de même pour les personnes, en emploi au moment de l'enquête, qui ont pu être au chômage durant l'année précédant l'enquête. Inversement, on suppose que le jeune, étudiant au moment de l'enquête, a de fortes chances d'avoir été étudiant dans l'année précédant l'interrogation. Ainsi, les chiffres sont des ordres de grandeur, on ne commentera que les écarts importants.

Avec les précautions méthodologiques énoncées ci-dessus, on constate qu'au sein de chacun des deux groupes étudiés (jeunes corésidents ou décohabitants), les structures de consommation sont assez différentes entre les jeunes (tableau 6).

Parmi les jeunes décohabitants, ce sont les jeunes en emploi qui ont dépensé le plus pour leur consommation en une année (20 300 euros par unité de consommation [UC]), puis les étudiants, et enfin les jeunes sans emploi. Pour les jeunes encore chez leurs parents, ce sont les étudiants qui dépensent le plus, soit 19 000 euros par UC et par an, devant les jeunes

Tableau 6 – Dépenses des étudiants, des jeunes en emploi et des jeunes chômeurs selon leur situation de logement en 2006

En % Champ de la comptabilité nationale	Décohabitants			Cohabitants		
	Étudiants	Jeunes en emploi	Chômeurs	Étudiants	Jeunes en emploi	Chômeurs
Produits alimentaires et boissons non alcoolisées	9,2	9,7	11,0	14,4	15,5	16,9
Boissons alcoolisées et tabac	2,0	3,2	4,0	2,0	2,8	3,9
Articles d'habillement et articles chaussants	7,3	7,7	6,9	8,3	7,6	8,6
Logement, eau, électricité, et combustibles	27,9	20,4	29,1	10,9	11,1	16,8
Ameublement, équipement et entretien ménager	4,8	6,4	7,0	6,4	5,6	5,9
Santé	1,6	2,0	1,5	3,7	3,0	3,0
Transports	12,4	18,6	12,9	17,5	21	14,3
Communications	5,7	4,8	5,9	3,9	4,6	4,7
Loisirs et culture	11,1	9,6	8,4	12,2	10,9	10,2
Enseignement	3,6	0,2	0,1	2,7	0,5	0,5
Restaurants et hôtels	7,5	6,5	4,1	6,9	6,3	3,6
Autres biens et services	6,9	10,9	9,1	11,1	11,1	11,6
Consommation totale champ comptabilité nationale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Montant des dépenses						
Consommation totale champ comptabilité nationale	16 815	20 325	14 019	19 102	17 738	12 625
Dépenses hors champ de la comptabilité nationale	1 875	5 501	1 216	5 847	4 047	3 501

Source : enquête Budget de famille 2006, données pondérées
Champ : France métropolitaine.

en emploi. Les jeunes au chômage dépensent toujours moins que les deux autres groupes. La hiérarchie reste la même si l'on s'intéresse aux dépenses qui ne relèvent pas de la comptabilité nationale.

Le poids des dépenses de logement pour les jeunes décohabitants est légèrement plus lourd pour les chômeurs (29 %) que pour les étudiants (28 %). Ce type de dépense représente 20 % du budget des jeunes en emploi décohabitants.

À l'inverse, ce sont les jeunes décohabitants en emploi qui dépensent proportionnellement le plus pour les transports (+ 6 points environ par rapport aux deux autres groupes). Toujours parmi les décohabitants, ce sont les étudiants qui consacrent une part plus importante que les autres aux dépenses de loisir et culture (11 %, soit 1 800 euros par UC et par an).

Assez logiquement, les dépenses liées à l'enseignement occupent une part plus importante dans le budget des étudiants que dans les deux autres groupes de jeunes, décohabitants ou non.

Pour les jeunes habitant chez leurs parents, si le montant annuel dépensé pour le logement se situe autour de 2 000 euros pour tous les jeunes, la part que cela représente dans le budget est fort variable : 17 % chez les jeunes chômeurs, et 11 % chez les étudiants et jeunes actifs.

De même que pour les décohabitants, les jeunes en emploi vivant chez leurs parents dépensent proportionnellement plus que les autres pour les transports. En montants bruts, les chômeurs dépensent deux fois moins pour ce poste que les jeunes en emploi et 1,8 fois moins que les étudiants.

Les dépenses hors du champ de la comptabilité nationale (impôts, gros travaux et remboursement de prêt en particulier) sont très différenciés chez les jeunes décohabitants. En effet, si les étudiants dépensent en moyenne 1 900 euros par an et par unité de consommation, les jeunes actifs en dépensent près de trois fois plus (5 500 €) et les jeunes au chômage 1 200 €.

En 2006, pour les jeunes vivant sept jours sur sept dans un logement

indépendant de celui de leurs parents, les ressources annuelles par unité de consommation des étudiants sont plus faibles que les ressources des jeunes en emploi et légèrement moindres que celles des jeunes chômeurs de 18 à 26 ans : plus de 7 000 € de moins par an et par unité de consommation par rapport aux jeunes en emploi et 1 000 € de moins que les jeunes au chômage au moment de l'enquête (tableau 7).

Contrairement aux étudiants décohabitants, les jeunes en emploi ou au chômage qui sont dans cette situation ne reçoivent quasiment pas d'aide financière régulière d'un autre ménage : 4 % des ressources des jeunes chômeurs décohabitants contre 28 % des étudiants dans ce cas.

La quasi-totalité des revenus des jeunes décohabitants en emploi vient de revenus d'activité (90 %), contre les deux tiers chez les jeunes chômeurs. La part et le montant des revenus sociaux diffèrent aussi fortement : les jeunes chômeurs reçoivent 2,8 fois plus de revenus sociaux que les jeunes en emploi (la moitié des

Tableau 7 – Ressources des jeunes en 2006

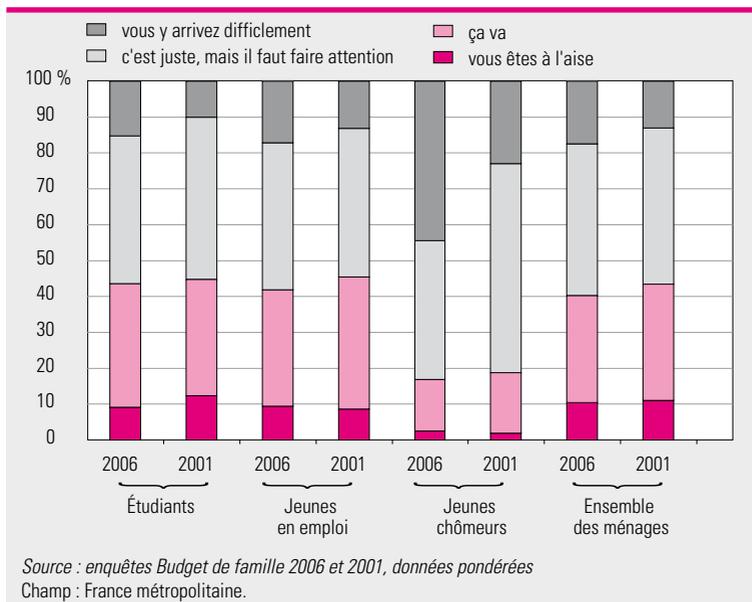
En % du revenu total et par unité de consommation	Décohabitants			Cohabitants		
	Étudiants	Jeunes en emploi	Chômeurs	Étudiants	Jeunes en emploi	Chômeurs
Revenus d'activité	50,0	89,3	61,8	82,6	84,6	73,2
Dont salaires et autres rémunérations	43,2	87,3	59,9	73,3	76,2	69,1
Revenus sociaux	21,5	7,8	33,4	12,2	12,0	23,2
Dont aides au logement	10,4	2,0	8,8	0,9	0,8	2,9
Dont allocations chômage	2,9	2,4	13,4	1,5	2,2	6,7
Dont retraites de base	0,0	0,2	0,0	2,9	4,3	2,8
Dont bourses d'études	6,2	0,2	0,3	1,2	0,4	0,4
Dont allocations familiales de base	0,6	0,5	1,6	1,8	0,8	2,8
Revenus du patrimoine	2,3	1,5	0,4	3,9	3,1	2,0
Sommes obligatoires reçues d'un autre ménage	1,2	0,1	0,2	0,6	0,2	0,8
Aides reçues régulièrement d'un autre ménage	24,7	0,8	4,0	0,4	0,0	0,0
Ressources calculées* + Autres	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Total revenus (hors ressources exceptionnelles)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Montant revenus (hors ressources exceptionnelles)	10 468	17 565	11 491	19 455	19 707	13 192

(1) Lorsque le ménage ne souhaite pas détailler ses revenus, on lui demande un montant en tranche, à partir duquel on estime ses revenus.

Source : enquête Budget de famille 2006, données pondérées

Champ : France métropolitaine.

Graphique 3 – Opinions des ménages sur leur situation financière



revenus sociaux des chômeurs étant des allocations chômage), et les jeunes étudiants 1,6 fois plus.

QUE PENSENT LES ÉTUDIANTS DE LEUR SITUATION FINANCIÈRE ?

L'enquête BdF comporte des questions concernant la situation financière du ménage, ces questions étant posées à la « personne de référence ». Aussi, pour avoir plus certainement les réponses qui reflètent l'opinion des jeunes (et non du ménage), on analysera les résultats du groupe des décohabitants uniquement.

Près de 10 % des jeunes étudiants décohabitants déclarent que le niveau de vie de leur ménage est élevé ou très élevé (tableau 8). C'est le cas de 6 % des ménages de France métropolitaine, de 6 % des ménages de jeunes décohabitants en emploi et de près de 5 % des ménages de jeunes chômeurs décohabitants. L'opinion des étudiants se rapproche largement plus de celle des jeunes en emploi que de celle des jeunes au chômage, qui, eux, sont près d'un tiers à considérer leur niveau de vie comme faible ou très faible. Entre 2001 et 2006, la proportion de jeunes décohabitants déclarant que leur niveau de vie est

faible n'a pas augmenté chez les étudiants ou les jeunes en emploi mais a progressé de 5 points chez les jeunes chômeurs.

9 % des ménages étudiants décohabitants déclarent qu'ils sont « à l'aise » à propos de leur budget, cette proportion étant la même chez les jeunes en emploi, mais de seulement 2 % pour les ménages de jeunes chômeurs décohabitants (graphique 3). Là encore, sur ces questions de budgets, les étudiants décohabitants se rapprochent tout à fait des jeunes en emploi, et sont très loin des opinions des jeunes chômeurs (83 % d'entre eux trouvent « qu'ils y arrivent difficilement » ou qu'ils doivent faire attention à leur budget).

Entre 2001 et 2006, la part des jeunes chômeurs déclarant « y arriver difficilement » a presque doublé pour atteindre 44 %. Dans le même temps, cette part progressait également chez les jeunes en emploi ou étudiants, mais dans une moindre mesure : de 10 % à 15 % pour les jeunes étudiants et de 13 % à 17 % chez les jeunes décohabitants en emploi. ■

Tableau 8 – Opinions des ménages sur leur situation financière

Finalement, comment pourriez-vous qualifier votre niveau de vie actuel ?	Décohabitants - 2006			2006	Décohabitants - 2001			2001
	Étudiants	Jeunes en emploi	Jeunes chômeurs	Ensemble des ménages de métropole	Étudiants	Jeunes en emploi	Jeunes chômeurs	Ensemble des ménages de métropole
Très élevé ou élevé	9,5	5,8	4,8	5,6	7,5	4,7	3,5	5,4
Moyennement élevé	42,9	52,8	23,5	49,5	49,8	57,7	31,3	52,0
Moyennement faible	35,1	32,4	40,1	30,4	30,0	29,1	38,7	30,4
Faible ou très faible	12,5	9,0	31,6	14,5	12,7	8,5	26,5	12,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Source : enquêtes Budget de famille 2006 et 2001, données pondérées
Champ : France métropolitaine.

L'enquête Budget de famille

L'enquête Budget de famille est réalisée auprès d'un échantillon de 20 000 ménages, tous les cinq ans environ (1979, 1984, 1989, 1995, 2000-2001, 2005-2006). Elle vise à reconstituer toute la comptabilité des ménages : dépenses, consommations et ressources.

L'enquête utilise deux instruments de collecte :

- un questionnaire sous CAPI, qui enregistre les revenus et les dépenses importantes ou régulières sur les derniers mois, ainsi que des informations sociodémographiques et les caractéristiques du logement ;
- un carnet auto-administré dans lequel les ménages notent toutes leurs dépenses durant 14 jours.

Ainsi, on a, pour chaque ménage enquêté, la nature des dépenses, leur montant, et le cas échéant la quantité achetée ainsi que le lieu d'achat. Les dépenses sont codées dans une nomenclature (compatible avec la nomenclature européenne COICOP) de plus de 900 postes. Dans l'enquête Budget de famille française, toutes les dépenses sont couvertes, y compris celles ne relevant pas de la consommation de biens et services au sens des Comptes nationaux comme les impôts, les taxes, les remboursements de crédits, etc.

Le champ de collecte est celui des ménages ordinaires résidant en France métropolitaine et dans les DOM. Cela implique que les logements collectifs (foyers, internats, en particulier cités universitaires) ne sont pas enquêtés.

Pour l'enquête de 2006, la collecte a été effectuée quasiment toute l'année, en six vagues de huit semaines chacune, pour éviter les effets de saisonnalité de certains achats (soldes, rentrée des classes, etc.). Au final, 10 240 ménages ont été interrogés en France métropolitaine, ce qui correspond à 25 364 individus. En 2001, 10 305 ménages métropolitains ont été interrogés.

On se limite, dans cette étude, à la France métropolitaine.

À LIRE

- [1] **H. Valdelièvre**, « Un tiers des étudiants ont une activité rémunérée au cours de l'année », *INSEE Première*, n° 795, juillet 2001.
- [2] **C. Villeneuve-Gokalp**, « Les jeunes partent toujours au même âge de chez leurs parents », *Économie et Statistique*, n° 337-338, pp. 61-80, 2000.
- [3] **A. Laferrère**, « Quitter le nid : entre forces centripètes et centrifuges », *Économie et Statistique*, n° 381-382, pp. 147-175, 2005.
- [4] **N. Herpin et J.-H. Déchaux**, « Entraide familiale, indépendance économique et sociabilité », *Économie et Statistique*, n° 373, pp. 3-32, 2004.
- [5] **N. Herpin et D. Verger** « Les étudiants, les autres jeunes, leur famille et la pauvreté », *Économie et Statistique*, n° 308-309-310, pp. 211-227, 1997.
- [6] **I. Robert-Bobée**, « Parmi les jeunes ne vivant plus chez leurs parents, les étudiants sont les plus aidés par leur famille », *INSEE Première*, n° 826, février 2002.
- [7] **C. Villeneuve-Gokalp**, « Le départ de chez les parents : définitions d'un processus complexe », *Économie et Statistique*, n° 304-305, pp. 149-162, 1997.

Abstracts
Zusammenfassungen
Resúmenes

THEME : VOCATIONAL EDUCATION**Initial vocational training in secondary education**

Maryannick Malicot and Bernard Porcher

This article outlines the initial vocational training in secondary education, i.e. as provided by the two main training options: education under student status and apprenticeship. It tackles the successive historical evolutions which led to the current situation, defines today's initial vocational education, specifies and illustrates the responsibilities and contributions of the players on different levels: creation of qualifications, regional offer, funding, certification... Each qualification is described briefly, notably with regard to its purpose, specific characteristics and evolution. The specific educational and organisational characteristics of the two abovementioned educational options are also dealt with. Finally, to conclude, we focus on the current trends, the concrete measures to raise awareness of professions and trades, support young people, diversify the courses and reinforce the quality and appeal of vocational training.

Twenty years of qualification policy: a constant movement of reform

Fabienne Maillard

As part of vocational education, vocational qualifications are regularly transformed so as to participate in the major educational policy objectives as well as to adapt to the labour market, under the guidance of industrial advisory committees. These two objectives and the diversity of partners participating in the definition of qualifications result in a permanent movement of the range of qualifications. Officially in line with a project subscribed to by the different ministers at the head of the ministry of national Education, this movement is however characterised by different options for certain qualifications.

A variety of educational structures and offers in the vocational sector

Carine Lhoste and Fanny Thomas

A pupil in *troisième* class can choose between three types of institution to pursue his initial education: *lycée*, apprentice training centre and *maisons familiales rurales*. Out of these 6,600 initial education institutions, 4,350 offer a secondary vocational education under student status or apprenticeship: 64% are *lycées*, 28% apprentice training centres and 8% *maisons familiales rurales*.

Apprenticeship training structures are over-represented in the Paris and Grenoble academic constituencies. Academic constituencies from Rennes to Montpellier and Corsica offer more agricultural training structures, *lycées* or *maisons familiales rurales*. Vocational education in *lycées* under the authority of the national Education ministry is more represented than in other academic constituencies.

Amongst the 4,350 institutions offering vocational education, 2,170 are public *lycées* and private *lycées* under contract with the ministry of national Education. Seven out of ten *lycées* under the authority of this ministry offer vocational education almost exclusively. The other *lycées* also offer general education.

1995-2005: ten years of agricultural technological or vocational education and vocational integration for young people

Francine Derambure

The period covered by this study roughly corresponds with that of the third national provisional scheme for agricultural education courses (SPNF), established for the 1998-2002 period and renewed for the preparation of the 2003 and 2004 school years.

It tends to show how agricultural education has evolved by diversifying its courses and opening up to all social classes, while remaining present all over the territory and retaining good vocational integration.

Evolutions in vocational *lycées* over ten years: 1995-2005

Florence Defresne

In 2005, public and private institutions of the ministry of national Education prepared 724,000 *lycée* students for a level IV or V vocational qualification, i.e. as many as in 1995, following a peak of almost 750,000 students in 1998. The *brevets d'études professionnelles* (BEP, vocational studies certificates) remain the most attractive courses but have lost ground compared with the *certificats d'aptitude professionnelle* (CAP, vocational aptitude certificates) and vocational *baccalauréat*. The service sector accounts for 57% of vocational *lycée* students and its ratio has continued to increase for the last ten years. CAPs account for one in three students in personal services, while BEPs and vocational *baccalauréats* are more geared

Apprenticeship development since the nineties

Sébastien Durier and Phanit Saing

towards commercial-sales, accounting-management and secretary-office management for support services, electricity-electronics for the production sector. The ratio of the vocational curriculum in the second cycle of secondary education ranges from 24% in Paris to 40% in Lille. This education option, experiencing a slight increase, is still strongly present in the North East of France.

Following a sharp increase between 1992 and 2000, due to the broadening of the educational offer and increasing interest from companies, young people and their families in the system, the number of young people choosing an apprenticeship plateaued in the early 2000s, and increased again in 2004.

Apprenticeship has undergone a transformation as well as developing significantly. It is no longer reserved for young people freshly out of *collège* and wanting to quickly join the labour market. The qualifications on offer now range from the vocational aptitude certificate (CAP) to engineer qualifications, with a focus on the service sector. Girls and the children of higher category parents are significantly more represented in higher apprenticeship courses than in secondary apprenticeship courses.

While providing young people coming from general and technological education with an additional option to pursue their studies, notably after the *baccalauréat*, apprenticeship has also developed into a vocational curriculum, for certain education specialties, from the CAP qualification to *baccalauréat* level and, to a lesser extent, to the *brevet de technicien supérieur* (BTS, higher technician certificate).

Three approaches to the geographical mobility of pupils entering the vocational courses of the ministry of national Education

Marie-Laurence Jaspard

At the end of the *troisième* class, pupils either choose a general and technological seconde class or a vocational curriculum. Pursuing studies in the second cycle of secondary education sometimes involves commuting between the place of residence and the educational institution. These displacements are measured based on the municipal division and affect two in three pupils, due to the absence, for three quarters of these pupils, of institutions under the authority of the national Education ministry in their municipality. By integrating the notion of conurbation with zoning in urban units, it is possible to distinguish between the forced mobility of the pupils living in rural municipalities and the mobility of those benefiting from a general and technological or vocational education offer near them: only 9% commute to their educational institution and this mobility varies depending on whether they live in the city centre or in the suburbs. Finally, if zoning is considered in terms of urban areas, these areas turn out to be working and living areas as well as schooling areas: less than seven in one hundred pupils commute to another urban area.

Pupils' career following a BEP or CAP

Caroline Coudrin

Since the late nineties, the vocational studies certificate (BEP) no longer constitutes an end of studies qualification. Whether or not they pass the examination, the majority of BEP *terminale* pupils continue their initial education, either in vocational education or by entering the second technological cycle by access to an adapted *première* class. Predominant amongst pupils continuing their education in the eighties, this option is currently overshadowed by the vocational *baccalauréat*. A natural continuation of the education provided in the first two years of the BEP curriculum, and often offered in the same *lycée*, the preparation for a vocational *baccalauréat* currently accounts for over three quarters of the pupils pursuing their studies at level IV following a BEP *terminale*.

What factors affect the continuation of studies after the end of the BEP? Is the choice to continue initial education connected with educational conditions in BEP classes, with schooling history or other individual characteristics such as the social environment or gender?

This article attempts to answer these questions by using the information collected in secondary pupil panels enrolled in 1995 and 1989.

Vocational *lycée* teachers

Nadine Esquieu

Characterised by a common mission, primarily recruited at the same level (three years of higher education after the *baccalauréat*) and now trained in the same place, i.e. teacher training university institutions, teachers form a well-defined social group, which at first glance appears to be homogenous.

Out of the 384,300 permanent teachers in the public secondary education, 62,200 are vocational *lycée* teachers (VLT).

Distinguishable by their professional experience, social origin and educational history, VLTs are however similar to other teachers when it comes to the motivations for their choice of profession: to pass on a valued subject and be in contact with the pupils.

This contact can be perceived as difficult due to pupils' behaviour and educational level. However, even though their role as an "educator" is essential, VLTs believe that "passing on knowledge" is the most important task involved in their teaching position.

Because not many of them believe their job has lost some of its credit in the eyes of society, most would recommend it to their children.

Flashback on a few milestones in the history of alternating vocational courses

Ruby Sanchez and Philippe Zamora

There are two systems of alternating courses under employment contracts in France: apprenticeship and alternating course programmes per se, which are the subject of this article. After over twenty years in existence, these contracts were reformed by management and labour within the framework of the national inter-professional agreement of 20 September 2003. Their objective is to extend their role in the definition of alternating course policies, in particular to adapt the content of the courses and the qualifications or certifications to actual business requirements.

This reform constitutes a new step in the takeover of this system by the management and labour. The purpose of this article is to briefly look back on the successive steps which – as dictated in particular by successive electoral changes and economic cycles – have regulated the design and institutional organisation of the alternating system. The recent creation of the professionalisation contract is reinterpreted in this context.

What jobs for young people coming out of *lycée* or apprenticeship in 2004 and 2005?

Christophe Jagers

In 2004-2005, two thirds of the young people coming out of apprenticeship found a job, as did half of *lycée* pupils. The jobs occupied reflect not only the characteristics of these young people but also those of the sectors that recruit them. Most of the apprentices followed level V courses in the production sector and were employed in the sectors recruiting this type of profile, whereas for *lycée* pupils, benefiting from more diverse courses, the opportunities span a broader range of professions. Four activity sectors represent half of the recruitments: retail, construction, "mechanics, electricity, metallurgy" and the hotel and restaurant industry, the latter three experiencing recruitment difficulties. As suggested by their education, half of the young people freshly out of apprenticeship occupy production functions, which is the case for only one in three *lycée* pupils. In the short term, the quality of the jobs held by former apprentices is better: they more often sign permanent employment contracts and less often work part time as they are less frequently employed in the sectors with this type of work. The socio-professional self image of young recruits varies mainly depending on the position held; however, all characteristics being equal, apprentices think of themselves as workers more often than *lycée* recruits.

The future of vocational *baccalauréat* holders

Sylvie Lemaire

Most vocational *baccalauréat* holders, who have pursued significantly different curriculums from other *baccalauréat* holders, leave the education system once they have obtained their *baccalauréat*, the primary purpose of which is to prepare for immediate integration into the labour market. However, nearly four in ten *baccalauréat* holders continue studying, even though the courses they enrol in are not always part of higher education. This is a particularly common occurrence amongst *baccalauréat* holders who have passed with honours or come from a privileged background, but the demand is also significant among foreign vocational *baccalauréat* holders.

Most vocational *baccalauréat* holders who continue their studies prepare for a higher tech-

nician certificate (BTS), in nearly half of the cases with an apprenticeship or vocational qualification contract. However, the failure rate is high: two in three vocational *baccalauréat* holders who enrol into higher education come out of the education system without a qualification higher than the *baccalauréat*.

Entry flows and DUT success rate

Sylvaine Péan and Danielle Prouteau

New *baccalauréat* holders represent the majority of incoming students in the first year of university institutes of technology (IUT). The gap between the enrolment rates of new general and technological *baccalauréat* holders has been progressively closing in the last four years, highlighting a better treatment of technological *baccalauréat* holders. The breakdown in these new *baccalauréat* holders varies significantly depending on the professional sector concerned, women being the majority in the tertiary sector. Technological *baccalauréat* holders from the "industrial science and technology" (STI) option have passed with honours more often than other *baccalauréat* holders. Nearly four in five *baccalauréat* holders enrolling into IUTs have remained in the same academic constituency.

The observation of a student cohort enrolling into the first year of IUT for the first time reveals that two thirds obtain the university diploma in technology (DUT) within two years. The previous curriculum of these students has a considerable impact on their success. While students' chances of success vary depending on the professional sector observed, women enjoy a higher success rate than men in both sectors (secondary or tertiary). Success also varies depending on the specialty and institution in which the student prepares for the DUT.

Students enrolled in paramedical courses in 2004

Sophie Dantan and Rémy Marquier

In 2004, 947 training institutes for paramedical professions educated 108,601 students enrolled into these courses. Over two thirds of them prepare for the nursing profession and 17% for the nursing aid profession.

Women are largely predominant in all courses and enjoy higher qualification success rates and fewer repeats than men. Over half of the students benefit from financial aid, which mostly concerns nursing, nursing aid and paediatric nursing auxiliary courses.

Between 28% and 59% of the students enrolled into one of these three courses were already working the year before their enrolment. Newcomers are primarily *baccalauréat* holders and, in most courses, primarily come from a clerical or working class background, even though certain courses such as masseur-physiotherapist or pedicure-chiroprapist courses cater for a larger proportion of students coming from privileged backgrounds.

Students and graduates from social profession courses from 1985 to 2004

Pascal Grenat

In 2004, social profession courses accounted for over 50,000 students compared with 20,000 in 1985. Amongst these, 23% opt for the special education teaching profession, 19% for medical and psychological care and 16% prepare for a social welfare worker profession. Half of the increase in enrolments is due to the development of courses preparing for medical and psychological care as well as social care worker professions (formerly home help). The latter two represented approximately one third of all the students in 2004, compared with less than 10% in 1985. In 2004, 23,000 qualifications relative to social professions were awarded, i.e. three times that of 1985. The rise in the number of State social care worker qualifications is partly due to the implementation of the accreditation of prior learning system. Students graduating from social education schools are mostly women (85%) and relatively old (27 years old on average). 75% of them are granted financial aid during the course of their studies. Admission into some of these courses is highly selective: in total, 25% of the applicants are admitted.

Promote the "school – company" concept abroad

Michel Le Devehat and Pierre Charle

National agreements between the ministry of national Education and major industrial groups, governing the "school – company" partnership, have been effective on an international scale for ten years. Twelve centres educating technicians, higher technicians and engineers have been set up in Asia, Europe and Latin and Central America, unquestionably promoting our technical and vocational education while enabling our "business partner" to find the staff (mostly middle management) who meet their expectations in terms of production.

Each of the showcase centres, always involving an educational partner from the host country, is managed by a French teacher. The experiments conducted are beneficial on both educational and technical levels and reintegrated into our own system.

THEME: STUDENTS' LIVING CONDITIONS

The analysis of the observations collected in 1997, 2000 and 2003 by the National Observatory of student life (OVE) outlines the main characteristics of the living standards of the population enrolled in university or higher lycée classes, and highlights how precarious these living standards are. These observations show that the economic conditions of student life cannot be assessed using the conceptual framework designed to measure the resources, expenditure and assets of ordinary households. The scarcity of monetary resources received and managed by the students is not however incompatible with a relatively comfortable material life, due to the importance of the range of goods and services "in kind". Conversely, resources apparently far superior than average can threaten the pursuit of education if these resources are the result of a part time job affecting the student's learning and completion of academic assignments. The comparison between the three editions reveals that this type of precariousness is on the increase, not poverty in the traditional sense of the word, even though poverty affects certain students, notably foreign.

Permanently increasing for the last ten years, the number of scholarship students in 2006 was down 4% compared with 2005. This decrease seems primarily due to an increase in the purchasing power, in particular for the most privileged scholarship population categories. In total, the proportion of scholarship students amounts to 29.4% (compared with 30.2% in 2005), i.e. lower than that of 2001. This drop affects all higher education courses.

The structure of the scholarship population, in terms of socio-economic characteristics, varies depending on the courses. Students enrolled in higher technician courses are particularly disadvantaged. Similarly, within the university, those in administrative, economic and social courses account for a high proportion of scholarship students, high aid figures and a low propensity to reach the master's curriculum.

Within the fifth stage, which accounts for 40% of scholarship students, there are marked differences: children of manual or clerical workers mix with children of parents without an activity experiencing serious financial and social difficulties. In addition to their revenue, these students are characterised by their limited presence in selective courses and high concentration in *licence* courses.

The family Budget survey, carried out every five years by the national institute of statistics and economic studies, is an opportunity to accurately measure household expenditure (food or housing as well as restaurants, travel, services etc.) and resources.

Due to a specific student characteristic, placing their housing situation as well as their potential independence with regard to their family at the heart of their material life, we are limited to the study of two very distinct student populations: those living in independent accommodation during the week and those living with their parents seven days a week.

The family Budget survey therefore facilitates the comparison between the situation of the student groups considered and that of other groups of young people of a similar age, or even with all French households. Thus, unemployed young people of the same age spend less than students, who themselves spend less than young people with a job. The category complaining most about their financial situation is not students but unemployed young people.

Students' expenditure and living standards evolution (1997-2003) Focus provided by the OVE's triennial survey "Living conditions"

Louis Gruel, Ronan Vourc'h
and Sandra Zilloniz

Scholarship holders in higher education in the last ten years 1997-2001, 2002-2006: two highly contrasted periods

Jérôme Fabre

Students' budgets in 2006

Vanessa Bellamy

THEMA : BERUFLICHER UNTERRICHT**Die berufliche Erstausbildung der Sekundarschule**

Maryannick Malicot und Bernard Porcher

In diesem Artikel wird die berufliche Erstausbildung der Sekundarschule dargestellt, d.h. diejenige, die durch die zwei hauptsächlichen Bildungswege erteilt wird: die Ausbildung unter schulischem Status und die betriebliche Ausbildung. Er stellt die aufeinander folgenden historischen Entwicklungen dar, die zu der aktuellen Situation geführt haben, definiert die berufliche Erstausbildung heute, präzisiert und erläutert die Verantwortungen und Beiträge der Beteiligten auf verschiedenen Ebenen : Schaffung von Diplomen, regionales Angebot, Finanzierung, Zertifizierung, ... Jedes Diplom ist Gegenstand einer kurzen Beschreibung, insbesondere seiner Zielsetzung, seiner Eigenheiten und seiner Entwicklung. Dann werden die pädagogischen und organisatorischen Spezifitäten der zuvor erwähnten zwei Bildungswege angesprochen. Schließlich werden abschließend die augenblicklichen Entwicklungen und die konkreten Maßnahmen betont, die zur Entdeckung der Berufe, zur Begleitung der Jugendlichen, zur Diversifizierung der Laufbahnen, zur Stärkung der Qualität und der Attraktivität der Berufsausbildungen führen.

Zwanzig Jahre Politik der Diplome : eine ständige Reformbewegung

Fabienne Maillard

Als Bestandteile des Berufsschulunterrichts werden die berufliche Diplome ständig verändert, damit sie an den großen Zielen der Bildungspolitik teilhaben. Sie werden auch unter der Leitung der beratenden Berufsausschüsse im Hinblick auf die Anpassung an den Arbeitsmarkt verändert. Diese beiden Bestrebungen und die Vielfalt der Partner, die an der Definition der Diplome beteiligt sind, erlegen dem Angebot an Diplomen einen ständigen Wandel auf. Dieser Wandel, der offiziell im Rahmen eines Projektes erfolgt, dem die verschiedenen Minister, die sich an der Spitze des Ministeriums für nationale Erziehung abgelöst haben, zustimmen, zeichnet sich dennoch durch verschiedene Ausrichtungen auf bestimmte Diplome aus.

Eine Verschiedenartigkeit von Ausbildungsstrukturen- und Angeboten im berufsbildenden Bereich

Carine Lhoste und Fanny Thomas

Ein Schüler der Sekundarstufe I hat die Wahl zwischen drei Arten von Einrichtungen, um seine Erstausbildung fortzusetzen: das Gymnasium, das Ausbildungszentrum für Auszubildende und den landwirtschaftlichen Familienbetrieb. Von diesen 6 600 Einrichtungen der Erstausbildung bieten 4 350 einen Berufsschulunterricht der Sekundarschule unter schulischem Status oder in Form einer betrieblichen Ausbildung an : 64 % sind Gymnasien und 28 % Ausbildungszentren für Auszubildende und 8 % landwirtschaftliche Familienbetriebe.

Die Ausbildungsstrukturen in Form einer betrieblichen Ausbildung sind in den Akademien von Paris und Grenoble überrepräsentiert. Die Akademien im Bereich von Rennes bis Montpellier und Korsika bieten mehr Strukturen der landwirtschaftlichen Ausbildung, Gymnasien oder landwirtschaftliche Familienbetriebe an. Der Berufsschulunterricht im Gymnasium unter der Aufsicht des Ministeriums für nationale Erziehung ist in den anderen Akademien mehr vertreten.

Von den 4 350 Einrichtungen, die den Berufsschulunterricht anbieten, stehen 2 170 staatliche und private Gymnasien unter Vertrag des Ministeriums für nationale Erziehung. Sieben von zehn Gymnasien unter Aufsicht dieses Ministeriums bieten fast nur beruflichen Unterricht an. Die anderen bieten auch allgemein bildenden Unterricht an.

1995-2005 : Zehn Jahre technischer Unterricht oder beruflicher Unterricht im landwirtschaftlichen Bereich und berufliche Eingliederung der Jugendlichen

Francine Derambure

Der durch diese Studie abgedeckte Zeitraum entspricht insgesamt dem des dritten veranschlagten nationalen Entwurf für die Ausbildung im Bereich des landwirtschaftlichen Unterrichtswesens (SPNF, *Schéma prévisionnel national des formations* = Nationaler veranschlagter Entwurf für die Ausbildung), der für den Zeitraum 1998-2002 ausgefertigt und für die Vorbereitung der Schulanfänge 2003 und 2004 fortgesetzt wurde.

Er zielt darauf ab aufzuzeigen, wie sehr das landwirtschaftliche Unterrichtswesen sich entwickelt hat, indem es seine Ausbildungen diversifiziert hat und eine gesellschaftliche Öffnung für die Anwerbung herbeigeführt hat und dabei auf dem gesamten Gebiet des Landes angesiedelt geblieben ist und eine gute berufliche Eingliederung bewahrt hat.

Die Entwicklungen des Fachgymnasiums in zehn Jahren : 1995-2005

Florence Defresne

Im Jahr 2005 bereiten öffentliche und privaten Einrichtungen des Ministeriums für nationale Erziehung 724 000 Gymnasiasten auf ein Berufsdiplom der Stufe IV oder V vor, d.h. ebensoviel wie 1995, nach einem Höhepunkt im Jahr 1998 mit fast 750 000 Schülern. Die Berufsfachschulabschlüsse (BEP: *brevet d'études professionnelles*) sind weiterhin die attraktivsten Ausbildungsgänge, haben aber zugunsten der Lehrabschlussprüfungen (CAP: *certificat d'aptitude professionnelle*) und des Fachabiturs an Gewicht verloren. Der Dienstleistungsbereich nimmt 57 % der Fachgymnasiasten auf und sein Anteil steigt seit zehn Jahren. Die CAP bilden ein Drittel ihrer Schüler im Bereich der persönlichen Dienstleistungen aus, während die BEP-Schüler und die Fachabiturienten eher zum Bereich Handel und Verkauf, kaufmännische Buchführung und Sekretariat/Bürokommunikation für den Bereich der Dienstleistungen und Elektrotechnik/Elektronik für den Bereich der Produktion hin orientiert sind. Der Anteil des beruflichen Zweiges der Gymnasialklasse der Sekundarschule schwankt zwischen 24 % in Paris und 40 % in Lille. Dieser leicht ansteigende Ausbildungszweig ist im nordöstlichen Viertel Frankreichs noch immer stark angesiedelt.

Die Entwicklung der betrieblichen Lehre seit den neunziger Jahren

Sébastien Durier und Phanit Saing

Nach einer starken Zunahme zwischen 1992 et 2000, die sich durch die Erweiterung des Ausbildungsangebots und einem zunehmenden Interesse der Unternehmen, der Jugendlichen und ihrer Familien für diese Einrichtung erklärt, hat sich die Anzahl an sich in der betrieblichen Lehre befindenden Jugendlichen zu Beginn der zweitausender Jahre stabilisiert und hat dann im Jahr 2004 wieder zugenommen.

Die betriebliche Ausbildung, die sich stark entwickelte, hat auch ein anderes Gesicht bekommen. Sie ist nicht mehr auf die Jugendlichen beschränkt, die den Sekundarbereich I abgeschlossen haben und die geneigt sind, sich schnell auf den Arbeitsmarkt zu begeben. Die angestrebten Diplome reichen jetzt von der Lehrabschlussprüfung (CAP: *certificat d'aptitude professionnelle*) bis zum Ingenieurdiplom und bereiten mehr auf Berufe im Dienstleistungssektor vor. In der betrieblichen Lehre der höheren Schule sind die Mädchen und Kinder der Eltern mit höheren Gehältern deutlich mehr vertreten als in der betrieblichen Lehre der Sekundarschule.

Die betriebliche Ausbildung bietet einerseits den Jugendlichen, die aus dem allgemeinbildenden und dem technischen Schulwesen kommen, einen zusätzlichen Weg für die Fortsetzung der Ausbildung, insbesondere nach dem Abitur und hat sich andererseits parallel dazu für einige spezielle Ausbildungen zu einem Berufszweig entwickelt, der vom CAP zum Abiturniveau und in geringerem Maße zum Technikerdiplom führt (BTS: *brevet de technicien supérieur*).

Drei Betrachtungsweisen der geographischen Mobilität der Schüler, die sich zu den beruflichen Ausbildungen des Ministeriums für nationale Erziehung hin orientieren

Marie-Laurence Jaspard

Nach Abschluss der mittleren Reife orientieren sich die Schüler entweder hin zu einer allgemeinbildenden und technischen weiterführenden Schule oder zum beruflichen Weg. Die Fortführung der Ausbildung im Hinblick auf die Oberstufe der Sekundarschule geht oft mit einer Mobilität zwischen Wohnort und Schulort einher. Diese aufgrund des Zuschnitts der Gemeinden bemessenen Schulwege zeigen, daß zwei von drei Schülern betroffen sind, drei Viertel davon wegen des Fehlens einer Einrichtung des Ministeriums für nationale Erziehung in ihrer Gemeinde. Die Berücksichtigung des Begriffs der Siedlung bei der Einteilung in Stadteinheiten ermöglicht eine Unterscheidung der gezwungenen Mobilität der Schüler, die in ländlichen Gemeinden wohnen und der ihrer Kameraden, die vor Ort von einem Angebot einer allgemeinen und technischen oder beruflichen Ausbildung profitieren. Es sind also 9 %, die fahren, um ihre schulische Einrichtung zu erreichen und diese Mobilität schwankt je nachdem, ob man im Zentrum oder im Vorort wohnt. Die verzeichnete Mobilität mit der Einteilung in Stadtbezirke zeigt, daß diese Gebiete Arbeits- und Wohnort sind, aber auch ein Ort der Beschulung sind; weniger als sieben Schüler von hundert fahren in einen anderen Stadtbezirk.

Laufbahn der Schüler nach dem BEP oder dem CAP

Caroline Coudrin

Seit dem Ende der neunziger Jahre ist der Berufsfachschulabschluss (BEP: *brevet d'études professionnelles*) kein Diplom zum Abschluss der Ausbildung mehr. Die Mehrheit der Schüler aus der letzten zum Berufsfachschulabschluss BEP führenden Klasse setzen ihre Erstausbildung fort, ob sie die Prüfung bestanden haben oder nicht und zwar entweder mit dem Berufsschulunterricht oder indem sie sich durch den Besuch der vorbereitenden vorletzten Klasse, die den Zugang ermöglicht, neu orientieren zur technischen Oberstufe. Dieser Weg, der in den achtziger Jahren unter den weiterführenden Ausbildungen überwog, wird heute zugunsten des Fachabiturs vernachlässigt. Die Vorbereitung auf das Fachabitur, die eine natürliche Erweiterung des während der zwei Jahre BEP erhaltenen Unterrichts ist und oft im selben Gymnasium stattfindet, konzentriert heute über drei Viertel der weiterführenden Ausbildungen der Stufe IV nach der letzten Klasse des BEP.

Welche Faktoren belasten die weiterführende Ausbildung am Ende des BEP? Ist die Entscheidung, die Erstausbildung fortzuführen, an die Bedingungen der Beschulung in der BEP-Klasse geknüpft, an die Schulvergangenheit oder an andere individuelle Merkmale wie das soziale Umfeld oder an die Tatsache, ein Junge und kein Mädchen zu sein?

Dieser Artikel versucht auf diese Fragen zu antworten, indem er die bei den Schülergruppen der Sekundarschule gesammelte Information, die 1995 und 1989 aufgenommen wurde, zur Verfügung stellt.

Die Lehrer der Fachgymnasien

Nadine Esquieu

Die Lehrer, die sich durch einen gemeinsamen Auftrag auszeichnen, die mehrheitlich dieselbe Ausbildung durchlaufen haben (drei Jahre Studium nach dem Abitur) und von nun an am gleichen Ort ausgebildet werden, nämlich den Universitären Instituten für die Lehrerausbildung, bilden eine sozial sehr ausgeprägte Gruppe, die auf den ersten Blick einheitlich erscheinen kann.

Von den 384 300 verbeamteten Lehrern der staatlichen Sekundarschule, die Schülern gegenüberstehen, sind 62 200 Lehrer des Fachgymnasiums (PLP: *professeurs de lycée professionnelle*).

Die Lehrer an Fachgymnasien, die sich aufgrund ihrer beruflichen Vergangenheit, ihrer sozialen Herkunft und ihrer schulischen Vergangenheit von den anderen Lehrern unterscheiden, nähern sich diesen dennoch durch die Motivation der Berufswahl an: Weitergabe eines geschätzten Fachbereichs, Kontakt mit den Schülern.

Aber dieser Kontakt kann aufgrund des Betrages und des schulischen Niveaus der Schüler als schwierig empfunden werden. Nichtsdestoweniger bezeichnen die Lehrer des Fachgymnasiums PLP, selbst wenn ihre Rolle als « Erzieher » entscheidend ist, die « Weitergabe des Wissens » als die Aufgabe, die sie ihrer Funktion als Lehrer hauptsächlich zuschreiben.

Bei ihnen ist die Zahl derer, die meinen, dass sie einen in den Augen der Gesellschaft verurteilten Beruf ausüben, geringer als bei ihren Kollegen und sie würden mehrheitlich ihren Kindern zu diesem Beruf raten.

Rückkehr zu einigen Leitfäden der Geschichte der zweigliedrigen beruflichen Bildung

Ruby Sanchez und Philippe Zamora

In Frankreich existieren zwei Systeme der zweigliedrigen Ausbildung mit Arbeitsvertrag gemeinsam: die betriebliche Ausbildung einerseits und die eigentlichen Programme der zweigliedrigen Ausbildung andererseits. Letztere sind das Thema dieses Artikels. Nach über zwanzig Jahren ihres Bestehens sind diese Verträge im Rahmen des nationalen interprofessionellen Abkommens vom 20. September 2003 von den Sozialpartnern reformiert worden. Es ist ihr Wille, ihre Rolle bei der Definition des Konzepts der zweigliedrigen Ausbildung zu stärken und insbesondere den Inhalt des Unterrichts und die angestrebten Qualifikationen oder Zertifizierungen den tatsächlichen Bedürfnissen der Betriebe anzunähern.

Diese Reform stellt eine neue Etappe in der Aneignung dieser Einrichtung durch die Sozialpartner dar. Es ist das Anliegen dieses Artikels, kurz zur Geschichte der aufeinanderfolgenden Etappen zurückzukehren, die - insbesondere nach Ermessen der aufeinanderfolgenden Wahlsieger und des Konjunkturzykluses - das Konzept und die institutionelle Organisation des zweigliedrigen Systems rhythmisch gestaltet haben. Die kürzliche Gründung des Vertrages über die Professionalisierung wird in diesem Zusammenhang neu interpretiert.

Welche Stellen gab es 2004 und 2005 für Jugendliche, die das Gymnasium oder die betriebliche Ausbildung verlassen haben?

Christophe Jagers

2004-2005 haben zwei Drittel der Jugendlichen, die die betriebliche Ausbildung verlassen haben und die Hälfte der Gymnasiasten eine Arbeitsstelle gefunden. Die besetzten Stellen spiegeln nicht nur die Eigenschaften der Abgänger wieder, sondern auch die der Unternehmen, die sie einstellen. Die Auszubildenden haben mehrheitlich Ausbildungen der Stufe V im Bereich der Produktion durchlaufen und werden in den Unternehmen eingestellt, die diese Profile suchen, während die Berufsmöglichkeiten bei den Gymnasiasten, deren Ausbildung breiter angelegt ist, ein größeres Spektrum umfassen. Die Hälfte der Stellen ist auf vier Tätigkeitsbereiche verteilt: Handel, Bauwesen, « Maschinenbauindustrie, Elektrotechnik, Metallindustrie », und Hotel- und Gaststättengewerbe, wobei die drei Letzteren auf Rekrutierungsschwierigkeiten stoßen. Wie man aufgrund ihrer Ausbildung annehmen kann, üben die Hälfte der jugendlichen Absoventen der betrieblichen Ausbildung Tätigkeiten in der Produktion aus, was nur bei einem Drittel der Gymnasiasten der Fall ist. Kurzfristig ist die Eigenschaft der Arbeitsstellen der ehemaligen Auszubildenden günstiger: sie haben öfter einen Vertrag mit unbegrenzter Dauer unterschrieben und arbeiten weniger häufig in Form von Teilzeitarbeit, da sie weniger häufig in Unternehmen arbeiten, die darauf zurückgreifen. Das berufssoziologische Ansehen, welches die jungen Angestellten von sich selbst haben, schwankt hauptsächlich je nach ausgeübter Tätigkeit, aber bei gleichen Merkmalen im Verhältnis zu den Gymnasiasten bezeichnen sich die Auszubildenden öfter als Arbeiter.

Das Werden der Fachabiturienten

Sylvie Lemaire

Die Fachabiturienten, die Laufbahnen kennengelernt haben, die sie deutlich von den anderen Abiturienten unterscheiden, verlassen mehrheitlich die Ausbildungseinrichtung, nachdem sie ihr Abitur erhalten haben, dessen erste Berufung es ist, auf das sofortige Eintreten auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten. Aber fast vier Fachabiturienten von zehn setzen ihre Ausbildung fort, auch wenn die Ausbildung, zu der sie sich anmelden, nicht immer zum Hochschulwesen gehört. Die Fortführung der Ausbildung ist besonders zahlreich unter den Abiturienten, die bei der Prüfung mit besser als ausreichend bestanden haben oder die durch die Herkunft begünstigt sind, aber die Nachfrage ist auch unter den Fachabiturienten ausländischer Herkunft sehr stark.

Die Mehrheit der Fachabiturienten, die ihre Ausbildung weiterführen bereiten ein Technikerdiplom (BTS: *brevet de techniciens supérieur*) vor, in fast der Hälfte der Fälle mit einem Ausbildungs- oder Qualifizierungsvertrag. Aber die Durchfallquote ist hoch: von drei Fachabiturienten, die sich an der Hochschule angemeldet hatten, verlassen zwei die Ausbildungseinrichtung, ohne ein Diplom zu erhalten, dass das Abitur übertrifft.

Die Eingangsflut und der Erfolg beim Hochschulabschluss Technologie DUT

Sylvaine Péan und Danielle Prouteau

Die neuen Abiturienten stellen die Mehrheit der Anfänger in das erste Jahr des Technologischen Hochschulinstituts (IUT: *institut universitaire de technologie*) dar. Der Abstand zwischen der Einschreibungszahl der neuen Abiturienten aus dem allgemeinbildenden Bereich und dem technischen Bereich verringert sich seit vier Jahren allmählich, wodurch eine verbesserte Aufnahme der technischen Abiturienten aufgezeigt wird. Die Verteilung dieser neuen Abiturienten ist je nach dem betroffenen Berufsbereich sehr unterschiedlich, die Frauen befinden sich mehrheitlich im tertiären Bereich. Die Absolventen mit technischem Abitur der Ausrichtung « Industrielle Wissenschaft und Technik » (STI: *sciences et technologies industrielles*) haben öfter besser als ausreichend bestanden als die anderen Abiturienten. Fast vier von fünf Abiturienten, die am Technologischen Hochschulinstitut beginnen, haben die Akademie nicht gewechselt.

Die Beobachtung des Heers von Studenten, daß sich zum ersten Mal für das erste Jahr des Technologischen Instituts anmeldet, zeigt, daß zwei Drittel von ihnen innerhalb von zwei Jahren das Universitätsdiplom der Technologie (DUT: *diplôme universitaire de technologie*) erhalten. Die vorherige Laufbahn dieser Studenten beeinflusst ihren Erfolg sehr stark. Wenn sich die Erfolgchancen der Studenten in Abhängigkeit des festgestellten beruflichen Bereichs unterscheiden, so sind die Frauen in den beiden Bereichen (sekundär und tertiär) erfolgreicher als die Männer. Der Erfolg schwankt auch je nach dem Fachgebiet und der Einrichtung, in denen sich der Student auf das DUT vorbereitet.

Auszubildende, die sich im Jahr 2004 in paramedizinischen Ausbildungen befanden

Sophie Dantan und Rémy Marquier

2004 haben 947 Ausbildungsinstitute für paramedizinische Berufe 108 601 in ihren Studiengängen eingeschriebene Auszubildende ausgebildet. Über zwei Drittel von ihnen bereiten sich auf den Beruf der Krankenschwester/des Krankenpflegers vor und 17 % auf den der Pflegehelferin/des Pflegehelfers.

Die Frauen dominieren in allen Ausbildungen bei Weitem und haben bei den Diplomen bessere Erfolgsquoten und wiederholen weniger als die Männer. Über die Hälfte der Studenten werden finanziell unterstützt, wobei diese Unterstützung im Wesentlichen die Ausbildung zur Krankenschwester/zum Krankenpfleger, zur Pflegehelferin/zum Pflegehelfer und zur Assistentin/zum Assistenten bei der Säuglingspflege betrifft.

Zwischen 28 % und 59 % der Auszubildenden, die eine dieser drei Ausbildungen durchlaufen, haben im Jahr vor ihrer Einschreibung bereits gearbeitet. Die Neueinschreibungen sind mehrheitlich Abiturienten und in der Mehrzahl der Ausbildungen stammen sie aus einem Angestellten- oder Arbeitermilieu, auch wenn einige Ausbildungen wie zum Beispiel die des Masseurs/Krankengymnasten oder des Fußpflegers/Fußheilkundlers einen größeren Anteil an Schülern aus begünstigten Milieus zu verzeichnen haben.

Auszubildende und Diplominhaber der Ausbildungen zu sozialen Berufen von 1985 bis 2004

Pascale Grenat

2004 hatten die Ausbildungen zu den sozialen Berufen gegenüber 20 000 Auszubildenden 1985 über 50 000 Auszubildende zu verzeichnen. Von ihnen wählten 23 % den Beruf des spezialisierten Erziehers, 19 % den der medizinisch-psychologischen Assistenten und 16 % bereiten sich darauf vor, Sozialarbeiter zu werden. Die Hälfte der steigenden Anzahl lässt sich durch die Entwicklung der Ausbildungen erklären, die auf die Berufe des medizinisch-psychologischen Assistenten und Assistenten des sozialen Hilfsdienstes (früher Haushaltshilfe) vorbereiten. Die beiden Letzteren stellen ungefähr ein Drittel der Gesamtheit der Schüler des Jahres 2004 dar, gegenüber unter 10 % im Jahr 1985. 2004 wurden 23 000 Diplome für soziale Beruf ausgestellt, d.h. dreimal so viel wie 1985. Die Zunahme der Anzahl der staatlich geprüften Assistenten des sozialen Hilfsdienstes lässt sich teilweise durch die Einführung der Anerkennung der erworbenen Erfahrung erklären. Die Auszubildenden, die die Schulen der Sozialbetreuungsberufe verlassen, sind mehrheitlich Frauen (85 %) und sind relativ alt (27 Jahre im Durchschnitt). 75 % erhalten während ihrer Ausbildung eine finanzielle Unterstützung. Die Zulassung zu einigen dieser Ausbildungen ist sehr selektiv: insgesamt werden 25 % der Kandidaten zugelassen.

Förderung des Konzepts « Schule - Betrieb » im Ausland

Michel Le Devehat und Pierre Charle

Seit zehn Jahren werden die nationalen Abkommen zwischen dem Ministerium für nationale Erziehung und den industriellen Großkonzernen, in denen die Partnerschaft « Schule/ Unternehmen » geregelt wird, auf internationaler Ebene übernommen. Ein Dutzend Zentren, die Techniker, graduierte Ingenieure und Ingenieure ausbilden, werden in Asien, in Europa und in Süd- und Mittelamerika angesiedelt, die die Förderung unseres Fach- und Berufschulwesens ganz offensichtlich begünstigen und es gleichzeitig unserem « Partner-Unternehmen » ermöglichen, das Personal zu finden (im Wesentlichen mittlere Führungskräfte), das ihren Produktionserwartungen entspricht.

Jedes der Vorzeigezentren, die immer einen Ausbildungspartner des Aufnahmelandes beteiligen, wird von einem französischen Lehrer geleitet. Die Erfahrungen, die dort gemacht werden, sind sowohl in pädagogischer als auch in fachlicher Hinsicht wertvoll und werden in unser eigenes System rückinvestiert.

THEMA : LEBENSBEDINGUNGEN DER STUDENTEN**Die Ausgaben der Studenten und die Entwicklung ihres Lebensstandards (1997-2003) Klärung durch die dreijährige Umfrage « Lebensbedingungen » der OVE**

Louis Gruel, Ronan Vourc'h und Sandra Zilloniz

Die Analyse der 1997, 2000 und 2003 durch das nationale Forschungszentrum im Hinblick auf das Leben der Studenten (OVE: *Observatoire national de la vie étudiante*= Nationales Forschungsinstitut für das Leben der Studenten) gesammelten Informationen ermöglicht es, die hauptsächlichen Merkmale des Lebensstandards der an der Universität oder in einer höheren Klasse des Gymnasiums angemeldeten Bevölkerungsgruppe aufzuzeigen und zu ermitteln, inwieweit sie von einer Verunsicherung betroffen sind. Diese Beobachtungen zeigen, daß die wirtschaftlichen Bedingungen des Lebens der Studenten nicht ermittelt werden können, indem man die erstellten begrifflichen Schemen benutzt, um die Geldmittel, Ausgaben und das Vermögen der gewöhnlichen Haushalte zu messen. Die Bescheidenheit der geldlichen Mittel, die die Studenten erhalten und selbst verwalten, ist in ihrem Fall aufgrund der Bedeutung des Angebots von Gütern und Dienstleistungen « in Naturalien » durchaus mit einem relativ bequemen materiellen Leben vereinbar. Und umgekehrt können Geldmittel, die offensichtlich weit über dem Durchschnitt liegen, zu einer Verunsicherung hinsichtlich der Fortführung des Studiums führen, wenn sie mit dem Preis Parallelarbeit erworben wurden, die den Lernvorgang in den Vorlesungen und das Beherrschen der schulischen Übungen beeinträchtigt. Der Vergleich der drei Veröffentlichungen zeigt, daß hauptsächlich diese Art von Verunsicherung zugenommen hat und nicht die Armut im üblichen Sinn des Wortes, selbst wenn diese eine Randgruppe von Studenten, hauptsächlich Ausländer, betrifft.

Stipendiaten im Hochschulwesen seit zehn Jahren 1997-2001, 2002-2006 : zwei sehr kontrastreiche Zeiträume

Jérôme Fabre

Bei einer ständigen Zunahme seit zehn Jahren sinkt die Anzahl der 2006 unterstützten Studenten um 4 % im Verhältnis zu 2005. Diese Verringerung soll sich hauptsächlich aus einer Anhebung der Kaufkraft ergeben, insbesondere für die am meisten begünstigten Gehaltsstufen der Bevölkerungsgruppe, die über ein Stipendium verfügt. Letztendlich liegt der Anteil der unterstützten Studenten bei 29,4 % (nach 30,2 % im Jahr 2005), d.h. ein geringerer Stand als 2001. Diese Abnahme betrifft die Gesamtheit der Ausbildungen des Hochschulwesens. Die Struktur der Bevölkerungsgruppe mit Stipendium im Sinne von sozioökonomischen Merkmalen oder im Sinne von Gehaltsstufen ist nach Studiengang verschieden. Die Studenten in den Abteilungen der graduierten Ingenieure sind besonders benachteiligt. Ebenso häufen sich innerhalb der Universität bei den Studenten der Verwaltungs-, Wirtschafts- und Sozialstudiengänge ein starker Anteil an Stipendien, hohe Unterstützungsbeträge und eine geringe Quote, die den Master erzielt. Innerhalb der fünften Gehaltsstufe, die 40 % der Stipendiaten gruppiert, weisen die Studenten starke Ungleichheiten auf: es sind dort Kinder von Arbeitern oder Angestellten und Kinder von Nichterwerbspersonen mit großen finanziellen und sozialen Schwierigkeiten vereint. Außer durch ihre Einkommen zeichnen sich diese Studenten durch ihre geringe Anwesenheit in den selektiven Studiengängen und ihre starke Konzentration auf den Magister aus.

Die finanziellen Mittel der Studenten im Jahr 2006

Vanessa Bellamy

Die Umfrage zu den finanziellen Mitteln der Familien (BdF: *budget des familles*), die in einem Fünfjahresrhythmus durch das Nationale Institut für Statistik und wirtschaftliche Studien erfolgt, ermöglicht es, die Ausgaben (sowohl für Nahrungsmittel als auch Wohnung, Restaurants, Reisen, Dienstleistungen, usw.) und die finanziellen Mittel der Haushalte genau zu messen. Die besondere Problematik der Studenten, die ihre Wohnungssituation sowie ihre eventuelle finanzielle Unabhängigkeit von ihren Eltern in den Mittelpunkt ihres materiellen Lebens stellt, bewirkt, daß wir uns hier auf die Untersuchung von zwei sehr unterschiedlichen Gruppen von Studenten beschränkt haben: diejenigen, die während der ganzen Woche in einer eigenen Wohnung leben und diejenigen, die sieben Tage in der Woche bei ihren Eltern leben. Die Umfrage BdF ermöglicht also einen einfachen Vergleich der Situation der Gruppen der Studenten mit anderen Gruppen von Jugendlichen gleichen Alters oder sogar mit der Gesamtheit der französischen Haushalte. Es kommt dabei heraus, daß im gleichen Alter die arbeitslosen Jugendlichen geringere Ausgaben haben als die Studenten, die ihrerseits weniger als die Jugendlichen ausgeben, die einen Arbeitsplatz haben. Im Übrigen sind es nicht die Studenten, die sich am meisten über ihre finanzielle Situation beklagen, sondern die arbeitslosen Jugendlichen.

TEMA: LA ENSEÑANZA PROFESIONAL**La formación profesional inicial en la enseñanza secundaria**

Maryannick Malicot y Bernard Porcher

Este artículo presenta la formación profesional inicial en el segundo grado, es decir, aquella que se dispensa a través de las dos principales vías de formación: la formación con categoría escolar y el aprendizaje. El artículo resume las sucesivas evoluciones que, a lo largo de la historia, han conducido a la situación actual, describe el estado de la formación profesional inicial en la actualidad y precisa e ilustra las responsabilidades y contribuciones de los actores implicados en los diferentes niveles: creación de los diplomas, oferta regional, financiación, certificación... Se describe brevemente todos los diplomas, con especial hincapié en su finalidad, sus especificidades y su evolución. El artículo trata también las características de las dos vías de formación antes citadas, tanto desde el punto de vista pedagógico como organizativo. Finalmente, para concluir, centra su atención en las evoluciones que se están desarrollando en este momento, las medidas concretas para dar a conocer las diferentes profesiones, apoyar a los jóvenes, diversificar las opciones y programas, y reforzar la calidad y el atractivo de las formaciones profesionales.

Veinte años con una política basada en los diplomas: un movimiento continuo de reforma

Fabienne Maillard

Los diplomas profesionales, como elementos de la enseñanza profesional, son transformados regularmente para adecuarlos a los grandes objetivos de las políticas educativas. Asimismo, las transformaciones, avaladas por Comisiones profesionales consultivas, buscan adaptarlos al mercado laboral. Estas dos ambiciones, además de la diversidad de organismos que participan en la definición de los diplomas, imponen un movimiento permanente a la oferta de diplomas. Aunque este movimiento oficialmente forma parte de un proyecto al que han suscrito los diferentes ministros que se han sucedido en el Ministerio de Educación Nacional, se caracteriza por la presencia de orientaciones diferentes para determinados diplomas.

Enseñanza profesional: diversidad de estructuras y de ofertas formativas

Carine Lhoste y Fanny Thomas

Un alumno de *troisième* (último curso del primer ciclo de la enseñanza secundaria, equivalente a 3º de la ESO en España) puede escoger tres tipos de centros educativos para continuar su formación inicial: un instituto, un centro de formación de aprendices o una casa familiar rural. De los 6.600 centros de formación inicial, 4.350 proponen una enseñanza profesional de segundo grado con categoría escolar o como parte de un aprendizaje: un 64% son institutos, un 28% centros de formación de aprendices y un 8% casas familiares rurales.

En comparación con otras regiones, existe una excesiva concentración de estructuras de formación a través del aprendizaje en las circunscripciones de París y Grenoble. Las circunscripciones situadas en la línea entre Rennes y Montpellier, así como en Córcega, ofrecen más estructuras de formación agrícola, institutos o casas familiares rurales. La enseñanza profesional en instituto bajo la tutela del Ministerio de Educación Nacional se encuentra más presente en el resto de las *académies* (circunscripciones administrativas).

De los 4.350 centros que proponen una enseñanza profesional, 2.170 son institutos públicos y privados concertados dependientes del Ministerio de Educación Nacional. Siete de cada diez institutos bajo la tutela de dicho ministerio ofrecen casi únicamente una enseñanza profesional. El resto de los centros ofrece también una enseñanza general.

1995-2005: diez años de enseñanza tecnológica o profesional agrícola y de inserción profesional de los jóvenes

Francine Derambure

Este estudio cubre un periodo que, globalmente, corresponde al del tercer SPNF (esquema nacional de previsión sobre las formaciones de enseñanza agrícola), creado para el periodo 1998-2002 y prorrogado para la preparación del inicio de los cursos 2003 y 2004.

El estudio muestra cómo la enseñanza agrícola ha evolucionado, con una diversificación de las formaciones y el desarrollo de una apertura social en lo que se refiere a la selección de alumnos, y cómo además continúa estando bien implantado en todo el territorio y conserva un buen índice de inserción profesional.

Diez años de evolución en los institutos profesionales: 1995-2005

Florence Defresne

En 2005, los centros de enseñanza del Ministerio de Educación Nacional públicos y privados prepararon a 724.000 alumnos para un diploma profesional de nivel IV o V, es decir, tantos como en 1995, tras alcanzar los casi 750.000 en 1998. Los BEP (Diploma de Estudios Profesionales) siguen siendo las formaciones más atractivas pero han perdido peso frente a los CAP (Certificado de Aptitud Profesional) y al diploma de bachillerato profesional. El sector servicios acoge a un 57% de los alumnos de bachillerato profesional, porcentaje que no deja de aumentar desde hace diez años. Las formaciones conducentes al CAP forman a un tercio de sus alumnos en el sector de los servicios a la persona, mientras que los BEP y los bachilleratos profesionales se encuentran más orientados hacia el comercio-venta, la contabilidad-gestión y el secretariado-ofimática en el sector servicios, y la electricidad-electrónica en el sector de la producción. La importancia de la rama profesional en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria varía, desde el 24% en París hasta el 40% en Lille. Esta vía de formación, que presenta un ligero aumento, sigue estando ampliamente implantada en la zona noreste de Francia.

El desarrollo del aprendizaje desde los años noventa

Sébastien Durier y Phanit Saing

Tras un fuerte aumento entre 1992 y 2000, explicado por la ampliación de la oferta de formaciones y un creciente interés por este dispositivo por parte de las empresas, los jóvenes y sus familias, el número de jóvenes matriculados en formaciones de aprendizaje se estabilizó a principios de nuestra década, para después volver a aumentar en 2004.

El aprendizaje no sólo ha conocido un importante desarrollo, también ha cambiado de aspecto. Ya no sólo está reservado a los jóvenes que terminan el *collège* (primer ciclo de la enseñanza secundaria) y desean llevar a cabo una formación que les permita integrar rápidamente el mercado laboral. Hoy en día, los diplomas preparados van desde el CAP (Certificado de Aptitud Profesional) hasta el diploma de ingeniero, además de ofrecer una mayor preparación para las profesiones del sector servicios. Las niñas y los niños de las categorías superiores están mucho más representados en el aprendizaje llevado a cabo en la enseñanza superior que en el aprendizaje de la enseñanza secundaria.

Por una parte, el aprendizaje ofrece a los jóvenes provenientes de la enseñanza general o tecnológica una nueva vía para continuar sus estudios, normalmente después del *baccalauréat* o examen de bachillerato, y al mismo tiempo, por otra parte, en determinadas especialidades de formación, el aprendizaje se ha convertido en una rama profesional que puede llevar del CAP al nivel del *baccalauréat* y, en menor medida, al BTS (Diploma de Técnico Superior).

Tres enfoques sobre la movilidad geográfica de los alumnos que se orientan hacia las formaciones profesionales del Ministerio de Educación Nacional

Marie-Laurence Jaspard

Al terminar el curso de *troisième* (último año del primer ciclo de enseñanza secundaria, equivalente a 3º de la ESO), los alumnos se orientan hacia un curso de *seconde* (primer curso del segundo ciclo, equivalente a 4º de la ESO) general o tecnológico, o hacia la vía profesional. La prosecución de los estudios en el segundo ciclo de la enseñanza de segundo grado implica, en algunos casos, una movilidad entre el lugar de residencia y el lugar de escolarización. Estos desplazamientos, calculados según la organización administrativa del territorio en comunas, muestran que dos de cada tres alumnos se ven afectados, un 75% de los cuales porque no existe en su comuna un centro del Ministerio de Educación Nacional. La consideración del concepto de aglomeración junto a la división de zonas en unidades urbanas permite distinguir la movilidad obligatoria de los estudiantes que residen en comunas rurales y la de sus compañeros, que disfrutan *in situ* de una oferta de formación general y tecnológica o profesional. En ese caso, un 9% se desplaza para llegar a su centro escolar, movilidad que varía si los alumnos residen en el centro de la ciudad o en las afueras. Finalmente, la movilidad considerada junto a la división en zonas de las áreas urbanas muestra que dichas zonas constituyen tanto un lugar de trabajo, de residencia como de escolarización; menos del 7% de los alumnos se desplaza hacia otra área urbana.

Las opciones de los estudiantes tras la obtención de un BEP o un CAP

Caroline Coudrín

Desde finales de los años noventa, el BEP (Diploma de Estudios Profesionales) ya no constituye un diploma de fin de estudios. Hayan o no aprobado el examen, la mayoría de los alumnos de *terminale* (tercer y último curso del segundo ciclo de la enseñanza secundaria) BEP prosiguen su formación inicial, ya sea en la enseñanza profesional o reorientándose hacia el segundo ciclo tecnológico, mediante el acceso a un curso de *première* (segundo curso del segundo ciclo de la enseñanza secundaria) de adaptación. Esta última opción, mayoritaria para los alumnos que continuaban sus estudios en los años ochenta, es abandonada en la actualidad, pues se prefiere la vía del bachillerato profesional. La preparación de un examen de bachillerato profesional, continuación natural de las enseñanzas recibidas durante los dos cursos de BEP, y a menudo impartida en el mismo instituto, representa actualmente más de tres cuartos del número de alumnos que continúan sus estudios en el nivel IV tras terminar el último curso de BEP.

¿Cuáles son los factores que determinan la continuación de los estudios al finalizar el BEP?

¿La decisión de continuar la formación inicial está relacionada con las condiciones de escolarización en BEP, con el pasado escolar u otras características individuales, como el medio social o el hecho de ser un chico o una chica?

Este artículo intenta responder a estas preguntas a partir de la información recogida en los paneles de investigación llevados a cabo con alumnos de segundo grado seleccionados en 1995 y 1989.

El profesorado de los institutos profesionales

Nadine Esquieu

El conjunto del profesorado se caracteriza por poseer una misión común y, además, en su mayoría, por poseer el mismo nivel de formación en el momento de su contratación (tres años de estudios después del bachillerato). Por otra parte, a partir de ahora, todos los profesores recibirán una formación en el mismo tipo de centro, los IUFM (Instituto Universitario de Formación del Profesorado). Por todo ello, se le considera un grupo con unas características sociales claras que, a primera vista, puede parecer homogéneo.

De los 384.300 profesores titulares del segundo grado público que desarrollan su actividad profesional frente a los alumnos, 62.200 son profesores de institutos profesionales (PLP).

Con respecto al resto del profesorado, los PLP se diferencian por sus antecedentes profesionales, su origen social y su pasado escolar, pero ambos grupos coinciden en las motivaciones que les han llevado a escoger su profesión: enseñanza de una materia apreciada y contacto con los alumnos.

Dicho contacto puede parecer difícil a causa del comportamiento y del nivel escolar de los alumnos, sin embargo, aunque su papel como "educadores" es fundamental, los PLP consideran que la "transmisión de conocimientos" constituye la misión principal de su función como profesores.

Un menor número de PLP, en comparación con el resto del profesorado, piensa que ejerce una profesión que no está lo suficientemente valorada, y la mayor parte la aconsejaría a sus hijos.

Consideración de algunas etapas importantes de la historia de la formación profesional en alternancia

Ruby Sanchez y Philippe Zamora

En Francia, coexisten dos sistemas de formación en alternancia con contrato de trabajo: por una parte, el aprendizaje y, por otra, los programas de formación en alternancia propiamente dichos. Este artículo trata de estos últimos. Tras más de veinte años de existencia, este tipo de contratos fue reformado por los organismos sociales implicados en el marco del acuerdo nacional interprofesional del 20 de septiembre de 2003. Su intención es la de ampliar su papel en la determinación de las políticas de formación en alternancia y, en especial, adaptar aún más a las necesidades reales de las empresas el contenido de las enseñanzas y las cualificaciones o certificados a los que aspiran los estudiantes.

Esta reforma constituye una nueva etapa en el proceso de apropiación de este dispositivo por parte de los organismos sociales implicados. Este artículo pretende realizar un breve resumen histórico de las sucesivas etapas que – en función sobre todo de las sucesivas alternancias electorales y del ciclo coyuntural- han marcado el ritmo de la concepción y organización institucional del sistema en alternancia. En este contexto, el artículo reinterpreta la reciente creación del contrato de profesionalización.

¿A qué empleos han accedido los jóvenes que terminaron el instituto o una formación de aprendizaje en 2004 y 2005?

Christophe Jagers

En 2004-2005, dos tercios de los jóvenes que finalizaron una formación de aprendizaje encontraron un trabajo, y la mitad de los jóvenes que terminaron la enseñanza secundaria en un instituto. Los empleos ocupados no sólo reflejan las características de los estudiantes, también muestran las de los sectores que les contratan. La mayoría de los aprendices han realizado formaciones de nivel V en el campo de la producción, y han sido contratados en los sectores que buscan este tipo de perfil, mientras que para los bachilleres, cuyas formaciones están más diversificadas, las salidas profesionales cubren un abanico más amplio de profesiones. La mitad de las contrataciones se han realizado en cuatro sectores de actividad: el comercio, la construcción, "la industria mecánica, electricidad, metalurgia", y la hostelería-restauración, y los tres últimos han encontrado dificultades de contratación. Como se puede suponer a partir del contenido de su formación, la mitad de los jóvenes que terminaron un aprendizaje ejercen funciones de producción, lo que sólo ocurre con un tercio de los bachilleres. A corto plazo, la calidad de los empleos de los antiguos aprendices es mejor: se constata una mayor frecuencia de contratos indefinidos y un menor número de trabajos a tiempo parcial, ya que este grupo ha sido contratado con menor frecuencia en los sectores que recurren a este tipo de contratos. La imagen socioprofesional que estos jóvenes contratados tienen de ellos mismos varía sobre todo en función del puesto ocupado, pero en condiciones iguales con respecto a los bachilleres, los aprendices se consideran más a menudo obreros.

El futuro de los bachilleres profesionales

Sylvie Lemaire

La mayoría de los bachilleres profesionales, con una trayectoria escolar que los diferencia considerablemente de los otros bachilleres, abandona el sistema educativo tras obtener el diploma de bachillerato profesional, cuyo objetivo principal es preparar la entrada inmediata al mercado laboral. Sin embargo, casi cuatro de cada diez bachilleres profesionales continúan sus estudios, incluso si no se matriculan en formaciones dentro de la enseñanza superior. Esta continuación de los estudios es especialmente numerosa entre los estudiantes que han obtenido una nota con mención (a partir de 12 sobre 20) o provienen de un medio social favorecido, pero las solicitudes también son numerosas entre los bachilleres profesionales de origen extranjero.

La mayor parte de los bachilleres profesionales que continúan sus estudios preparan un BTS (Diploma de Técnico Superior), y en casi la mitad de los casos, lo hacen a través de un contrato de aprendizaje o de cualificación. Sin embargo, el índice de fracaso es importante: dos de cada tres bachilleres profesionales matriculados en la enseñanza superior abandonan el sistema educativo sin un diploma superior al *baccalauréat* (bachillerato).

El flujo de entrada y el éxito en los DUT

Sylvaine Péan y Danielle Prouteau

La mayoría de los estudiantes matriculados en el primer curso de los IUT (Instituto Universitario de Tecnología) son alumnos que acaban de obtener el título de bachillerato. Desde hace cuatro años, se reduce de forma progresiva la diferencia existente entre el índice de matriculados entre los nuevos bachilleres generales y tecnológicos, lo que permite constatar una mejora en la acogida de los alumnos con un bachillerato tecnológico. El reparto de estos nuevos bachilleres es muy diferente según el sector profesional: por ejemplo, las mujeres son mayoritarias en el sector terciario. Los titulares de un diploma de bachillerato tecnológico de la opción STI ("ciencias y técnicas industriales") poseen, más a menudo que los otros bachilleres, una nota con mención (a partir de 12 sobre 20). Casi cuatro de cada cinco estudiantes matriculados en un IUT no ha cambiado de circunscripción administrativa.

La observación de un grupo de estudiantes matriculados por primera vez en el primer curso de IUT muestra que dos tercios de los mismos obtienen el DUT (Diploma Universitario de Tecnología) en dos años. La trayectoria escolar anterior de los estudiantes tiene una gran influencia sobre sus resultados. Aunque existen diferencias en las oportunidades de aprobar de los estudiantes según el sector profesional observado, en general, un mayor número de mujeres que de hombres aprueba en ambos sectores (secundario o terciario). Asimismo, el índice de aprobados varía también en función de la especialidad y del centro en el que el estudiante prepara el DUT.

Los estudiantes en formaciones paramédicas en 2004

Sophie Dantan y Rémy Marquier

En 2004, 947 institutos de formación en profesiones paramédicas formaron a los 108.601 estudiantes matriculados en dichas ramas. De entre ellos, más de dos tercios se preparan para ejercer la enfermería, y un 17% para ser auxiliares técnicos sanitarios.

Existe una amplia predominancia de mujeres en todas las formaciones, y éstas también presentan un mayor índice de obtención del título, así como menos cursos repetidos que los hombres. Más de la mitad de los estudiantes recibe una ayuda financiera, en especial aquellos que llevan a cabo las formaciones en enfermería, auxiliar técnico sanitario y auxiliar de puericultura.

Entre el 28% y el 59% de los estudiantes matriculados en una de dichas tres formaciones ya trabajaba el año anterior a su matriculación. La mayor parte de los estudiantes que se matriculan en estas formaciones por primera vez ha obtenido el título de bachillerato y, en la mayoría de las formaciones, provienen principalmente de un medio obrero o de empleado, aunque algunas formaciones, como las de masajista-fisioterapeuta o pedicuro-podólogo, acogen una proporción más importante de alumnos provenientes de sectores sociales favorecidos.

Los estudiantes y diplomados de las formaciones dedicadas a las profesiones sociales de 1985 a 2004

Pascale Grenat

En 2004, el número de matriculados en formaciones dedicadas a las profesiones sociales era de más de 50.000 estudiantes, frente a 20.000 en 1985. Un 23% de los mismos realiza una formación de profesor de educación especial, un 19% una de auxiliar médico-psicológico y un 16% se prepara para ser asistente social. La explicación a la mitad de este aumento en el número de estudiantes se encuentra en el desarrollo de las formaciones que preparan para las profesiones de auxiliar médico-psicológico y de auxiliar de vida social (antiguamente "ayuda a domicilio"). En 2004, alrededor de un tercio de los estudiantes estaba matriculado en estas dos últimas formaciones, frente a menos del 10% en 1985. En 2004, se entregaron 23.000 diplomas relacionados con profesiones sociales, es decir, tres veces más que en 1985. El aumento del número de diplomados oficiales de auxiliares de vida social se explica en parte por la creación del dispositivo VAE o convalidación de los conocimientos adquiridos por la experiencia. La mayoría de los estudiantes que salen de las escuelas de formación social son mujeres (un 85%), y son relativamente mayores (una media de 27 años). Un 75% de los estudiantes recibe una ayuda financiera durante sus estudios. El acceso a algunas de estas formaciones es bastante selectivo: en total, un 25% de los candidatos es admitido.

Promoción del concepto "escuela-empresa" en el extranjero

Michel Le Devehat y Pierre Charle

Desde hace diez años, los convenios nacionales entre el Ministerio de Educación Nacional francés y los grandes grupos industriales que rigen las colaboraciones "escuela - empresa" se han internacionalizado. Se han implantado en Asia, Europa, Suramérica y Centroamérica doce centros de formación de técnicos, técnicos superiores e ingenieros, lo que sin ninguna duda favorece la promoción de nuestra enseñanza técnica y profesional y, al mismo tiempo, permite también que nuestras "empresas asociadas" encuentren al personal (sobre todo para puestos de mando intermedio) que corresponde a sus expectativas de producción.

Todos estos centros que sirven a su vez de "presentación" están asociados a un organismo educativo del país donde se encuentran y están dirigidos por un profesor francés. Las experiencias realizadas en los mismos son muy ricas tanto desde el punto de vista pedagógico como técnico, y pueden reutilizarse en nuestro propio sistema.

TEMA: CONDICIONES DE VIDA DE LOS ESTUDIANTES**Los gastos de los estudiantes y la evolución de su nivel de vida (1997-2003)****El enfoque aportado por la encuesta trienal "Condiciones de vida" del OVE**

Loius Gruel, Ronan Vourc'h
y Sandra Zilloniz

El análisis de las observaciones recopiladas en 1997, 2000 y 2003 por el OVE (Observatorio Nacional de la Vida Estudiantil) permite conocer las principales características del nivel de vida de la población matriculada en la universidad o en clases superiores en el instituto, así como apreciar en qué medida este sector está expuesto a la precariedad. Estas observaciones muestran que las condiciones económicas de la vida estudiantil no pueden evaluarse mediante las tablas conceptuales diseñadas para medir los recursos, gastos y patrimonios de las familias ordinarias. La modestia de los recursos monetarios que los estudiantes perciben y gestionan por sí mismos no es incompatible, en su caso, con una vida material relativamente confortable debida al lugar ocupado por la oferta de bienes y servicios "en especie". Por el contrario, unos ingresos en apariencia muy superiores a la media pueden acompañarse de una situación de precarización con respecto a los estudios, cuando dichos ingresos se adquieren mediante un trabajo paralelo que perturba el aprendizaje de las clases y la realización de los ejercicios escolares. La comparación de las tres ediciones muestra que el modelo de precarización que más ha aumentado es este último, y no la pobreza en el sentido común del término, aunque ésta afecta a una franja de los estudiantes, sobre todo extranjeros.

Los becarios en la enseñanza superior en los últimos diez años 1997-2001, 2002-2006: dos periodos muy contrastados

Jérôme Fabre

El número de estudiantes que reciben ayudas, en alza continua desde hace diez años, disminuyó un 4% en 2006 con respecto a 2005. Esta disminución parece explicarse principalmente por un aumento del poder adquisitivo, en especial dentro de las categorías más favorecidas de la población becaria. Finalmente, la proporción de estudiantes becados se establece en un 29,4% (frente a un 30,2% en 2005), es decir, en un nivel inferior al de 2001. Este descenso atañe a todas las formaciones de la enseñanza superior.

La estructura de la población becaria, en términos de características socio-económicas o de grados, es diferente según las ramas. Los estudiantes con opciones de técnicos superiores se encuentran especialmente desfavorecidos. Asimismo, dentro de la universidad, las carreras de la rama administrativa, económica y social acumulan una alta proporción de becarios, con una elevada cuantía de las ayudas y una reducida propensión a llegar al nivel de máster en sus estudios universitarios.

Dentro del quinto grado, donde se concentra el 40% de los becarios, los estudiantes presentan una importante disparidad, ya que se encuentran en este grupo tanto hijos de obreros o de empleados como hijos de personas sin actividad con grandes dificultades financieras y sociales. Estos estudiantes, además de por sus ingresos, se distinguen por su escasa presencia en ramas selectivas y por su elevada concentración en los estudios universitarios de *licence* (diplomatura).

El presupuesto de los estudiantes en 2006

Vanessa Bellamy

La encuesta "*Budget de famille*" o BdF (Presupuesto familiar), realizada cada cinco años por el INSEE (Instituto nacional de estadística y estudios económicos francés), permite evaluar con precisión los gastos (tanto en alimentación o alojamiento como en lo que se refiere a restaurantes, viajes, servicios, etc.) y los ingresos de las familias.

La problemática particular de los estudiantes, que sitúa en el núcleo de su vida material su situación de alojamiento así como su posible independencia financiera con respecto a su familia, nos obliga a limitarnos aquí al estudio de dos poblaciones estudiantiles muy distintas: aquellos que viven en un alojamiento independiente toda la semana, y aquellos que viven con sus padres la semana completa.

De esta manera, la encuesta BdF permite comparar fácilmente la situación de los grupos de estudiantes considerados conjuntamente con otros grupos de jóvenes de la misma edad o incluso como parte del conjunto de familias francesas. Los resultados muestran que con una edad similar, los jóvenes desempleados gastan menos que los estudiantes, que a su vez presentan menos gastos que los jóvenes en activo. Por otra parte, el grupo que más se queja de su situación financiera no es el de los estudiantes, sino el de los jóvenes desempleados.

n° 73 – août 2006

Thème : Biotechnologies

Présentation
Claude Gissot

La politique d'innovation dans trois pays européens : le cas de la biotechnologie
Bernhard Zechendorf

Le rôle des acteurs dans le cycle de vie des jeunes entreprises de biotechnologie
Géraldine Galindo, Najoua Boufaden

Partenariats Public-Privé en génomique : la construction de compromis au sein d'organisations hybrides
Antoine Bureth, Chantale Mailhot

L'influence de l'environnement régional sur la création et la croissance des PME de biotechnologie
Corinne Autant-Bernard, Vincent Mangematin, Nadine Massard

Les biotechnologies en région Provence-Alpes-Côte d'Azur : acteurs, dynamiques et perspectives d'évolution
Stéphane Ghio, Joël Grillasca, Rémi Roghe

Le rôle du brevet dans les biotechnologies : le cas de la BioValley du Rhin supérieur
Antoine Bureth, Rachel Levy, Julien Penin, Sandrine Wolff

Firmes de biotechnologie indépendantes et dépôts de brevets : une exploration économétrique
Stéphane Lhuillery, Catherine Carpentier

Capital-risque et intermédiation : les fondements de l'essor entrepreneurial dans les biotechnologies en Allemagne. L'exemple de la région de Berlin / Brandebourg
Claire Champenois

Évolution de l'activité biotechnologique au Canada – 1997, 1999 et 2001
Lara Raoub

n° 74 – avril 2007

Thème 1 : Mesurer les inégalités sociales de scolarisation : méthodes et résultats

Quelques repères historiques
Françoise Œuvrad

Le recueil des professions et catégories sociales des parents des élèves dans le système d'information du second degré
Marie-Laurence Jaspard

Le « milieu social » des collégiens : confrontation des sources
Pascale Poulet-Coulibando

Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite scolaire des élèves
Sylvain Broccolichi, Choukri Ben Ayed, Catherine Mathey-Pierre, Danièle Trancart

La démocratisation de l'enseignement supérieur : évolution comparée des caractéristiques sociodémographiques des bacheliers et des étudiants
Olivia Sautory

Évolution historique de l'inégalité des chances devant l'école : des méthodes et des résultats revisités
Louis-André Vallet, Marion Selz

Thème 2 : Projections à l'horizon 2015

Progression des effectifs du premier degré entre 2006 et 2015
Chantal Brutel, Bernadette Hée

2006-2015 : une augmentation des effectifs du second degré est prévue à partir de 2010
Laure Ferrait

Projections à long terme des effectifs des principales filières de l'enseignement supérieur : rentrées de 2006 à 2015
Benoît Leseur

Prospective emploi-formation à l'horizon 2015
Claude Sauvageot

Hors thème

Perception du système éducatif et projets d'avenir des enfants d'immigrés
Jean-Paul Caille

Formation initiale, orientations et diplômes de 1985 à 2002
Sébastien Durier, Pascale Poulet-Coulibando

Les nouveaux personnels de direction lauréats des concours 2002 : origine, affectation et vision du métier à l'issue des deux ans de stage
Michèle Thauvel-Richard

Enseignement scolaire

174 – Le fonctionnement des dispositifs de l'action artistique et culturelle, 126 p.

Bureau de l'évaluation des politiques éducatives et des expérimentations, (DEPP B4)

180 – L'évaluation internationale PISA 2003 : compétences des élèves français en mathématiques, compréhension de l'écrit et sciences, 245 p.

A.-L. Monnier

181 – L'image des sciences physiques et chimiques au lycée (LEGT et LP), 90 p.

F. Alluin (DEPP B4)

182 – Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants, 116 p.

Chi-Lan Do (DEPP B4)

183 – Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique au collège, 168 p.

J.-Cl. Guillaume (DEPP B4)

185 – Compréhension à l'écrit et à l'oral des élèves en fin d'école primaire – Évaluation 2003, 224 p.

F. Gibert et J.-M. Pastor (DEPP B2)

186 – Les attitudes à l'égard de la vie en société des élèves en fin d'école primaire et en fin de collège, 302 p.

S. dos Santos, F. Gibert et S. Yacoub (DEPP B2)

187 – Les acquis des élèves en anglais et en allemand en fin d'école en 2004 et les contextes favorables à ces apprentissages, 288 p.

A. Marquis et F. Gibert (DEPP B2)

188 – Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique, juridique et sociale au lycée professionnel, 204 p.

M. Billet (DEPP C4)

190 – Image du sport scolaire et pratiques d'enseignement au collège et au lycée 2005-2006, 135 p.

J. Benhaim-Grosse (DEPP B4)

Enseignants et personnels de l'éducation

176 – Les enseignants des écoles publiques et la formation, 174 p.

C. Larivain (JCA-Développement)

179 – Les enseignants des lycées et collèges publics et la formation, 140 p.

G. Cambe et T. Branallec (IOD)

189 – La formation des nouveaux personnels de direction – Enquête auprès de la promotion des lauréats 2002, 160 p.

M. Thauvel-Richard et N. Costa

Insertion, éducation et société

175 – Prospective emploi-formation 2015 : une nouvelle approche, 112 p.

Sylvère Chirache et Claude Sauvageot (DEPP), Ahmed Ait-Kaci et Élisabeth Waelbroeck-Rocha (BIPE)

177 – Les filières scientifiques et l'emploi, 232 p.

J.-F. Giret et S. Moullet (CEREP)

178 – Le lien formation-emploi – Quels emplois à la sortie du système éducatif ? 92 p.

Actes du colloque du 22 novembre 2005, DEP

184 – Pratiques citoyennes des lycéens dans et hors établissement, 136 p.

R. Verdon et J.-Cl. Guillaume (DEPP B4)

D'autres publications de la DEPP

Géographie de l'École n° 9

Une analyse des caractéristiques et des disparités de notre système de formation, par académie, région ou département, de la maternelle à l'enseignement supérieur en 30 indicateurs. **Mai 2005.**

Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche

Une information statistique détaillée sur tous les domaines de l'Éducation nationale et de la Recherche, avec des textes clairs et synthétiques, des définitions et des références documentaires.

Plus de 150 thèmes actualisés, des thèmes nouveaux, les évolutions de 1960 à 2007. **Parution annuelle. Octobre 2007.**

L'état de l'École n° 17

Une analyse synthétique des coûts, des activités et des résultats de l'école en 30 indicateurs qui couvrent l'ensemble du système, de la maternelle à l'enseignement supérieur, formation continue comprise. Des éléments de comparaisons internationales permettent de mieux situer la France par rapport aux pays de l'OCDE. **Parution annuelle. Octobre 2007.**

L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche n° 1

Une analyse détaillée de l'enseignement supérieur et de la recherche en 29 indicateurs, activités de recherche et formation continue comprises, incluant également des éléments de comparaisons internationales afin de mieux situer la France par rapport aux pays de l'OCDE. **Première parution. Novembre 2007.**

... et toujours

la Note d'information
Parution hebdomadaire.

Consulter les publications de la DEPP sur Internet

www.education.gouv.fr/pid132/les-publications.html



À retourner à :

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Département de la valorisation et de l'édition

61-65 rue Dutot – 75015 Paris

☎ 01 55 55 72 04 Fax 01 55 55 72 29

Toute commande
d'ouvrage ou
souscription
d'abonnement doit
être accompagnée
d'un titre de
paiement libellé
à l'ordre de
**Régie de recettes
MEN-DEPP**

Mme, Mlle, M. Établissement (s'il y a lieu)	
Adresse :	
Boîte postale :	
Code postal : <input type="text"/>	Ville :

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous
(si elle est différente de la précédente)

Pour les administrations
uniquement, règlement
possible par mandat
administratif, avec
**rappel impératif du
numéro de facture**
que nous vous
ferons parvenir

Nom ou dénomination :	
Adresse :	
Boîte postale :	
Code postal : <input type="text"/>	Ville :

Revue **Éducation & formations**

Prix de vente au numéro :

du n° 45 au n° 48 : **10,67 euros**

du n° 49 au n° 52 : **11,43 euros**

du n° 53 au n° 64 : **12,20 euros**

À partir du n° 65 : **13 euros**

Commandes au numéro

Référence	Quantité	Prix unitaire	Prix total

Consignes aux auteurs

La saisie du texte

Les projets d'articles doivent comporter 12 pages maximum en Arial 11 (tableaux et graphiques compris).

Les textes doivent être saisis sous Word 6, 97 ou 2000 (compatible PC), marges droite et gauche de 2,5 cm. Les titres et intertitres doivent être numérotés clairement en respectant leur hiérarchie.

L'auteur indiquera, sous son nom, ses fonctions et l'établissement dans lequel il les exerce.

Les tableaux et graphiques doivent être réalisés sous Excel (compatible PC), numérotés (tableau 1, 2, 3, ...) et comporter un titre.

Les graphiques doivent être liés aux tableaux de données et accompagnés du fichier Excel à partir duquel ils ont été réalisés.

Les schémas et cartes doivent être transmis au format EPS ou WMF.

Nous ne pouvons traiter **aucun tableau ni graphique composé dans Word**.

Les notes et références bibliographiques

Les « notes de bas de page » sont saisies normalement par l'auteur **en fin de document sans utiliser la fonction « renvois » ou « notes »**. Elles sont appelées dans le texte par un numéro entre parenthèses : (1), (2), (3) ... la rédaction de la revue les replacera sur la bonne page lors de l'édition.

Les références bibliographiques sont appelées dans le texte par leur numérotation entre crochets : [1], [2], [3], ... et listées en fin de document de la même manière en veillant à ce qu'elles soient complètes :

- **pour les ouvrages** : nom de l'auteur, titre de l'ouvrage, ville, éditeur, date d'éditions et si possible nombre de pages de l'ouvrage ;
- **pour les revues** : nom de l'auteur, titre de l'article, nom de la revue, numéro, mois, année.

Le chapeau

Chaque article doit obligatoirement être accompagné d'un chapeau. Le chapeau est un résumé de l'article dégageant sa problématique et ses principaux résultats. Il ne doit pas dépasser 12 lignes (environ 165 mots), marges 2,5 cm comme le texte. Il est placé après le titre et le nom de l'auteur en tout début d'article.

Remise des textes, graphiques, cartes, etc.

Les projets d'articles peuvent être transmis à la rédaction d'*Éducation & formations* soit par courrier, soit par mail. Par courrier (sortie papier complète de l'article accompagnée d'une disquette ou d'un CD comprenant les fichiers Word et Excel) adressé à :

Alec Charras,

revue *Éducation & formations*,

DEPP DVE, 61-65, rue Dutot – 75732 Paris Cedex 15.

☎ 01 55 55 72 73.

Par mail : alec.charras@education.gouv.fr

Pour plus d'informations, vous pouvez contacter :

Marie Zilberman ☎ 01 55 55 72 85

Marc Saillard ☎ 01 55 55 72 63.

collection

Éducation & formations

éditeur

Direction de l'évaluation, de la prospective
et de la performance

date de parution

Octobre 2007

conception, réalisation

DVE / Département de la valorisation et de l'édition

impression

Imprimerie Moderne de l'Est

accès internet

www.education.gouv.fr

ISBN 978-2-11-095422-0



9 782110 954220

ISSN 0294-0868

ISBN 978-2-11-095422-0

DEPP 00507175

Prix 13 euros



Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE



MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE