

# L'enseignement supérieur à l'horizon 2030

VOLUME 1

DÉMOGRAPHIE



Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement



# L'enseignement supérieur à l'horizon 2030

VOLUME 1

DÉMOGRAPHIE

CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT



# ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

L'OCDE est un forum unique en son genre où les gouvernements de 30 démocraties œuvrent ensemble pour relever les défis économiques, sociaux et environnementaux que pose la mondialisation. L'OCDE est aussi à l'avant-garde des efforts entrepris pour comprendre les évolutions du monde actuel et les préoccupations qu'elles font naître. Elle aide les gouvernements à faire face à des situations nouvelles en examinant des thèmes tels que le gouvernement d'entreprise, l'économie de l'information et les défis posés par le vieillissement de la population. L'Organisation offre aux gouvernements un cadre leur permettant de comparer leurs expériences en matière de politiques, de chercher des réponses à des problèmes communs, d'identifier les bonnes pratiques et de travailler à la coordination des politiques nationales et internationales.

Les pays membres de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, la Corée, le Danemark, l'Espagne, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, le Japon, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Suède, la Suisse et la Turquie. La Commission des Communautés européennes participe aux travaux de l'OCDE.

Les Éditions OCDE assurent une large diffusion aux travaux de l'Organisation. Ces derniers comprennent les résultats de l'activité de collecte de statistiques, les travaux de recherche menés sur des questions économiques, sociales et environnementales, ainsi que les conventions, les principes directeurs et les modèles développés par les pays membres.

*Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les interprétations exprimées ne reflètent pas nécessairement les vues de l'OCDE ou des gouvernements de ses pays membres.*

Publié en anglais sous le titre :

**Higher Education to 2030**

VOLUME 1

DEMOGRAPHY

Les corrigenda des publications de l'OCDE sont disponibles sur : [www.oecd.org/editions/corrigenda](http://www.oecd.org/editions/corrigenda).

© Stockbyte/Getty images

© OCDE 2008

---

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à [rights@oecd.org](mailto:rights@oecd.org). Les demandes d'autorisation de photocopier partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenue auprès du Copyright Clearance Center (CCC) [info@copyright.com](mailto:info@copyright.com) ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) [contact@cfcopies.com](mailto:contact@cfcopies.com).

---

## Avant-propos

**L**es questions démographiques comptent aujourd'hui parmi les défis majeurs des pays de l'OCDE, qu'il s'agisse du vieillissement des populations, de leur diversité ethnique et culturelle croissante ou des migrations.

Dans l'enseignement supérieur, les changements démographiques concernent la taille et la composition de la population étudiante, mais aussi l'âge et la composition des enseignants. Pour les économies de la connaissance, l'enjeu réside également dans la proportion de diplômés de l'enseignement supérieur. Quels sont les défis démographiques pour les politiques et les établissements d'enseignement supérieur? Comment les affectent-ils?

C'est ce que ce livre analyse de manière plurielle, dans le cadre du projet sur l'avenir de l'enseignement supérieur du Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'OCDE.

Beaucoup de pays craignent que les changements démographiques de leur population mènent à une réduction importante de la taille de leurs systèmes d'enseignement supérieur, avec des implications pour leurs ressources humaines et leur compétitivité internationale. Ce rapport montre que l'expansion de l'enseignement supérieur a de fortes chances de se poursuivre dans les décennies à venir, et que la plupart des systèmes continueront de croître. La proportion de diplômés du supérieur dans les populations devrait également augmenter et contribuer au bien-être, à l'innovation et à la croissance économique des pays.

Mais dans l'enseignement supérieur, la démographie intervient tout autant au niveau qualitatif que quantitatif, comme l'illustrent les nouvelles politiques d'accès vis-à-vis des étudiants ayant des besoins spéciaux, la participation de minorités ou de populations issues de l'immigration, ou encore l'inversion sans doute durable des inégalités entre les sexes. Ce livre permet de mieux saisir les enjeux et les tendances de l'enseignement supérieur étroitement liés aux questions démographiques, et de mieux se préparer au changement.

Au sein du Secrétariat de l'OCDE, ce livre a été édité par Stéphan Vincent-Lancrin, analyste principal d'éducation au CERI et responsable du projet sur l'avenir de l'enseignement supérieur, avec l'aide de Kiira Kärkkäinen et de Delphine Grandrieux pour la préparation de la publication et l'assistance d'Ashley Allen-Sinclair et de Therese Walsh. Je tiens aussi à remercier tous les auteurs qui ont apporté un éclairage original et complémentaire sur cette question complexe, ainsi que Tom Schuller, ancien chef du CERI, qui a fait bénéficier le projet de ses précieux conseils.

Barbara Ischinger

Directeur, Direction de l'éducation





## Table des matières

<b>Résumé</b> .....	13
<b>Chapitre 1. Les prévisions démographiques de long terme sont-elles possibles ? Points de retournement et tendances</b>	
<i>par Hervé Le Bras</i> .....	19
1.1. Migrations externes : des points de retournement fréquents liés au politique ...	20
1.2. Fécondité : des points de retournement rares et durables .....	23
1.3. Mortalité : un point de retournement caché .....	32
1.4. Conclusions .....	39
Références .....	39
<b>Chapitre 2. Quel est l'impact de la démographie sur les systèmes d'enseignement supérieur ? Une approche prospective pour les pays de l'OCDE</b>	
<i>par Stéphan Vincent-Lancrin</i> .....	41
2.1. L'impact de la démographie sur les effectifs étudiants .....	42
2.2. Impact sur le budget de l'enseignement supérieur .....	53
2.3. Impact sur le taux d'encadrement (étudiants/enseignant) .....	60
2.4. Impact sur les besoins de recrutement d'enseignants .....	63
2.5. Impact sur le pourcentage de diplômés du supérieur dans la population .....	65
2.6. Quel avenir pour les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur ? .....	72
2.7. Les politiques d'enseignement supérieur face à la croissance ou à la réduction des effectifs étudiants .....	77
2.8. Résumé .....	91
Notes .....	92
Références .....	92
Annexe 2.A1. Projeter des effectifs étudiants : un modèle paramétrique .....	96
Annexe 2.A2. Tableaux supplémentaires .....	99
<b>Chapitre 3. Démographie et enseignement supérieur : impact sur la pyramide des âges du personnel et sur la formation de capital humain</b>	
<i>par Frans Willekens</i> .....	107
3.1. Introduction .....	108
3.2. Grandes tendances démographiques dans la zone de l'OCDE .....	108
3.3. Le vieillissement dans le secteur de l'enseignement supérieur .....	111
3.4. Évolution du capital humain et de l'enseignement supérieur dans la zone de l'OCDE, en Chine et en Inde .....	117
3.5. Conclusion .....	123

Notes .....	125
Références .....	125
Annexe 3.A1. Méthodologie .....	127
<b>Chapitre 4. Retour vers le futur ? Les professions universitaires au XXI<sup>e</sup> siècle</b>	
<i>par</i> Jürgen Enders et Christine Musselin .....	131
4.1. Introduction .....	132
4.2. Les mutations de la profession universitaire .....	134
4.3. Conclusions et perspectives .....	153
Notes .....	155
Références .....	157
<b>Chapitre 5. Évolution des effectifs d'étudiants et du taux d'obtention de diplômes dans la zone de l'OCDE : quels enseignements pouvons-nous tirer des statistiques internationales ?</b>	
<i>par</i> Ulrich Teichler et Sandra Bürger .....	161
5.1. Introduction .....	162
5.2. Évolution des effectifs .....	164
5.3. La composition du corps étudiant .....	170
5.4. Les extraits de l'enseignement tertiaire .....	176
5.5. Au-delà de l'enseignement tertiaire : résultats .....	179
5.6. Conclusion .....	182
Note .....	184
Références .....	185
<b>Chapitre 6. L'accès à l'enseignement postsecondaire aux États-Unis : situation passée et présente, perspectives futures</b>	
<i>par</i> Eugene Anderson et Bryan Cook .....	187
6.1. Introduction .....	188
6.2. Le processus d'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur .....	188
6.3. Élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur au-delà de la démographie ..	195
6.4. Les perspectives futures de l'enseignement supérieur aux États-Unis .....	201
6.5. Les défis du futur .....	206
6.6. Conclusion .....	211
Notes .....	212
Références .....	214
<b>Chapitre 7. L'avenir de l'enseignement supérieur face à une décroissance de la population étudiante : enjeux pour les pouvoirs publics japonais et coréens</b>	
<i>par</i> Akiyoshi Yonezawa et Terri Kim .....	217
7.1. Introduction .....	218
7.2. La voie vers un accès universel à l'enseignement supérieur .....	219
7.3. Déclin d'une population vieillissante et saturation des marchés étudiants traditionnels .....	222
7.4. Lier l'offre d'enseignement supérieur à la demande du marché du travail .....	224
7.5. L'avenir de l'enseignement supérieur : stratégies structurelles et défis .....	228
7.6. Coordonner un marché de l'enseignement supérieur en décroissance .....	232



7.7. Conclusion et implications pour les autres pays de l'OCDE . . . . .	236
Notes . . . . .	237
Références . . . . .	239
<b>Chapitre 8. L'adaptation de l'enseignement supérieur au handicap : évolutions, enjeux et perspectives</b>	
<i>par Serge Ebersold . . . . .</i>	241
8.1. Devenir une organisation apprenante en s'ouvrant au handicap . . . . .	243
8.2. Une ouverture à la diversité confrontée à plusieurs conceptions de l'inclusion . . . . .	252
8.3. Conclusion . . . . .	259
Notes . . . . .	260
Références . . . . .	261
<b>Chapitre 9. Immigration et accès à l'enseignement supérieur : intégration ou marginalisation ?</b>	
<i>par Francisco Marmolejo, Sean Manley-Casimir     et Stéphan Vincent-Lancrin . . . . .</i>	263
9.1. Introduction . . . . .	264
9.2. Courants migratoires et niveaux de formation . . . . .	265
9.3. Accès des migrants à l'enseignement supérieur : le cas des États-Unis et de la France . . . . .	274
9.4. Conclusion . . . . .	284
Notes . . . . .	286
Références . . . . .	286
<b>Chapitre 10. L'inversion des inégalités entre les sexes dans l'enseignement supérieur : une tendance qui a de l'avenir</b>	
<i>par Stéphan Vincent-Lancrin . . . . .</i>	291
10.1. Inégalités entre les sexes dans l'enseignement supérieur : l'évolution internationale . . . . .	292
10.2. Comment expliquer l'inversion des inégalités entre les sexes ? . . . . .	305
10.3. Quel avenir et quelle importance ont les inégalités entre les sexes dans l'enseignement supérieur ? . . . . .	315
10.4. Résumé et conclusion . . . . .	321
Notes . . . . .	322
Références . . . . .	323
<b>Liste des graphiques</b>	
1.1. Migrations observées de 1950 à 2005 et projetées jusqu'en 2050 dans quelques pays développés . . . . .	21
1.2. Migrations observées de 1950 à 2005 et projetées jusqu'en 2050 pour quelques grands pays en développement . . . . .	22
1.3. Reconstruction du solde migratoire des Pays-Bas à l'aide de régressions multiples utilisant des variables exogènes économiques ou politiques . . . . .	23
1.4. Indice conjoncturel de fécondité et âge moyen à la maternité des mères de moins de 30 ans (proxy de l'âge à la première maternité) de 1900 à 2000 en France . . . . .	24
1.5. Proportion de naissances hors mariage de 1900 à 2000 en France . . . . .	24

1.6. Proportion de naissances gémellaires en France de 1900 à 2000 . . . . .	25
1.7. Évolution de l'indice conjoncturel de fécondité dans quelques pays développés de 1950 à 2002 . . . . .	26
1.8. Comparaison de la fécondité de 23 pays de l'Union européenne (chacun est un point) en 1955-60 et 2000-05 (UE24 excepté Chypre) . . . . .	26
1.9. Variabilité de l'indice de fécondité de 23 pays de l'Union européenne de 1950 à 2002 (UE24 excepté Chypre) . . . . .	27
1.10. Indice conjoncturel de fécondité en 1955-60 et en 2000-05 dans les pays de l'Union européenne . . . . .	27
1.11. Évolution de l'indice conjoncturel de fécondité pour des groupes de pays voisins . . . . .	28
1.12. Comparaison de l'évolution de l'indice conjoncturel de fécondité en Allemagne de l'Est et de l'Ouest entre 1950 et 2000 . . . . .	30
1.13. Comparaison de l'évolution de l'indice conjoncturel de fécondité en Roumanie et en Bulgarie entre 1950 et 2000 . . . . .	31
1.14. Comparaison de l'évolution de l'indice conjoncturel de fécondité en Norvège, en Suède et au Danemark entre 1950 et 2000 . . . . .	32
1.15. Évolution de l'espérance de vie à la naissance en France de 1806 à 2000 . . . . .	33
1.16. Évolution de l'espérance de vie à 60 ans de 1806 à 2000 en France . . . . .	34
1.17. Évolution du risque de mortalité des femmes à différents âges (table de mortalité) sur différentes années entre 1806 et 1996 en France . . . . .	35
1.18. Ajustement des risques de mortalité par âge des femmes françaises en 1960 par une exponentielle . . . . .	36
1.19. Ajustements des tables de mortalité par des droites de Gompertz avant et après 1976 . . . . .	37
1.20. Évolution des deux paramètres des lois de Gompertz ajustant les risques de mortalité par âge . . . . .	38
2.1. Projections de la population de 18 à 24 ans en 2015 et 2025 . . . . .	43
2.2. Évolution des effectifs étudiants entre 2005 et 2025 selon les scénarios 1 et 2 . . . . .	48
2.3. Taille des cohortes des jeunes de 17 ans et effectifs étudiants selon les deux scénarios : évolution et projections par pays . . . . .	49
2.4. Croissance comparée du budget et des effectifs étudiants entre 2005 et 2025 dans le scénario 2 . . . . .	59
2.5. Taux d'encadrement en 2005 et taux d'encadrement de 2025 dans les deux scénarios si le nombre d'enseignants (EPT) restait au niveau de 2005 . . . . .	62
2.6. Âge moyen des enseignants dans l'enseignement supérieur . . . . .	64
2.7. Pourcentage de la population de 25 à 64 ans titulaire d'un diplôme du supérieur en 2005, et projections en 2025 suivant les tendances des 10, 20 et 30 dernières années . . . . .	68
2.8. Pourcentage de la population de 25 à 44 ans titulaire d'un diplôme du supérieur en 2005, et projections en 2025 suivant les tendances des 10, 20 et 30 dernières années . . . . .	69
2.9. Croissance projetée du nombre de diplômés du supérieur âgés de 25 à 64 ans . . . . .	70
2.10. Croissance projetée du nombre de diplômés du supérieur âgés de 25 à 44 ans . . . . .	70
2.11. Perte ou gain de part du stock de diplômés du supérieur de la zone OCDE âgés de 25 à 64 ans entre 2005 et les trois scénarios de 2025 . . . . .	71

2.12. Perte ou gain de part du stock de diplômés du supérieur de la zone OCDE âgés de 25 à 44 ans entre 2005 et les trois scénarios de 2025 . . . . .	71
2.13. Évolution de la sur- ou sous-représentation des étudiants appartenant aux différents quartiles de revenus aux États-Unis. . . . .	74
2.14. Expansion de l'enseignement supérieur et réduction des inégalités des chances : 3 exemples . . . . .	75
2.15. Évolution des rapports de chances de participer à l'enseignement supérieur entre personnes dont le père a un niveau élevé et celles dont le père a un niveau bas d'éducation . . . . .	77
2.16. Évolution des effectifs étudiants dans les secteurs public et privé . . . . .	81
2.17. Expansion et diversification des systèmes . . . . .	83
2.A1.1. Fonctions de distribution par âge du modèle . . . . .	97
3.1. Taux de fécondité global, sélection de régions du monde . . . . .	109
3.2. Espérance de vie à la naissance, sélection de régions du monde . . . . .	110
3.3. Population totale, sélection de régions du monde . . . . .	111
3.4. Composition par âge du personnel enseignant : scénario d'effectif constant . . . . .	112
3.5. Composition par âge du personnel enseignant : scénario d'effectif en déclin. . . . .	113
3.6. Composition par âge du personnel enseignant : scénario d'effectif en progression . . . . .	114
3.7. Nombre prédit de membres du personnel dans les universités japonaises, par groupe d'âge . . . . .	116
3.8. Nombre observé de membres du personnel dans les universités japonaises, par groupe d'âge . . . . .	117
3.9. États occupés par une cohorte de naissance, à des âges successifs, OCDE . . . . .	120
3.10. États occupés par une cohorte de naissance, à des âges successifs, Chine-Inde . . . . .	121
3.A1.1. Double distribution exponentielle . . . . .	128
3.A1.2. Taux de transition, zone de l'OCDE . . . . .	129
3.A1.3. Taux de transition, Chine . . . . .	129
4.1. Évolution des effectifs du personnel universitaire . . . . .	135
4.2. Pourcentage de femmes parmi le personnel universitaire total . . . . .	136
4.3. Répartition des professeurs par groupe d'âge. . . . .	137
6.1. Taux de croissance des groupes raciaux/ethniques aux États-Unis, 1980-2004. . . . .	189
6.2. Proportion des groupes sociaux/ethniques dans la population américaine, 2004 . . . . .	190
6.3. Étudiants de 1 <sup>er</sup> et 2 <sup>e</sup> cycle aux États-Unis, par origine raciale/ethnique et nationalité, automne 2006. . . . .	193
6.4. Évolution en pourcentage de la population américaine âgée de moins de 15 ans, par race/origine ethnique, 1980-2004 . . . . .	202
6.5. Estimations et projections de la population américaine âgée de 18 à 25 ans. . . . .	203
6.6. Estimations et projections de la population américaine. . . . .	204
6.7. Répartition effective et projection de la répartition des effectifs de l'enseignement postsecondaire aux États-Unis par race/groupe ethnique . . . . .	204
6.8. Crédits à l'enseignement par étudiant équivalent plein-temps (EPT). . . . .	207
6.9. Variations annuelles des montants affectés à l'éducation par EPT et des droits et des frais de scolarité dans les établissements de cycle long (États-Unis), 1982-2007 . . . . .	207

7.1. Estimation de tendances pour la population des 18-23 ans . . . . .	223
7.2. Ventilation des effectifs par sexe dans les universités d'enseignement sur quatre ans et les collèges préuniversitaires, Japon, 1955-2004 . . . . .	228
9.1. Pays comptabilisant le plus grand nombre de migrants étrangers . . . . .	266
9.2. Population immigrée . . . . .	266
9.3. Liste des 30 pays ayant reçu les transferts de fonds les plus importants. . . . .	269
10.1. Pourcentage de femmes parmi les étudiants dans l'enseignement supérieur . . . . .	295
10.2. Pourcentage de femmes dans les programmes de recherche avancée (CITE 6). . . . .	295
10.3. Pourcentage de femmes diplômées du supérieur en 1998, 2005 et projections . . . . .	298
10.4. Écart entre la proportion féminine et masculine de diplômés du supérieur dans la population par cohorte . . . . .	300
10.5. Indice de ségrégation sexuelle disciplinaire (8 catégories disciplinaires). . . . .	305
10.6. Indice de ségrégation sexuelle disciplinaire (23 catégories disciplinaires). . . . .	305

### Liste des tableaux

2.1. Quelles seraient les projections des effectifs étudiants du supérieur si les taux d'accès se figeaient au niveau de 2004 ? (scénario 1) . . . . .	46
2.2. Quelles seraient les projections des effectifs étudiants du supérieur si les tendances d'accroissement des taux d'accès continuaient? (scénario 2) . . . . .	47
2.3. Évolution des dépenses totales pour les établissements d'enseignement supérieur dans le scénario 1 ( <i>statu quo</i> ) . . . . .	54
2.4. Évolution des dépenses totales pour les établissements d'enseignement supérieur dans le scénario 2 (tendanciel) . . . . .	56
2.5. Évolution des dépenses publiques pour les établissements d'enseignement supérieur dans les scénarios 1 et 2. . . . .	57
2.6. Quelle serait l'évolution des dépenses totales et publiques pour les établissements d'enseignement supérieur si elles étaient seulement liées aux changements d'effectifs étudiants ? . . . . .	58
2.7. Évolution du taux d'encadrement (étudiants/enseignant) dans les scénarios 1 et 2 (CITE 5/6) . . . . .	61
2.8. Proportion de titulaires d'un diplôme du supérieur dans la population, 2005 et projections . . . . .	67
2.A2.1. Évolution de la population de 18 à 24 ans d'ici 2025 . . . . .	99
2.A2.2. Quelles seraient les projections des effectifs étudiants du supérieur (EPT) si les taux d'accès se figeaient au niveau de 2004 ? (scénario 1) . . . . .	100
2.A2.3. Quelles seraient les projections des effectifs étudiants du supérieur (EPT) si les tendances d'accroissement des taux d'accès continuaient ? (scénario 2) . . . . .	101
2.A2.4. Autres projections des dépenses totales pour les établissements d'enseignement supérieur dans le scénario 1 ( <i>statu quo</i> ) . . . . .	102
2.A2.5. Autres projections des dépenses totales pour les établissements d'enseignement supérieur dans le scénario 2 (tendanciel). . . . .	103
2.A2.6. Autres projections des dépenses publiques pour les établissements d'enseignement supérieur dans les scénarios 1 et 2, en pourcentage de toutes les dépenses publiques . . . . .	104

2.A2.7. Évolution des dépenses totales et publiques pour les établissements d'enseignement supérieur si elles étaient seulement liées aux changements d'effectifs étudiants . . . . .	105
3.1. Effectifs étudiants et personnel enseignant dans les universités japonaises . . . . .	115
3.2. Contribution future en termes de capital humain à niveau d'éducation tertiaire de la cohorte née entre 2000 et 2004 . . . . .	122
3.A1.1. Paramètres de la double distribution exponentielle . . . . .	128
3.A1.2. Paramètres de la double distribution exponentielle, OCDE . . . . .	128
3.A1.3. Paramètres de la double distribution exponentielle, Chine . . . . .	129
5.1. Nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire dans le monde, 1980-2006 . . . . .	166
5.2. Taux de croissance des effectifs à temps plein de l'enseignement tertiaire dans certains pays de l'OCDE, 1985, 1996 et 2006. . . . .	167
5.3. Taux d'admission dans l'enseignement tertiaire dans certains pays de l'OCDE, 1991 et 2005. . . . .	169
5.4. Taux d'admission dans l'enseignement tertiaire par sexe dans certains pays de l'OCDE, 1991 et 2005 . . . . .	173
5.5. Pourcentage d'étudiants étrangers dans l'ensemble de la population étudiante de certains pays de l'OCDE, 1998 et 2005. . . . .	175
5.6. Pourcentage d'étudiants étrangers et d'étudiants mobiles en Allemagne, Suisse et Royaume-Uni, 2003. . . . .	175
5.7. Taux d'obtention de diplôme dans certains pays de l'OCDE, 1994 et 2005 . . . . .	177
5.8. Pourcentage de la population âgée de 25-64 ans diplômée de l'enseignement tertiaire dans certains pays de l'OCDE, 1992 et 2005 . . . . .	178
5.9. Taux de chômage des diplômés de l'enseignement tertiaire dans certains pays de l'OCDE, 1992 et 2005. . . . .	180
5.10. Rémunération relative des diplômés par sexe dans certains pays de l'OCDE, 1992 et 2005. . . . .	181
6.1. Population des 18-25 ans par race/ethnicité aux États-Unis, pour une sélection d'années sur la période 1980-2004 . . . . .	191
6.2. Inscriptions à la rentrée d'automne dans les établissements d'enseignement postsecondaire aux États-Unis par race/origine ethnique, sélection d'années sur la période 1980-2006 et projections jusqu'en 2015 . . . . .	191
6.3. Inscriptions des « undergraduate » dans les établissements d'enseignement postsecondaire américains par race/origine ethnique et par secteur, 2006 . . . . .	194
6.4. Effectifs d'étudiants de 1 <sup>er</sup> et 2 <sup>e</sup> cycle par type d'établissement, niveau de revenu et origine raciale/ethnique, 2003. . . . .	195
6.5. Pourcentage de diplômés de l'enseignement secondaire entrés dans l'enseignement postsecondaire, selon la date de fin d'étude de la cohorte . . . . .	195
7.1. Tendances démographiques en Corée et au Japon . . . . .	222
7.2. Taux annuel moyen de changement démographique, Corée et Japon. . . . .	223
7.3. Changements de la structure par âge de la population, Corée et Japon. . . . .	223
7.4. Taux d'inscription dans l'enseignement supérieur, par âge, Corée . . . . .	225
7.5. Nombre et proportion d'administrations scolaires privées au Japon dans l'incapacité de couvrir leurs coûts de fonctionnement par leurs revenus annuels . . . . .	234

7.6. Dépenses au titre des établissements d'enseignement tertiaire en pourcentage du PIB et part des dépenses des ménages au titre de l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE. ....	235
9.1. Effectifs d'immigrés en situation irrégulière dans certains pays de l'OCDE, estimations. ....	267
9.2. Taille et composition de la population née à l'étranger dans les pays de l'OCDE, par niveau de formation, 2003-04. ....	271
9.3. Taux de chômage et d'emploi des étrangers rapportés à ceux des autochtones, par niveau de formation, 2003-04. ....	272
9.4. États-Unis : taux d'abandon de l'enseignement scolaire des jeunes de 15 à 17 ans, nés à l'étranger, en 2000. ....	279
9.5. Analyse intergénérationnelle du niveau de formation des Américains d'origine mexicaine aux États-Unis (1989-90). ....	280
10.1. Pourcentage de femmes parmi les étudiants dans l'enseignement supérieur. ....	294
10.2. Pourcentage de femmes dans les différents secteurs d'enseignement supérieur et taille des secteurs. ....	296
10.3. Pourcentage de femmes diplômées du supérieur en 1998, 2005 et projections. ....	298
10.4. Différence entre le pourcentage de la population féminine et masculine ayant un diplôme d'enseignement supérieur, par groupe d'âge. ....	299
10.5. Répartition des hommes et des femmes diplômés entre les différentes disciplines et indice de ségrégation sexuelle disciplinaire. ....	302
10.6. Pourcentage de diplômés décernés à des femmes par discipline en 2005 (%F) et évolution des tendances entre 1998 et 2005 (%Δ). ....	304
10.7. Pourcentage d'élèves comptant obtenir un diplôme de niveau CITE 5A ou 6, selon le sexe (2003). ....	313
10.8. Pourcentage d'élèves comptant exercer une profession intellectuelle hautement qualifiée à l'âge de 30 ans, selon le sexe (2003). ....	314

### Liste des encadrés

2.1. Effet de retard des changements démographiques sur le nombre d'étudiants. ....	45
4.1. Un exemple inhabituel d'évolution d'un modèle de permanence vers un autre : l'Allemagne. ....	143
4.2. Le passage progressif à l'évaluation obligatoire en France. ....	149
7.1. Le système coréen d'enseignement supérieur. ....	220
9.1. Quelques définitions. ....	265
10.1. Changements dans la préparation scolaire et compétences non cognitives des filles aux États-Unis. ....	312



## Résumé

Ce volume de *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030* traite des tendances et perspectives d'évolution de la population des étudiants, des enseignants et des diplômés de l'enseignement supérieur dans les pays de l'OCDE, aussi bien d'un point de vue quantitatif que qualitatif. Il analyse en particulier le lien entre ces évolutions, les changements démographiques et les politiques d'enseignement supérieur. Ainsi, il s'intéresse aussi bien à l'évolution probable de la taille des systèmes d'enseignement supérieur qu'aux changements qui affectent la profession enseignante. Il montre également comment l'évolution des politiques vis-à-vis des étudiants handicapés pourrait, à terme, transformer la philosophie d'accès à l'enseignement supérieur. Il traite encore de la manière dont la croissance de la migration pourrait soulever de nouvelles questions d'inégalités. Même si les changements démographiques de la population posent de nombreuses questions pour les politiques d'enseignement supérieur, ils ne soulèvent pas de problèmes nouveaux majeurs, comme on le pense souvent. Les enjeux d'avenir pour beaucoup de pays se situeront à un niveau qualitatif : les inégalités d'accès et de participation; la diversité des parcours, des formations et des établissements; la marginalisation sociale possible des personnes les moins éduquées; la redéfinition du métier d'universitaire.

Des différents tableaux possibles de l'avenir de l'enseignement supérieur que brosse ce livre se dégagent les traits suivants :

Du côté des étudiants :

- une expansion continue de la participation qui se traduira, dans la plupart des cas, par la croissance de la taille des systèmes d'enseignement supérieur. La décroissance ne concernera qu'un petit nombre de pays ;
- une majorité de femmes dans la population étudiante ;
- une plus grande diversité des profils étudiants, avec un plus grand nombre d'étudiants internationaux, à temps partiel, plus âgés, etc.
- une probable continuation de la démocratisation sociale de l'enseignement supérieur, accompagnée d'inconnues concernant l'évolution des inégalités d'opportunités éducatives entre groupes sociaux;
- une nouvelle philosophie d'accès à l'enseignement supérieur, davantage axée sur la réussite effective des étudiants, à l'instar de l'évolution des politiques d'accès pour les étudiants handicapés ;
- une évolution des questions et politiques d'accès et de luttes contre les inégalités, avec un élargissement et des changements dans les groupes concernés selon les pays.

Du côté des enseignants :

- une profession universitaire plus internationalisée et mobile, mais toujours structurée autour de caractéristiques nationales ;
- une profession aux activités plus différenciées, plus spécialisées, et avec des contrats de travail variés ;
- une prise de distance progressive par rapport au modèle traditionnel de la communauté autoréglée de professionnels au profit d'un modèle et d'un consensus à réinventer.

Du côté de la société :

- une plus grande proportion de diplômés du supérieur dans la population, avec des implications positives pour le bien-être social et la croissance économique ;
- une majorité de femmes parmi les diplômés du supérieur, avec des inégalités salariales en défaveur des femmes réduites, mais toujours présentes ;
- une proportion de 50 % de diplômés de l'enseignement supérieur atteinte ou approchée dans nombre de pays pour les cohortes les plus jeunes ;
- une baisse de l'écart entre le nombre absolu (mais pas relatif) de diplômés dans la zone OCDE et dans les grands pays émergents, notamment la Chine et l'Inde ;
- des dépenses d'enseignement supérieur qui ne devraient pas beaucoup évoluer en pourcentage de la richesse nationale à cause des évolutions démographiques ;
- des défis liés à l'exclusion sociale possible des groupes ne participant pas à l'enseignement supérieur.

---

*Derrière leur apparente stabilité, les tendances démographiques donnent souvent lieu à des retournements imprévisibles liés à l'action politique ou à l'évolution technologique*

---

Le chapitre 1 (Le Bras) montre comment des tendances démographiques longtemps stables peuvent connaître des points de retournements rapides, ou comment des changements apparemment rapides ne sont en fait que de brefs écarts à une tendance de fond. L'action politique ou les changements technologiques peuvent changer rapidement des tendances et des comportements bien établis, et invite à une certaine prudence dans l'établissement de projections. Le chapitre sert de mise en garde méthodologique à l'ensemble du livre : extrapoler les tendances du passé ne fait pas forcément sens, et la prudence oblige à ne spéculer sur l'avenir qu'à partir de scénarios, que l'action politique notamment peut influencer.

---

*Dans un scénario tendanciel au fil de l'eau, les changements démographiques devraient avoir un impact modéré sur la taille, les dépenses et les politiques dans l'enseignement supérieur*

---

Le chapitre 2 (Vincent-Lancrin) envisage précisément différents scénarios pour proposer des projections des effectifs étudiants, des dépenses, des taux d'encadrement et des diplômés du supérieur dans la population à l'horizon 2025. Même si la situation est très contrastée entre les pays de l'OCDE, la croissance de la taille des systèmes devrait rester la tendance

dominante au sein de la zone OCDE, malgré quelques rares exceptions. Les dépenses pour les établissements d'enseignement supérieur ne devraient pas en être profondément modifiées en pourcentage de la richesse nationale. Le remplacement des universitaires n'apparaît pas non plus comme un problème important : les tensions existantes dépendent en fait plus des disciplines que des changements démographiques. La proportion de diplômés dans la population devrait avoir largement augmenté d'ici 2025, mais avec une forte diversité entre pays. La continuation de la croissance devrait également modifier la composition qualitative de la population étudiante : la démocratisation de la participation à l'enseignement supérieur devrait continuer, mais les effets de l'expansion apparaissent beaucoup plus incertains sur les inégalités d'opportunités entre différents milieux sociaux. Les différentes réponses politiques aux changements de taille des systèmes pourront passer, comme auparavant, par la diversification des publics étudiants, des établissements et formations, ou par un nouveau partage des coûts. Mais, loin d'être déterminées par la démographie seulement, ces politiques s'inscriront dans des débats plus larges, comme ceux de la globalisation, de l'excellence ou de l'adéquation entre enseignement supérieur et marché du travail.

---

*Le vieillissement de la profession enseignante ne dépend pas du vieillissement de la population ; il est le produit de la croissance ou décroissance des effectifs étudiants dans un certain système d'emploi, la permanence*

---

Après avoir dressé un tableau des grandes tendances démographiques dans les pays de l'OCDE, le chapitre 3 (Willekens) analyse les déterminants de la pyramide d'âge des enseignants et analyse l'effet des différences de taille de la zone OCDE et de deux géants démographiques, la Chine et l'Inde, sur leur future force de travail hautement éduquée. Alors que l'on pourrait penser qu'un vieillissement du personnel enseignant reflète largement le vieillissement de la population, ce chapitre montre comment la pyramide d'âge du personnel enseignant dépend avant tout d'un système d'emploi (la permanence) et de la recherche du maintien d'un taux d'encadrement constant. Une croissance des effectifs étudiants permet de garder une structure d'âge relativement stable, tandis qu'une baisse ou une stagnation entraîne des périodes de vieillissement et de rajeunissement rapides du personnel enseignant. Un second aspect de la démographie réside dans la taille des cohortes : en raison de la différence de taille de leurs cohortes de jeunes, il suffirait d'une faible hausse du taux de participation à l'enseignement supérieur en Inde et en Chine pour avoir dans leur économie la même quantité de travail venant de diplômés du supérieur que les pays de l'OCDE.

---

*Malgré le vieillissement, les transformations de la profession enseignante se situent moins dans des facteurs démographiques, par exemple des changements de la proportion d'enseignants étrangers ou de femmes, que dans l'évolution même du métier*

---

Le chapitre 4 (Enders et Musselin) analyse les tendances et les transformations de la profession d'enseignant du supérieur : la croissance des effectifs, la différenciation des statuts, ainsi que l'émergence d'un marché international des universitaires rendant la mobilité plus importante, même si la profession reste déterminée par des facteurs nationaux. Si le professorat vieillit dans certains pays, si le pourcentage de femmes y demeure faible, le chapitre montre que les changements et défis principaux de la profession universitaire relèvent moins de la démographie que de la transformation en cours du métier : la diversification de la profession, la reconfiguration des liens entre les universitaires et leurs établissements, ainsi que le rapprochement de la relation d'emploi des universitaires d'une relation employé-employeur font de la recherche d'un consensus sur les caractéristiques essentielles de la profession un enjeu principal pour l'avenir.

---

*L'expansion passée des systèmes permet de relativiser l'importance du facteur démographique*

---

Le chapitre 5 (Teichler et Bürger) souligne que la démographie est une préoccupation seulement récente des débats politiques dans l'enseignement supérieur, et montre que la croissance passée des systèmes des pays de l'OCDE a été largement indépendante des changements démographiques. La hausse des taux d'accès à l'enseignement supérieur a été un facteur plus important que la taille des cohortes. Elle s'est par ailleurs appuyée sur une redéfinition des frontières du secteur et sur la différenciation des formations, notamment avec l'introduction de formations courtes. La hausse du nombre d'étudiants étrangers ou internationaux n'apparaît pas avoir été un facteur déterminant de la croissance des systèmes. Le chapitre analyse également l'évolution du sort des diplômés du supérieur et montre que l'expansion n'a pas entraîné de diminution de leur avantage salarial, même si leur avantage vis-à-vis du chômage a légèrement reculé. L'un des enjeux majeurs de l'expansion des systèmes pourrait en fait se situer dans les possibles phénomènes d'exclusion de ceux qui n'auront pas participé à l'enseignement supérieur.

---

*La réduction de la taille des systèmes a commencé au Japon et en Corée, et les changements démographiques aux États-Unis laissent présager une évolution des politiques d'équité vers de nouvelles minorités*

---

Le chapitre 6 (Anderson et Cook) montre une fois encore la relative déconnexion entre démographie et taille du système, mais souligne l'importance possible de l'évolution de la composition qualitative de la population sur la population étudiante. Aux États-Unis, la croissance du système dans les années 90 s'est faite alors que la taille des jeunes cohortes diminuait, le système se caractérisant d'ailleurs par une proportion importante

d'étudiants « non traditionnels », plus âgés. Avec la reprise de la croissance des jeunes cohortes, la taille du système devrait continuer d'augmenter. Mais les changements dans la composition de la population, avec la baisse de la proportion de blancs et la hausse des minorités, notamment hispaniques, chez les jeunes, semble le principal enjeu démographique pour le système. Dans certains États, la majorité des étudiants sera issue d'une minorité. Dans la mesure où la minorité hispanique va peser davantage que celle des Afro-Américains, on peut se demander comment ce changement va affecter la politique d'équité dans l'enseignement supérieur basée sur l'*affirmative action*, dont le chapitre retrace les évolutions marquantes, et quelles questions il va soulever, notamment au niveau culturel et linguistique. L'accès des Hispaniques à l'enseignement supérieur étant particulièrement faible, une lutte efficace contre les inégalités paraît essentielle pour que le pourcentage de diplômés du supérieur dans la population, aujourd'hui stagnant, progresse à nouveau.

Le chapitre 7 (Yonezawa et Kim) analyse la réaction des deux pays de l'OCDE où la taille des systèmes a commencé à diminuer et où la tendance a de fortes chances de durer : la Corée et le Japon. Il montre dans le détail comment les politiques d'enseignement supérieur mises en place dans ces pays peuvent être interprétées au regard de cette tendance, avec une rationalisation du système encourageant un apprentissage tout au long de la vie, l'internationalisation de l'enseignement supérieur et un développement régional équilibré, dans le contexte plus large de la mondialisation et d'un modèle de réforme « néolibéral ». Si la stratification hiérarchique des systèmes ne semble pas devoir changer suite à leur réduction, les deux pays commencent tout juste à mettre en place des politiques de long terme, avec un nouvel accent mis sur la question de la cohésion sociale et de l'égalité.

---

*La question des inégalités, ou de la composition de la population des étudiants et diplômés, apparaît en fait comme un défi majeur pour les prochaines décennies, qu'il s'agisse des inégalités sociales ou des inégalités touchant le handicap, l'immigration ou le sexe*

---

Le chapitre 8 (Ebersold) traite de l'accès des étudiants handicapés à l'enseignement supérieur, accès qui a fortement augmenté durant ces dernières années. Il montre en particulier comment deux philosophies d'accès et conceptions du handicap distinctes mènent à des politiques différentes, l'une privilégiant l'absence d'obstacles à l'accès, l'autre, l'accompagnement et la réussite effective des étudiants. Les dernières décennies ont vu s'opérer un glissement de la première à la seconde approche dans nombre de pays. Le chapitre suggère que l'ouverture à la diversité dont témoigne le traitement du handicap devrait s'étendre et bénéficier à l'ensemble des étudiants, par exemple aux étudiants mobiles dans le cadre du processus de Bologne. Cette philosophie se retrouve déjà dans une certaine mesure dans les *community college* aux États-Unis. Dressant le tableau de plusieurs modèles d'inclusion, avec leurs tensions propres, il montre que cette ouverture à la diversité suppose, en pratique, que les établissements d'enseignement supérieur se vivent comme des organisations apprenantes valorisant la diversification dans la recherche de l'excellence, de l'efficacité et de l'équité.

Le chapitre 9 (Marmolejo, Manley-Casimir et Vincent-Lancrin) montre comment la croissance des flux migratoires peut poser de nouveaux problèmes d'inéquité dans l'accès à l'enseignement supérieur. Les cas des États-Unis et de la France indiquent comment ces flux de population engendrent pour les autorités publiques et les sociétés des conséquences à la fois prévisibles et inattendues. Des facteurs divers limitent et dans certains cas empêchent l'accès des migrants ou de leurs enfants à l'enseignement supérieur dans leur pays d'arrivée : les obstacles linguistiques et culturels; le manque d'information; les ressources financières; la formation antérieure; le statut de migrant et les stéréotypes et préjugés négatifs qui souvent l'accompagnent. L'accès limité à l'enseignement supérieur ralentit l'intégration sociale des immigrés dans leur nouvel environnement. Il limite également leurs possibilités d'améliorer leur niveau de bien-être économique et social, exacerbant par là même leur marginalisation socio-économique. L'accès de certains groupes immigrés à l'enseignement supérieur apparaît ainsi comme un enjeu pour l'avenir.

Le chapitre 10 (Vincent-Lancrin) s'interroge sur les raisons et les implications possibles de l'inversion des inégalités entre les sexes dans l'enseignement supérieur. Alors que la population des étudiants et des diplômés de l'enseignement supérieur était dominée par les hommes il y a deux décennies, elle est aujourd'hui majoritairement féminine dans presque tous les pays de l'OCDE. Pour autant, la ségrégation sexuelle disciplinaire reste encore marquée et explique en partie les inégalités salariales en défaveur des femmes sur le marché du travail. L'inversion des inégalités entre les sexes peut s'expliquer par des facteurs démographiques, économiques, sociaux et éducatifs qui ne devraient pas disparaître dans les années à venir. L'écart de participation et d'obtention de diplômes en faveur des femmes devrait donc perdurer. S'il reste difficile de cerner les implications de ce changement social, une action politique en faveur des garçons pourrait se justifier par le souci de la mixité (ou de la diversité), de l'évitement de la marginalisation des hommes peu éduqués, et peut-être par le fait que de telles politiques pourraient profiter à la réduction de l'écart salarial en défaveur des femmes sur le marché du travail si elles réduisaient la ségrégation sexuelle au sein des disciplines.



## Chapitre 1

# Les prévisions démographiques de long terme sont-elles possibles ? Points de retournement et tendances

*par*

Hervé Le Bras\*

*Ce chapitre sert de mise en garde méthodologique à l'ensemble du livre : nous démontrons que ce sont les points de retournement qui jouent le rôle le plus important dans les évolutions démographiques. Nous étudions en premier lieu les migrations externes, pour lesquelles le contraste entre passé et futur est flagrant. Nous montrons ensuite le même phénomène à l'œuvre dans l'évolution de la fécondité, mais avec des latences et des rémanences souvent longues. Nous terminons par un exemple de point de retournement remarquable dans l'évolution de la mortalité par âge, concluant ainsi que les évolutions démographiques ne peuvent être directement extrapolées, mais seulement explorées grâce à des scénarios prospectifs intégrant des facteurs politiques et économiques.*

\* Institut national d'études démographiques (INED) et École des hautes études en sciences sociales (EHESS).

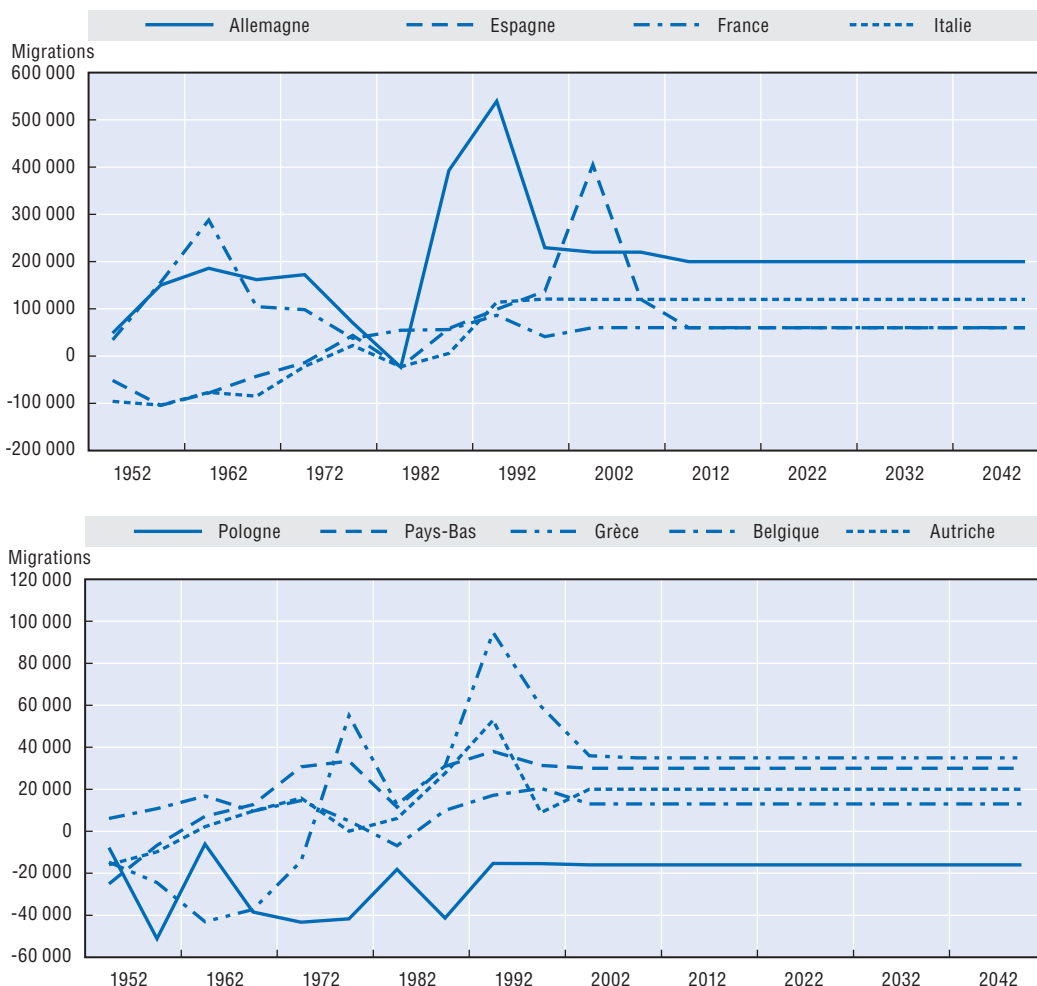
Un grand contraste existe entre les descriptions du passé et du futur démographiques. Autant le second est en général projeté comme régulier et soumis à des comportements qui tendent à se perpétuer, autant le premier est heurté par des retournements de situation. On justifie habituellement cette différence en traitant les irrégularités du passé comme des fluctuations aléatoires autour d'une tendance plus stable. Seule la tendance serait extrapolée vers le futur car seule elle serait pertinente. Nous allons proposer ici une vision diamétralement opposée en montrant que ce sont au contraire les points de retournement qui jouent le rôle le plus important dans les évolutions. Cette manière de voir a son équivalent dans les sciences physiques avec la théorie des catastrophes développée par René Thom : pour décrire une forme, il suffit de connaître ses points de discontinuité ou catastrophes dont Thom a montré qu'il existait sept modalités distinctes (telles que le rebroussement, la fonce, la queue d'aronde). L'ensemble de la forme se déduit de ces seuls points par une interpolation généralisée.

Nous commencerons par discuter les migrations externes pour lesquelles le contraste entre passé et futur est le plus criant. Nous montrerons que les points de retournement ne peuvent paraître aléatoires qu'à des observateurs situés sur une lointaine planète gravitant autour de l'étoile Sirius, mais que pour des Terriens, ils expriment la quintessence des événements politiques et économiques. Nous montrerons ensuite le même phénomène à l'œuvre dans l'évolution de la fécondité mais avec des latences et des rémanences souvent longues. Nous terminerons par un exemple de point de retournement remarquable dans l'évolution de la mortalité par âge, point qu'une analyse mathématique aide à dégager du fouillis des observations. Nous pourrions ainsi conclure que les évolutions démographiques ne peuvent être directement extrapolées, mais seulement explorées grâce à des scénarios prospectifs intégrant des facteurs politiques et économiques.

### 1.1. Migrations externes : des points de retournement fréquents liés au politique

Le graphique 1.1 représente l'évolution des migrations extérieures pour neuf pays développés de 1950 à 2050. Jusqu'en 2000, les chiffres proviennent de deux sources, les annuaires du SOPEMI de l'OCDE et la Division de la population des Nations Unies. Après 2000, seule cette dernière organisation a risqué une prévision générale des migrations jusqu'en 2050. Le contraste entre l'avant et l'après 2000 est saisissant. Le point correspondant aux années 2000-04 est à peu près connu mais au delà, il s'agit d'une prévision. On voit qu'elle est doublement prudente : d'abord, au plus tard en 2015, les soldes migratoires sont stabilisés dans tous les pays et demeurent constants année après année jusqu'en 2050 indépendamment de l'évolution de la population totale du pays considéré. En second lieu, ces soldes sont tout à fait modérés, 60 000 personnes annuellement en France et en Espagne, 200 000 en Allemagne, 120 000 en Italie. Or, le solde de la plupart des pays développés visibles sur le graphique paraît en phase d'augmentation plus que de stabilisation.

Graphique 1.1. **Migrations observées de 1950 à 2005 et projetées jusqu'en 2050 dans quelques pays développés**

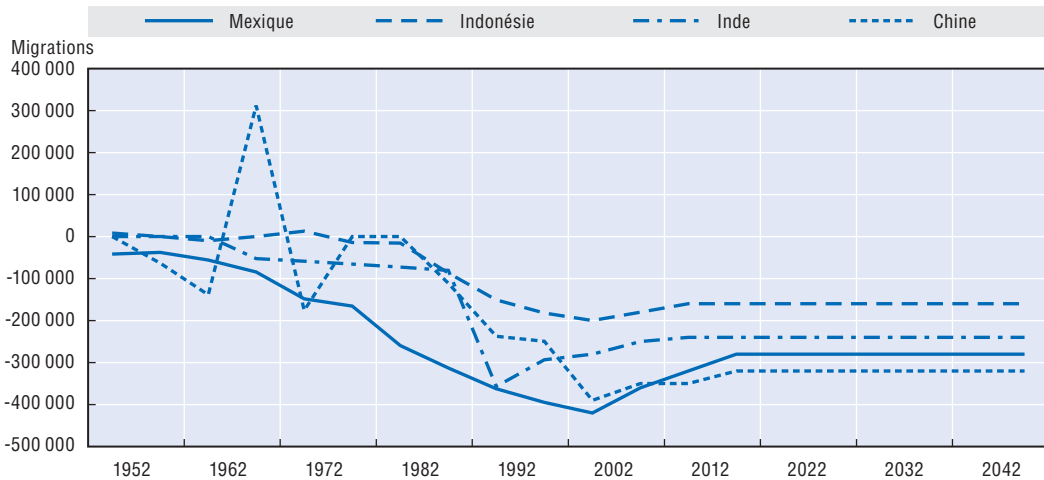


Source : SOPEMI de l'OCDE (migrations observées uniquement) et Division de la population des Nations Unies (migrations observées et projetées).

Parallèlement, comme on le voit sur le graphique 1.2 où l'on a représenté l'évolution des soldes migratoires de quatre grands pays en développement (Chine, Inde, Indonésie, Mexique), la tendance est à une augmentation rapide du déficit migratoire entre 1950 et 2000 alors qu'ensuite les Nations Unies prévoient une stabilisation à un niveau assez modeste.

Nous ne discuterons pas plus longtemps ces prévisions régulières dont le contenu idéologique est net, mais nous allons revenir sur les accidents de la période connue (1950-2005). Peuvent-ils être considérés comme aléatoires ? Tout d'abord les aléas les plus rapides sont exclus car nous avons déjà procédé à un lissage en cumulant les soldes 5 ans par 5 ans (ce sont les moyennes annuelles qui sont représentées). Ensuite, on voit clairement un creux apparaître au même moment sur la période 1980-85 dans presque tous les pays développés. Ensuite, pays par pays, les pointes du solde migratoire correspondent à des événements politiques importants. Pour la France, la pointe en 1960-65 correspond au retour des rapatriés d'Algérie et des autres colonies ayant gagné leur indépendance. Pour l'Allemagne, la pointe de 1985 à 1995 est nourrie par le retour des Allemands « ethniques »

Graphique 1.2. **Migrations observées de 1950 à 2005 et projetées jusqu'en 2050 pour quelques grands pays en développement**



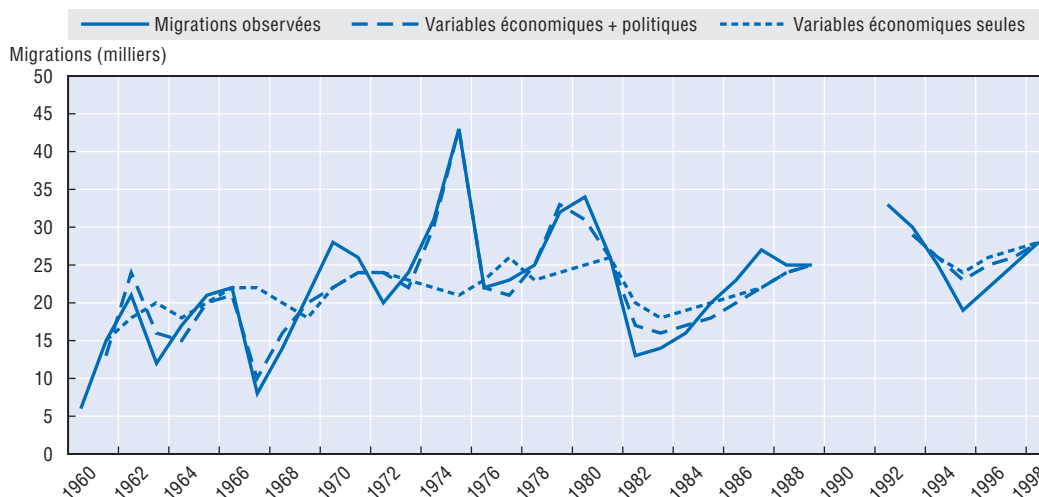
Source : Division de la population des Nations Unies.

après la chute du mur. En Espagne, en Italie, en Grèce, l'entrée dans l'Union européenne se traduit par une inversion des soldes jusque-là déficitaires. Il n'est pas raisonnable de considérer ces éléments comme des aléas qui perturberaient une tendance régulière du type de la prévision des Nations Unies. L'idée sous-jacente à la projection des migrations jusqu'en 2050 est que certains pays sont structurellement demandeurs et d'autres offreurs de migrations. Or, au contraire, on peut penser que ce sont les événements politiques et économiques qui façonnent les pays en offreurs ou en demandeurs de main-d'œuvre.

Un travail statistique récent de Roel Jennissen montre clairement ces interférences entre économie, politique et solde migratoire. Jennissen a ajusté le solde migratoire des Pays-Bas entre 1960 et 1999 avec un modèle de régression comprenant des variables économiques (taux de chômage et PNB par habitant) et politiques (variables muettes pour la tension politique en Nouvelle-Guinée en 1963, l'indépendance du Surinam en 1975 et son contrecoup 5 ans plus tard, et enfin la récession de 1967). Une autorégression a été ajoutée pour tenir compte de l'inertie des influences exercées par ces facteurs. Les coefficients sont hautement significatifs pour toutes les variables sauf la tension en Nouvelle-Guinée. Les soldes observés et l'ajustement par ce modèle sont représentés sur le graphique 1.3. On constate la qualité de l'ajustement ( $R^2 = 0.76$ ) sur la courbe en pointillés longs. Mais quand on retire les variables politiques (courbe en pointillés courts), l'ajustement devient nettement moins bon. Seuls le PNB par habitant et l'autocorrélation sont significatifs et la courbe obtenue suit la tendance à moyen terme en écrétant les fluctuations hautes et basses.

On peut tirer une conclusion de ces premiers exemples. Le solde migratoire n'obéit pas à une logique démographique autonome (par exemple comme conséquence du niveau de fécondité et de mortalité). Il est donc impossible de prévoir son évolution future sans prévoir aussi l'évolution future de l'économie et de la politique. Pour projeter les migrations en 2020 ou en 2050 comme le fait la Division de la population des Nations Unies, il faudrait d'abord projeter les évolutions économiques et politiques à cet horizon, ce qui est clairement impossible.

Graphique 1.3. **Reconstruction du solde migratoire des Pays-Bas à l'aide de régressions multiples utilisant des variables exogènes économiques ou politiques**



Source : Jennissen (2004).

## 1.2. Fécondité : des points de retournement rares et durables

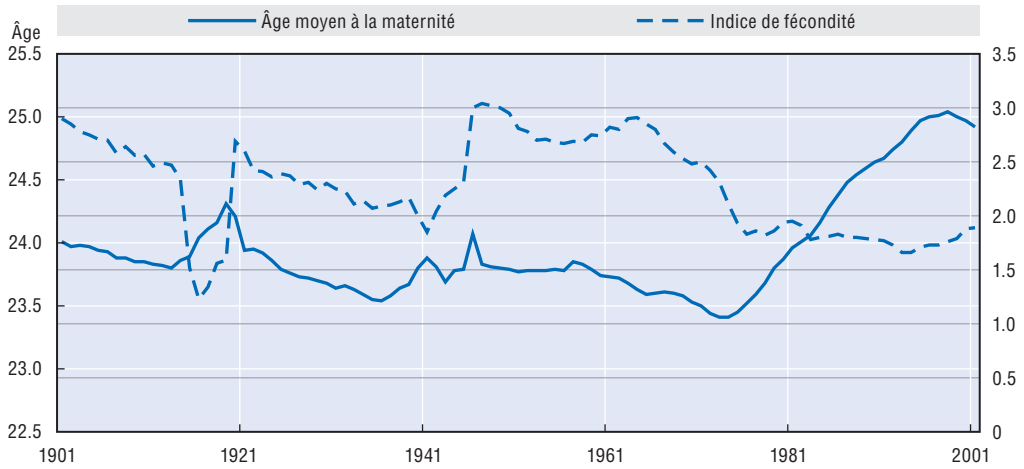
Jusqu'ici, on a montré que les événements politiques (variables muettes) et économiques (variables continues corrigées de leur autocorrélation) exerçaient une influence sur le solde migratoire d'une année donnée. Avec la fécondité, deux éléments plus forts apparaissent. Les événements qui modifient le comportement fécond sont rares et ils exercent une influence durable. On va le montrer en étudiant l'exemple de la France, avant d'étendre l'étude à d'autres pays européens.

### Le cas de la France

L'évolution de l'indice conjoncturel de fécondité de la France depuis un siècle en donne un bon exemple (graphique 1.4). Trois événements importants et trois seulement résument le parcours. Le premier est une encoche de faible fécondité causée par la guerre de 1914 qui éloigne les hommes jeunes de leur famille ou retarde leur mariage. Sitôt la guerre finie les hommes rentrent, se marient et font des enfants. Les démographes parlent de « récupération ». Ensuite la tendance séculaire reprend. Tout autres sont les deux événements suivants, le début du baby-boom de 1945 et sa fin marquée par une baisse de fécondité qui s'étale de 1965 à 1975. Les caractères de ces deux changements sont bien connus : à partir de 1945, la proportion de familles sans enfant ou avec un seul enfant diminue, ce qui augmente mécaniquement le nombre de naissances de rang 2 et 3 et donc la fécondité ; à partir de 1965, les moyens modernes de contraception permettent aux couples d'éviter les naissances « non désirées » dont les enquêtes indiquaient qu'elles représentaient 30 % des naissances totales, ce qui diminue la natalité dans la même proportion. Personne n'avait cependant prévu ces deux phénomènes.

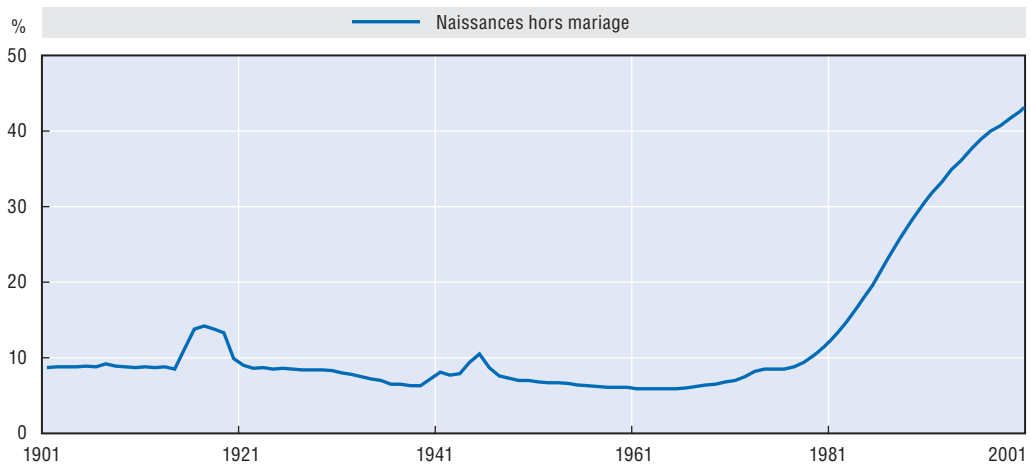
En analysant plus précisément la fécondité, on s'aperçoit que la maîtrise de la reproduction s'accompagne de deux autres retournements encore plus nets. L'âge des mères à la naissance de leur premier enfant (on l'a approché sur le graphique 1.4 par l'âge moyen des maternités ayant lieu avant 30 ans) qui baissait depuis le XIX<sup>e</sup> siècle se met soudain à augmenter en 1974. L'influence de la crise pétrolière est évidente, mais ce qui

**Graphique 1.4. Indice conjoncturel de fécondité et âge moyen à la maternité des mères de moins de 30 ans (proxy de l'âge à la première maternité) de 1900 à 2000 en France**



l'est moins est que cette augmentation se poursuit ensuite très régulièrement jusqu'en 2000 date à laquelle semble-t-il une stabilisation se produit. Simultanément, la proportion de naissances hors mariage qui était stable autour de 8 % depuis plus d'un siècle se met elle aussi à croître rapidement et régulièrement (graphique 1.5). Ses variations sont étroitement parallèles à celles de l'âge des mères à la première maternité. Pendant les deux guerres les deux indices croissent et reviennent à leur valeur initiale à la fin des hostilités. La simultanéité s'observe même durant la guerre de 1939-45 avec dans les deux cas une poussée en 40 puis en 44-45. On a l'impression qu'un changement qui était en germe a été libéré le temps des hostilités pour être reconstruit à leur issue. Mais en 1974, le « reconstruit » n'est plus possible et une autre forme de famille se met en place : maternités tardives, dimension de la famille autour de deux enfants et découplage si l'on peut dire du mariage et de la fécondité.

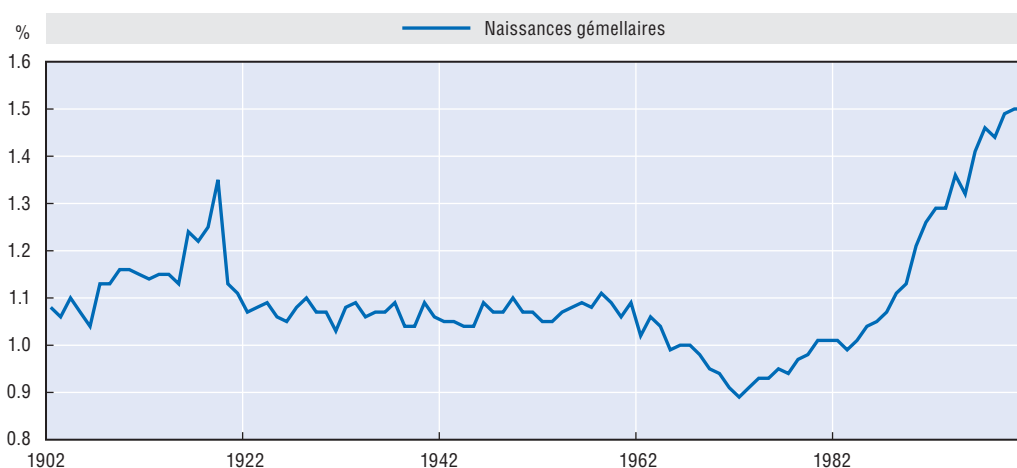
**Graphique 1.5. Proportion de naissances hors mariage de 1900 à 2000 en France**





Notre propos n'est pas d'expliquer la connexion et le déclenchement de ces évolutions, ce qui est d'ailleurs une tâche difficile et encore inachevée, mais de montrer qu'elle est la combinaison de longues périodes de stabilité ou de latence et de soudains changements qui affectent simultanément plusieurs aspects de la fécondité et peut-être tous. Par exemple, en raison de l'élévation de l'âge à la maternité, mécaniquement l'indice de fécondité diminue (très exactement, d'une proportion égale à la hausse par unité de temps). Autre exemple plus inattendu, reproduit sur le graphique 1.6, la hausse de la proportion de naissances gémellaires se produit au même moment que celle des naissances hors mariage et de l'âge à la première maternité. Ce n'est ni un hasard ni l'effet des nouvelles technologies de procréation assistée mais une conséquence encore une fois mécanique de la hausse de l'âge à la maternité, car la proportion de naissances gémellaires augmente avec l'âge de la mère.

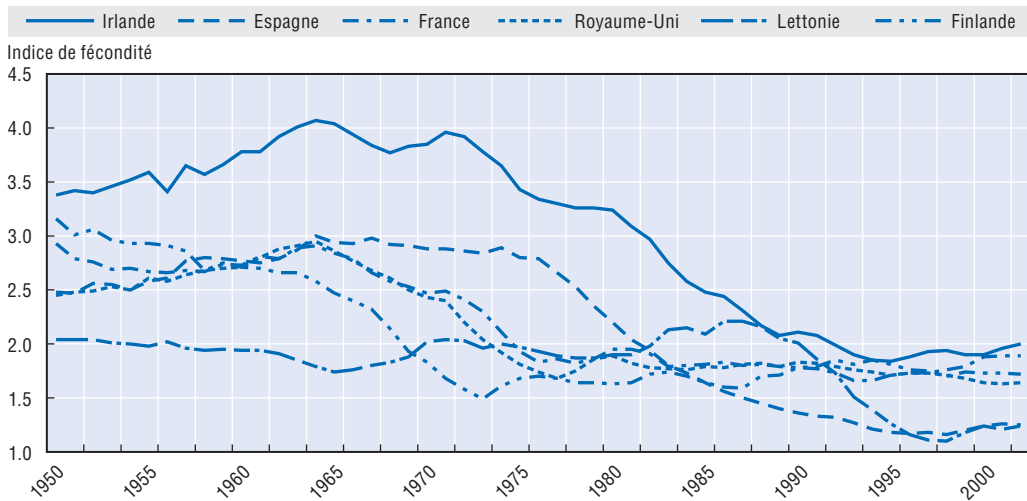
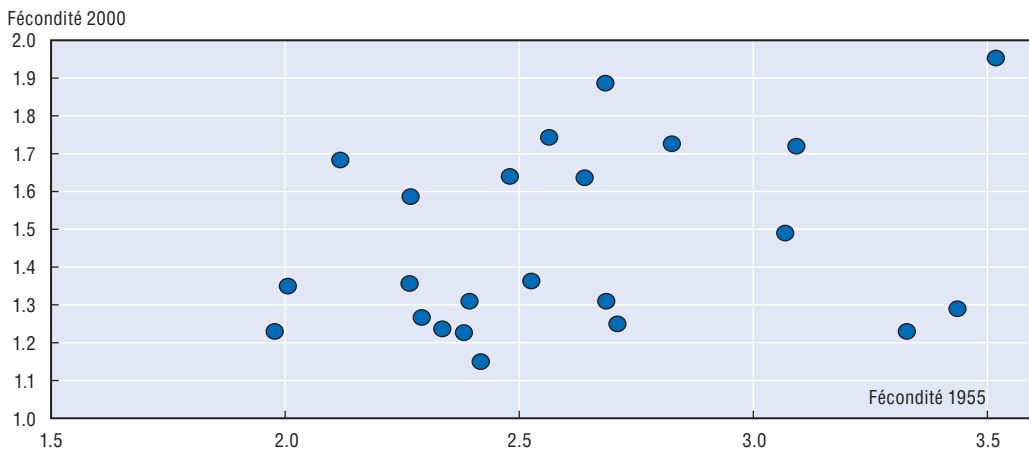
Graphique 1.6. **Proportion de naissances gémellaires en France de 1900 à 2000**



### **Autres exemples européens : une similarité sans convergence**

La France est-elle un cas représentatif des autres pays développés ou bien suit-elle un chemin particulier? Au vu du graphique 1.7 où l'on a superposé l'évolution de l'indice de fécondité de plusieurs pays développés, on serait tenté d'opter pour l'idée de diversité. Certes, partout les fortes fécondités de l'après-guerre ont disparu mais à des rythmes très divers. Le début de la baisse qui se situe en 1965 en France est antérieur en Finlande (dès 1950), postérieur en Espagne et en Irlande (1975) et plus tardif encore en Lettonie (1990). Ces quelques exemples laissent penser que la forme des régimes politiques n'est pas étrangère à ces calendriers (mort de Franco, chute du mur). Ils n'imposent pas un niveau de fécondité mais le maintiennent par une sorte d'inertie. On voit aussi que le classement des pays selon le niveau de leur fécondité varie amplement du début à la fin de la période.

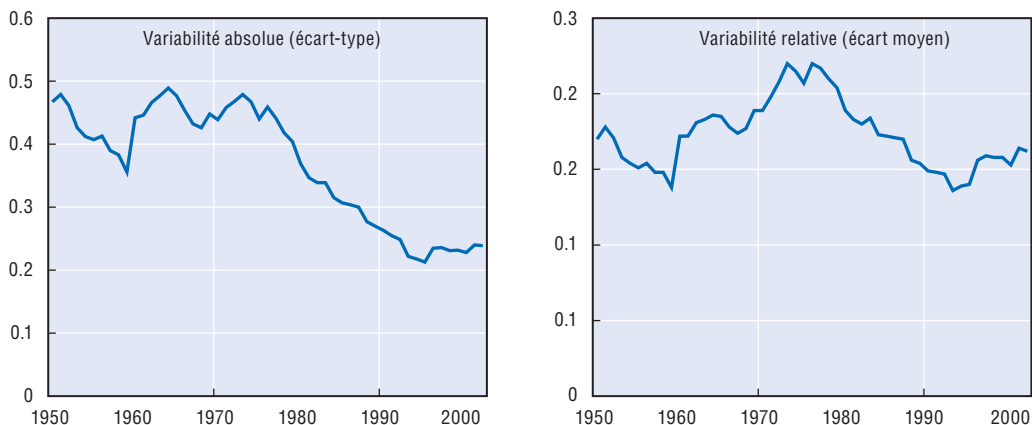
Pour mieux le montrer, on a disposé les pays de l'Union européenne selon leur niveau de fécondité en 1950-55 et en 2000-05 (graphique 1.8). Le nuage de points obtenu ne montre aucune structure, ce que confirme l'absence de corrélation. Comme il est plus large que haut, cela signifie cependant qu'il existe une convergence des pays européens vers un

Graphique 1.7. **Évolution de l'indice conjoncturel de fécondité dans quelques pays développés de 1950 à 2002**Graphique 1.8. **Comparaison de la fécondité de 23 pays de l'Union européenne (chacun est un point) en 1955-60 et 2000-05 (UE24 excepté Chypre)**

modèle unique, ce qui retire leur intérêt aux variations qui précèdent l'atteinte de ce modèle commun. Les pays se dirigent vers ce dernier en désordre, à des rythmes différents.

Cette hypothèse de convergence semble confirmée quand on calcule l'écart-type des indices de fécondité période après période (graphique 1.9). Si l'on extrapole la tendance assez linéaire, l'hétérogénéité de la fécondité devrait avoir disparu en Europe autour de 2025. Mais ce raisonnement est fait toutes choses égales par ailleurs, autrement dit sans tenir compte de la baisse de la fécondité moyenne. Il est plus exact de suivre l'évolution de l'écart moyen, c'est-à-dire, de l'écart-type divisé par la fécondité moyenne de la période. Dans ce cas, l'évolution ne montre aucune convergence. L'écart moyen se maintient tout au long du demi-siècle écoulé. Sa valeur actuelle en 2000-05 est, par exemple, exactement la même qu'en 1955-60. Il faut donc renoncer pour l'instant à l'idée d'une convergence des comportements européens.

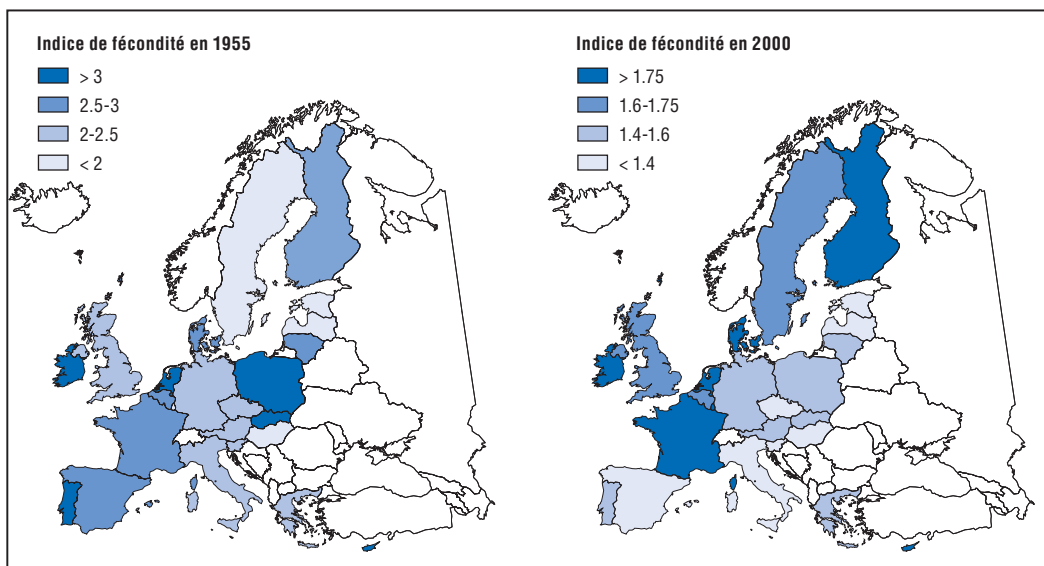
Graphique 1.9. Variabilité de l'indice de fécondité de 23 pays de l'Union européenne de 1950 à 2002 (UE24 excepté Chypre)



**Similarités géographiques et divergences politiques**

Existerait-il au moins une logique géographique des niveaux de fécondité? La réponse est cette fois-ci positive quand on trace la carte des niveaux de fécondité en Europe en 1950-55 et en 2000-05 (graphique 1.10). Durant la première période, les pays de l'Europe du Sud-Ouest et du Nord-Est ont une fécondité plus élevée, les pays de la bande centrale allant de l'Angleterre et la Suède à l'Italie et la Grèce, une fécondité plus faible. Durant la seconde période (2000-05), la fécondité est plus élevée dans un triangle nord dont le sommet bas est constitué par la France et plus faible à l'Est dans les anciens pays communistes et au sud. Les coefficients d'autocorrélation calculés sur les rangs des 25 pays sont respectivement de 0.35 et 0.55.

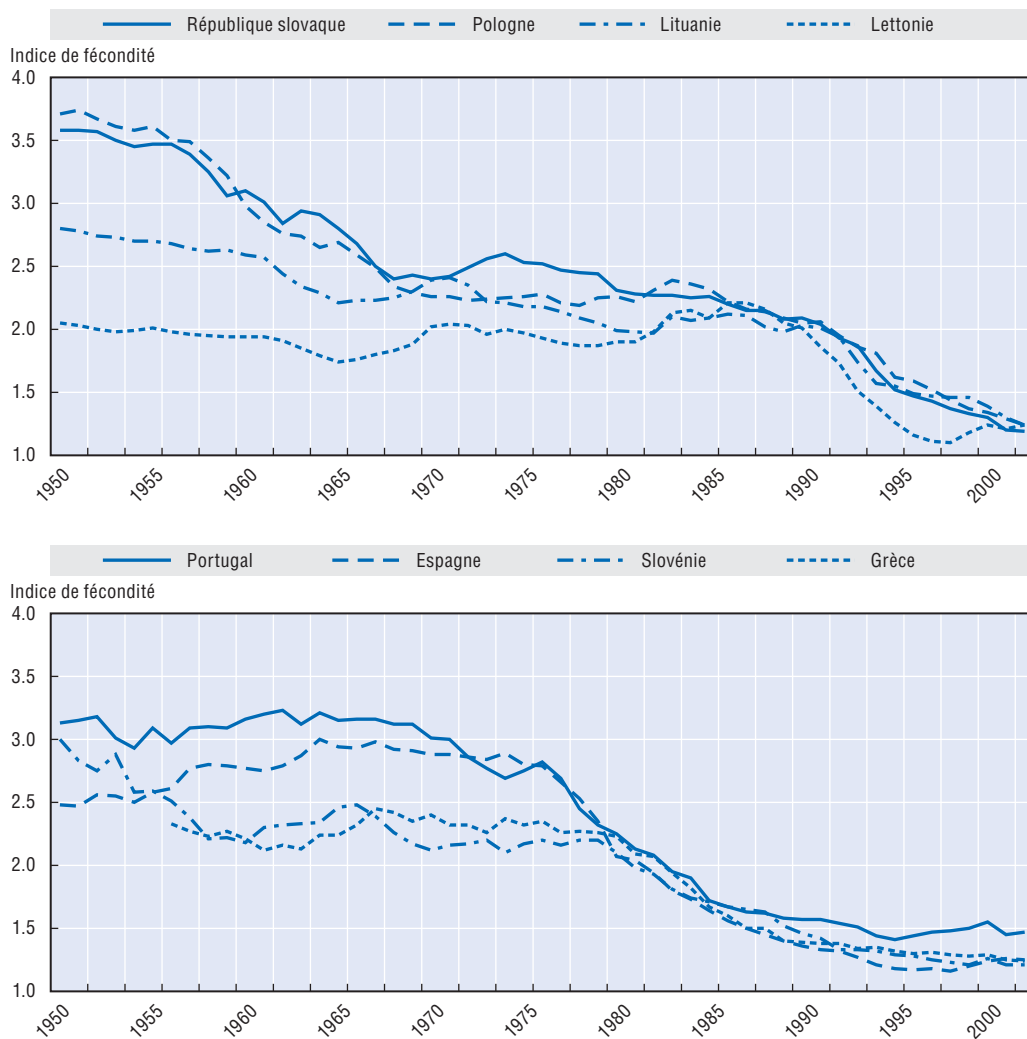
Graphique 1.10. Indice conjoncturel de fécondité en 1955-60 et en 2000-05 dans les pays de l'Union européenne



Une manière de vérifier la ressemblance de l'évolution de pays voisins est de les représenter en groupe. C'est l'objet du graphique 1.11 pour quelques pays du nord-est (Lettonie, Lituanie, République slovaque, Pologne) et pour des pays méditerranéens (Espagne, Grèce, Portugal et Slovénie). Dans le premier cas, on remarque l'influence de la religion catholique plus prononcée en Pologne et République slovaque entrées un peu plus tard que la Lituanie dans le bloc soviétique et bien sûr absente en Lettonie protestante. Une fois cette différence initiale prise en compte, l'événement majeur se produit en 1989 avec la chute du mur. La situation commune des quatre pays « en transition » impose alors une évolution remarquablement voisine de leurs fécondités.

Les pays méditerranéens obéissent à un schéma analogue mais les événements politiques se produisent 15 ans plus tôt : chute du régime des colonels à Athènes, disparition de Franco à Madrid, renversement de Caetano à Lisbonne et dans une moindre mesure, décès de Tito pour Ljubljana. Plus précisément, le point commun entre les deux

Graphique 1.11. **Évolution de l'indice conjoncturel de fécondité pour des groupes de pays voisins**



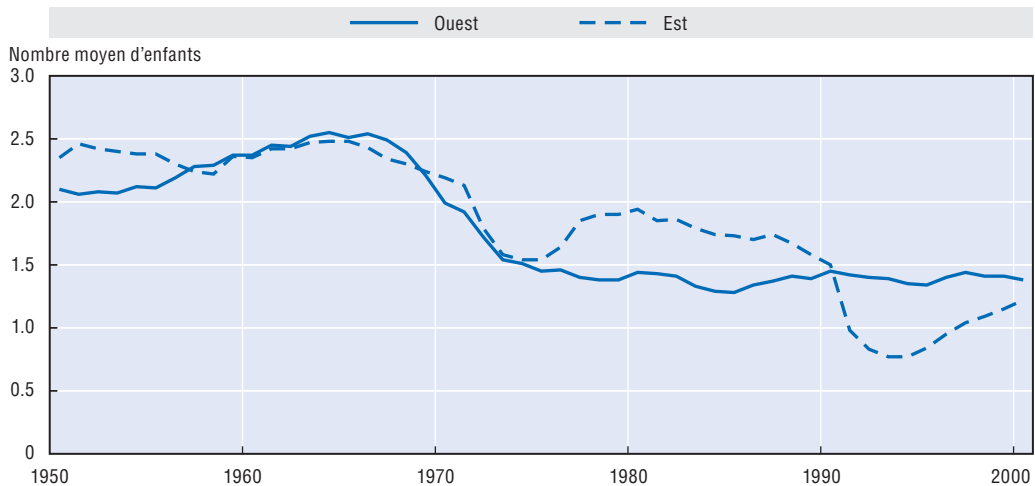
groupes de pays est la notion de blocage : l'immobilisme du régime politique se retranscrit en immobilisme de la fécondité et derrière elle de l'organisation familiale. Il faut alors un événement brutal non pas pour changer les attitudes démographiques mais pour « remettre les pendules à l'heure », c'est-à-dire réajuster les comportements, les actualiser, les mettre en phase avec la situation économique autant que politique. Pour mieux comprendre ces situations et préciser ce que l'on entend par « actualiser » ou « situation économique et politique », il faut comparer l'évolution de pays non pas voisins mais très voisins du point de vue de leurs mœurs (religion, langue, histoire de longue durée) et ayant connu des régimes politiques ou des changements législatifs différents. En quelque sorte, c'est la méthode biométrique des « *matched tests* » ou des appariements.

Trois cas sont particulièrement intéressants : l'Allemagne de l'Ouest et l'Allemagne de l'Est; la Roumanie et la Bulgarie; la Suède et le Danemark.

### **L'Allemagne de l'Ouest et l'Allemagne de l'Est**

La seule différence initiale entre l'Allemagne de l'Ouest et l'Allemagne de l'Est a été créée en 1945 par l'imposition de deux régimes politiques radicalement différents. Sur le graphique 1.12 qui représente l'évolution de l'indice de fécondité année par année dans les deux pays de 1950 à 2000 (les séries ont continué à être calculées par l'office statistique de Wiesbaden après la réunification), on constate que de 1955 à 1975, la fécondité est restée exactement la même dans les deux pays. À l'époque, cela démontrait l'importance de la société civile et des mœurs qui manifestaient ainsi leur force et inversement, l'incapacité de l'État à gouverner les mentalités. En 1974, l'Allemagne de l'Est, plus préoccupée que sa voisine par la baisse de fécondité a passé une loi nataliste offrant à toute mère un salaire maternel pendant les trois années qui suivent la naissance de l'enfant. La loi a connu un grand succès puisque la fécondité est remontée de 0.5 enfant, ce qui constitue une hausse importante, et a ensuite conservé son écart avec l'Allemagne de l'Ouest. En fait, les deux pays avaient vécu entre 1965 et 1975 la même évolution que celle observée pour la France : l'introduction des moyens modernes de contraception a permis d'éviter les maternités non désirées et donc conduit à une baisse de fécondité. Mais, parvenu en 1974 en Allemagne de l'Ouest, le choc pétrolier a pour effet comme en France de retarder l'âge à la maternité donc de maintenir l'indice de fécondité à une valeur faible. Cet âge à la maternité monte car les couples ont plus de difficultés à trouver un travail puis un logement et donc à s'établir en vue de fonder une famille. Depuis l'origine des statistiques, notamment grâce à la grande étude de Roger Schofield et Anthony Wrigley sur l'Angleterre de 1550 à 1850, on sait que durant la phase dépressive du Kondratieff, les salaires réels diminuent et retardent l'établissement des couples donc les mariages, donc la fécondité qui diminue en apparence. Mais ce mécanisme n'a pas de raison de jouer en Allemagne de l'Est où le logement est attribué aux couples mariés qui s'inscrivent sur une liste. Au contraire, mieux vaut se placer vite sur la liste donc se marier jeune. De même, dans la mesure où tout actif recevait un poste de travail, il n'y avait pas de retard à l'entrée dans la vie active. À partir de 1975, la différence de fécondité entre les deux Allemagne repose donc sur une différence dans le calendrier de construction de la famille. Les Allemandes de l'Est continuent à avoir leurs enfants très jeunes (en moyenne à 24.5 ans pour le premier) jusqu'à la réunification. Au contraire, les Allemandes de l'Ouest retardent chaque année d'environ huit semaines la venue du premier enfant (et par voie de conséquence, des suivants). En 1989, l'âge des primipares de l'Ouest est ainsi monté à 27 ans (il est à 29 ans aujourd'hui).

Graphique 1.12. **Comparaison de l'évolution de l'indice conjoncturel de fécondité en Allemagne de l'Est et de l'Ouest entre 1950 et 2000**



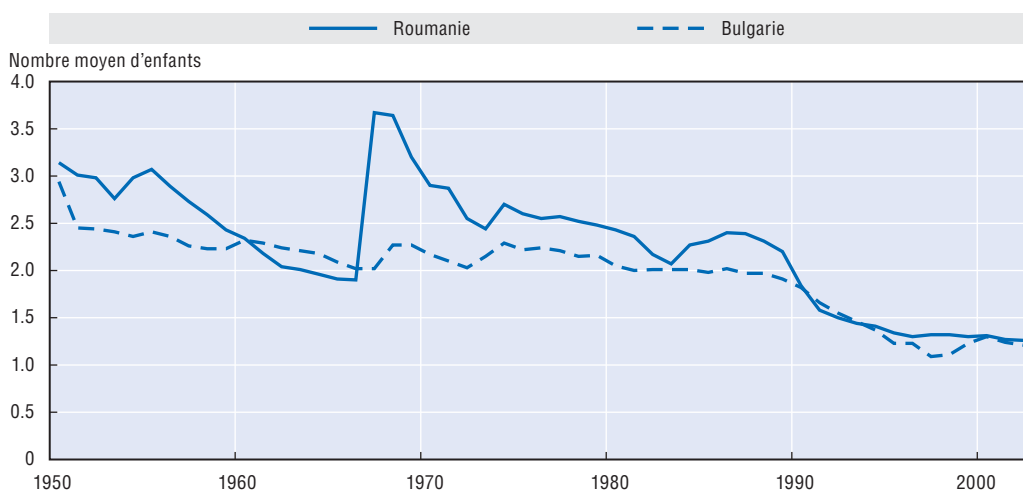
Reste à expliquer la remontée subite en Allemagne de l'Est en 1975. La raison immédiate en est bien sûr la loi sur le salaire maternel qui provoque un effet d'aubaine. Des femmes qui projetaient d'avoir un enfant plus tard avancent leur projet. C'est exactement l'inverse qui se produit au même moment à l'Ouest. Les deux régimes démographiques se désolidarisent ainsi brutalement, celui de l'Est s'adaptant à la nature du travail et du logement sous un régime communiste. Un événement comme la disponibilité des nouveaux moyens de contraception crée une situation nouvelle qui repose sur l'existence préalable de grossesses non désirées ou sur leur risque. La loi de 1974 à l'Est est d'une nature un peu différente. Elle provoque un ajustement, une mise à jour de la fécondité en fonction de la situation réelle. Tant que la fécondité n'a pas été la cible de mesures étatiques, elle a suivi le même développement des deux côtés du mur, mais quand une mesure apparaît, la longue latence cesse et le régime démographique en prend acte. En 1989, avec la réunification, à nouveau la situation change en ancienne Allemagne de l'Est désormais soumise aux mêmes contraintes d'habitat et d'emploi qu'à l'Ouest. La réaction est ici immédiate : la fécondité chute car les Allemandes de l'Est s'alignent sur le calendrier (la temporalité) de constitution de la famille de leurs concitoyennes de l'Ouest qui ont maintenant leurs grossesses plus tardivement. Le déficit total entre les deux indices (surface entre les deux courbes) est d'ailleurs pratiquement le même que le bénéfice total qui l'avait précédé de 1975 à 1989. En bout de parcours les deux indices de fécondité semblent destinés à se rejoindre.

### **La Roumanie et la Bulgarie**

La Roumanie et la Bulgarie ont connu une histoire analogue avec la longue occupation ottomane, les régimes autoritaires ensuite, le communisme durant l'après-guerre et maintenant la transition et l'entrée tous deux dans l'Union européenne. On voit d'ailleurs que les deux indices de fécondité demeurent voisins jusqu'à ce que Ceaucescu prenne une mesure spectaculaire en 1968 (graphique 1.13) : interdiction quasiment totale de l'interruption de grossesse qui était presque le seul moyen de contrôle de la fécondité qui soit disponible. Prises de court, les Roumaines ont battu un record de naissances neuf mois plus tard, ce qui s'est traduit par un doublement de l'indice de fécondité. Puis, elles se sont

adaptées à la nouvelle situation et la fécondité a diminué assez vite sans cependant retrouver son niveau d'avant la nouvelle législation dont l'indice en Bulgarie était une sorte de témoin. Une partie des enfants supplémentaires ainsi nés ont été rapidement abandonnés et recueillis dans des orphelinats dont on a constaté la misère quand le pays s'est ouvert dans les années 90. On voit aussi que, dès 1990, la chute des régimes communistes s'est traduite comme dans les autres pays de l'Est par une baisse de fécondité, mais dans ce cas précis par un retour à l'égalité des indices de fécondité dans les deux pays. La différence de fécondité n'a existé que par le maintien de la contrainte en Roumanie, alors qu'en Allemagne de l'Est elle tenait au système économique et politique.

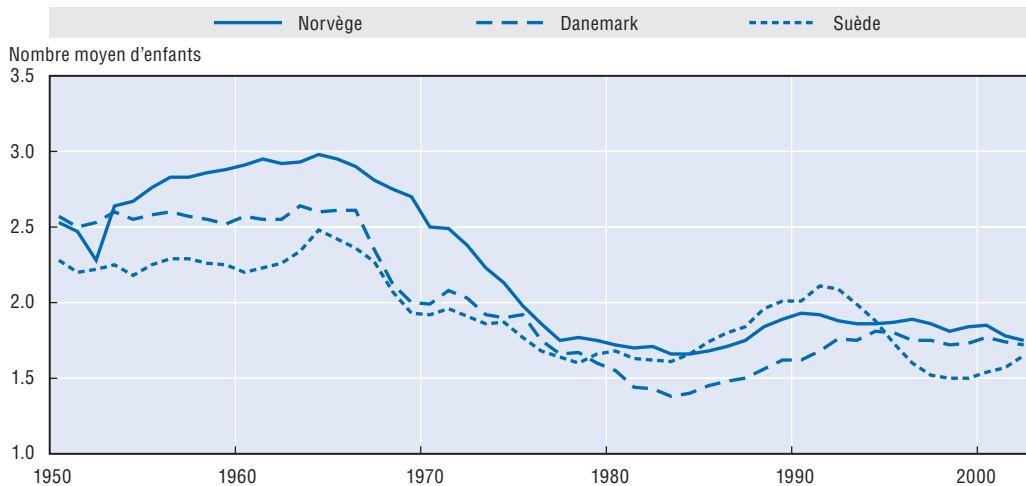
Graphique 1.13. **Comparaison de l'évolution de l'indice conjoncturel de fécondité en Roumanie et en Bulgarie entre 1950 et 2000**



### La Suède et le Danemark

Inutile d'insister sur la communauté politique, culturelle et économique qui existe entre la Suède et le Danemark. Il en résulte un cheminement très voisin de leurs indices de fécondité jusqu'au début des années 80 comme on peut le voir sur le graphique 1.14. En 1985 et 1986 cependant, la Suède adopte plusieurs mesures destinées à favoriser la présence des parents au foyer quand les enfants sont très jeunes. La reprise de l'indice de fécondité est fulgurante. Plusieurs autres pays dont la France ont d'ailleurs cru que la Suède venait de trouver la recette magique du natalisme, mais ils se sont trompés. On voit que quelques années plus tard, une fois le bénéfice de la mesure acquis, l'indice de fécondité tombe au dessous de celui du Danemark compensant en grande partie le gain de fécondité réalisé plus tôt. Puis en fin de période, les deux pays retrouvent le même indice. L'évolution de la fécondité en Norvège marque encore mieux la singularité de l'expérience suédoise : différente des deux autres pays nordiques, la Norvège se rapproche progressivement du Danemark sans connaître la fluctuation suédoise car elle n'a pas pris de mesures législatives importantes dans le domaine familial.

Graphique 1.14. **Comparaison de l'évolution de l'indice conjoncturel de fécondité en Norvège, en Suède et au Danemark entre 1950 et 2000**



### Conclusion

On a donc trois modalités de l'événement : en Allemagne de l'Est, la loi de 1974 révèle une différence qui se maintient et se serait sans doute maintenue si la réunification, contre-événement, ne l'avait pas abolie. La loi roumaine de 1967-68 n'a au contraire d'effet durable que parce que la contrainte qu'elle instaure est maintenue et son effet disparaît au moment où la contrainte cesse. Enfin, l'opération suédoise se ramène à un effet d'aubaine : les couples accélèrent le calendrier de constitution de leur famille quand la loi est adoptée, puis reviennent en partie à leur pratique antérieure, ce qui crée d'abord un surplus puis un déficit par rapport au Danemark. Dit autrement, l'événement en Allemagne de l'Est est de type durable car il a fallu un autre événement important pour l'annuler. Celui de la Roumanie est nettement plus faible car on le voit perdre son efficacité dès la seconde année. L'événement suédois n'a pas de caractère durable.

Au vu de ces analyses, on comprend que prévoir l'évolution de la fécondité, c'est prévoir les événements à venir, particulièrement les événements politiques car ils laisseront souvent des traces durables. Or, si l'on suit Hannah Arendt qui a consacré une part importante de sa réflexion à la notion d'événement, par définition l'événement est imprévisible. Arendt le résume par une formule : l'événement crée son propre passé. Les causes de l'événement, pour peu que leur recension soit possible ne peuvent être trouvées qu'après l'événement. On ne peut donc pas prétendre que tel ou tel ensemble de causes va occasionner tel ou tel événement.

### 1.3. Mortalité : un point de retournement caché

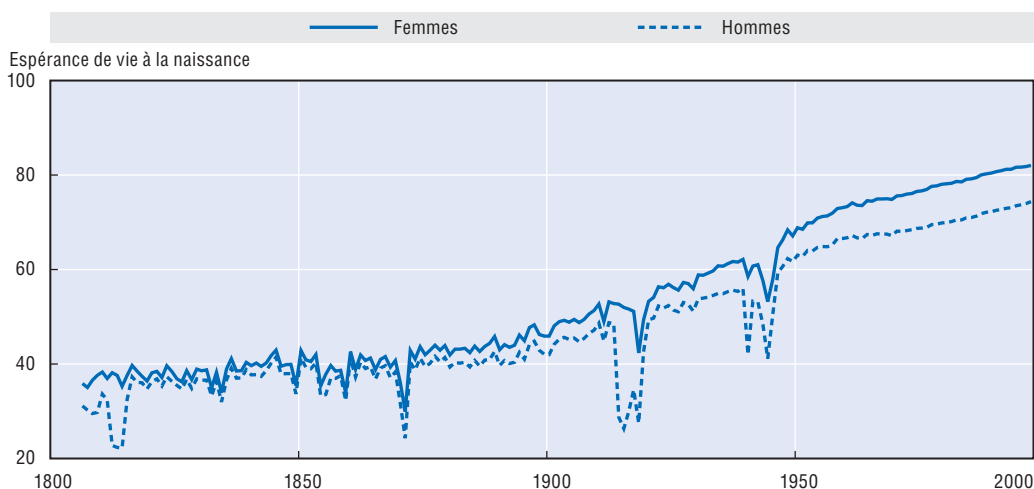
La première section a illustré le cas de points de retournement assez fréquents sans rémanence importante avec l'exemple des migrations externes. La seconde section a trouvé des points de retournement aux effets durables mais parfois moins évidents et les a discutés à partir d'exemples d'évolution de la fécondité. Avec cette dernière partie, nous allons nous intéresser à la mortalité pour laquelle nous allons mettre en évidence un unique point de retournement qui échappe à l'observation immédiate. Nous nous limiterons à un seul pays pour lequel nous disposons d'une très longue série statistique, la



France, car le travail d'explicitation est plus compliqué que dans les cas de retournements visibles comme ceux de la migration ou de la fécondité précédemment étudiés.

Sur le graphique 1.15, on voit que, en deux siècles, l'espérance de vie à la naissance est passée en France de 38 ans à 75 ans pour les hommes et de 40 ans à 82 ans pour les femmes. La progression a été lente jusqu'aux environs de 1890 où les espérances de vie des deux sexes sont respectivement de 42 et 45 ans, soit une augmentation annuelle moyenne de trois semaines. Elle prend ensuite un rythme rapide jusqu'en 1960 où les espérances de vie atteignent 74 ans pour les femmes et 68 ans pour les hommes, soit une augmentation moyenne de 5 mois par an. À partir de 1960, le rythme de croissance se tasse pour se fixer à un peu plus de deux mois par an. On note aussi sur le graphique l'importance de la chute de l'espérance de vie au cours des guerres, 1812-1815, 1870, 1914-18 et 1939-45.

Graphique 1.15. **Évolution de l'espérance de vie à la naissance en France de 1806 à 2000**

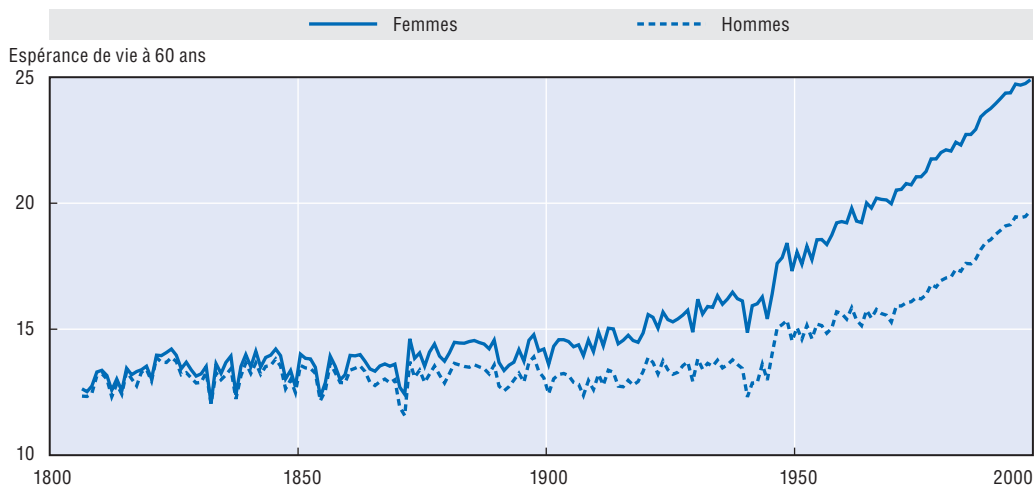


La chronologie de la hausse de l'espérance de vie trouve son explication dans le caractère composite de l'espérance de vie qui tient compte à la fois de l'intensité de la mortalité des enfants et de celle des personnes âgées. Or, durant le XIX<sup>e</sup> siècle, la mortalité des enfants diminue à peine puis, vers 1890, la baisse de la mortalité infantile s'enclenche. Elle descend de 200 pour 1 000 à 10 pour 1 000 en 1960, soit une division par 20 du risque de décès des enfants au cours de leur première année de vie. Alors qu'un enfant sur 5 n'atteignait pas un an sous la monarchie de juillet (1830-1848), 99 % des enfants survivent à un an au début de la cinquième République (de 1958 à nos jours). La description de l'évolution de la mortalité au moyen de l'espérance de vie ne fait donc que refléter la baisse de la mortalité infantile puisqu'on y retrouve la même période cruciale de 1890 à 1960. Pour connaître l'évolution de la mortalité à l'autre extrémité de la vie, il faut procéder différemment.

Une première méthode consiste à calculer l'espérance de vie à partir d'un âge assez avancé, par exemple 60 ans. C'est alors la durée moyenne de vie que peuvent espérer les personnes qui atteignent cet âge. On a représenté l'évolution de cette espérance de vie à 60 ans pour les hommes et pour les femmes sur le graphique 1.16. L'image qui s'en dégage est très différente de celle que fournissait le graphique 1.15 pour l'espérance de vie à la

naissance. Jusqu'à la guerre de 1914, l'espérance de vie à 60 ans n'enregistre aucun progrès. Elle demeure obstinément fixée autour de 9 ans. Elle s'élève ensuite lentement, chez les femmes seulement, pour frôler 12 ans à la veille de la Seconde Guerre mondiale. À la fin des hostilités, une hausse subite de deux ans se produit et l'augmentation se poursuit ensuite à un rythme soutenu de un mois et demi par an, ce qui mène à une espérance de vie féminine à 60 ans de 25 ans en 2000 soit plus du double de sa valeur un siècle auparavant (et 26.5 ans en 2004). Pour les hommes, le progrès est encore plus récent. Leur espérance de vie n'augmente pratiquement pas jusqu'à la veille de la Seconde Guerre mondiale, elle fait ensuite un saut comme celle des femmes à la fin de la guerre, puis commence à s'accroître assez lentement et, après 1970 prend le même rythme que celle des femmes, ce qui la conduit à 20 ans en fin de période (et 21.5 ans en 2004).

Graphique 1.16. **Évolution de l'espérance de vie à 60 ans de 1806 à 2000 en France**

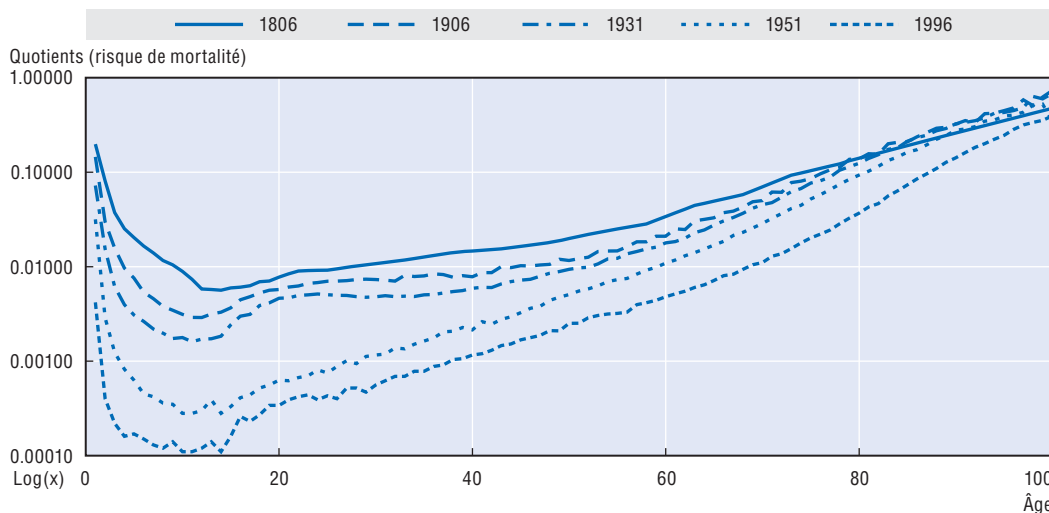


Deux autres caractéristiques remarquables méritent d'être commentées. Après les guerres durant lesquelles l'espérance de vie a diminué (bien que les personnes de plus de 60 ans ne participent pas aux combats), une augmentation brutale se produit. Vraisemblablement, la guerre a accéléré le décès de personnes fragiles si bien qu'à l'issue des hostilités, les personnes plus résistantes qui subsistent ont une plus faible mortalité. Ce n'est pourtant pas évident. On aurait tout aussi bien pu imaginer que les restrictions de la guerre affaiblissent la population et donc diminuent son espérance de vie à terme. Une seconde caractéristique de la coupure de 1970 dans l'évolution de la mortalité est la quasi-disparition des fluctuations annuelles de mortalité. Très importantes au XIX<sup>e</sup> siècle, elles diminuent déjà durant l'entre-deux-guerres et après 1945, mais à partir de 1970, elles deviennent imperceptibles. Ceci est l'indication d'un changement important de régime. Ces fluctuations étaient causées par des épidémies et des variations conjoncturelles de l'environnement (grands froids par exemple) dont on doit donc penser que les effets nocifs sont maintenant maîtrisés (ce qui explique *a contrario* l'émotion qui a par exemple entouré l'épisode de la canicule de l'été 2003 en France qui ramenait la population à un stade antérieur de la mortalité).

Deux grands changements se produisent donc vers 1970 dans la mortalité des personnes âgées : une augmentation de la rapidité de la baisse de la mortalité et une

disparition des fluctuations annuelles. Pour mieux les comprendre, il faut utiliser des données plus précises, à savoir les risques (ou quotients) de mortalité à chaque âge, chaque année. Le graphique 1.17 présente, en coordonnées semi-logarithmiques, les courbes (ou tables) de mortalité des femmes donnant les valeurs de ces quotients par âge de 0 à 100 ans pour cinq années différentes de 1806 à 1996.

Graphique 1.17. **Évolution du risque de mortalité des femmes à différents âges (table de mortalité) sur différentes années entre 1806 et 1996 en France**

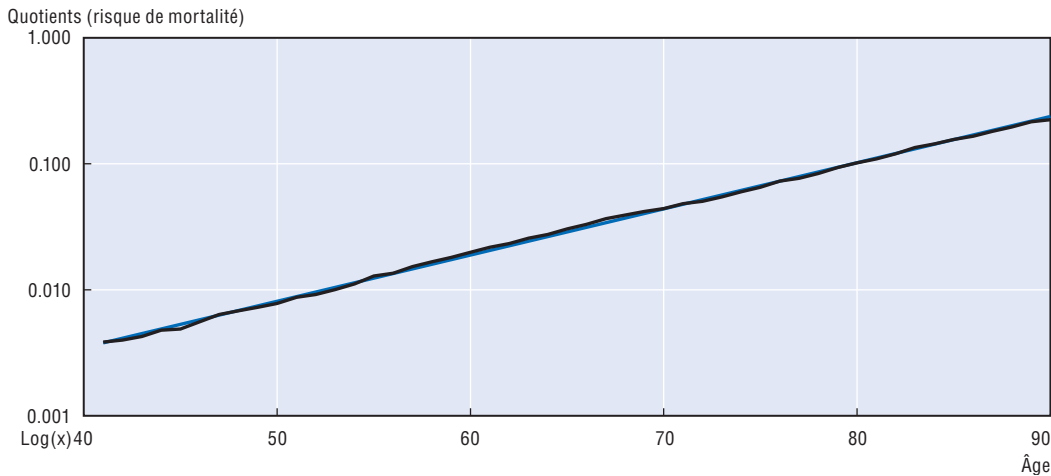


On retrouve au premier coup d'œil l'intensité de la baisse aux âges jeunes au cours des deux derniers siècles. Mais un autre élément attire l'œil, la grande régularité de la croissance des quotients à partir de 50 ans et même de 30 ans pour les tables de mortalité les plus récentes. Puisque les quotients sont représentés par leur logarithme, la linéarité signifie, que chaque année d'âge après 30 ans, le risque de mortalité augmente d'une proportion fixe (de l'ordre de 10 %). Un actuair, Benjamin Gompertz, a le premier remarqué en 1824 cette remarquable tendance qui porte depuis lors son nom. Plus tard, Makeham a proposé d'améliorer l'ajustement en ajoutant à chaque âge un risque fixe. En notation mathématique, le quotient  $q(x)$  à l'âge  $x$  s'écrit donc :

$$q(x) = K (b)^x + A$$

Le graphique 1.18 montre la qualité extraordinaire de l'ajustement obtenu dans le cas des risques de mortalité courus par les femmes françaises en 1960 entre 40 et 90 ans. Il est très rare d'observer une relation aussi exacte dans le domaine de la société. L'intérêt de la loi de Gompertz-Makeham est de résumer un ensemble de 50 risques (un par an de 40 à 90 ans) par trois valeurs, la constante  $K$ , le facteur multiplicatif  $b$  (proche de 1.1 puisque on a vu que l'augmentation annuelle était de 10 %) et le risque constant  $A$ . Ce dernier n'est pas pertinent pour la mortalité des personnes âgées de sorte que l'on va s'intéresser seulement aux deux premiers coefficients  $K$  et  $b$ . On les a estimés pour la valeur de  $A$  qui donnait le meilleur ajustement au sens des moindres carrés sur les logarithmes. L'évolution des deux paramètres depuis 1806 est intéressante. Le graphique 1.19 montre les droites de Gompertz correspondant aux risques de mortalité avant 1970 et après 1970.

Graphique 1.18. **Ajustement des risques de mortalité par âge des femmes françaises en 1960 par une exponentielle<sup>1</sup>**



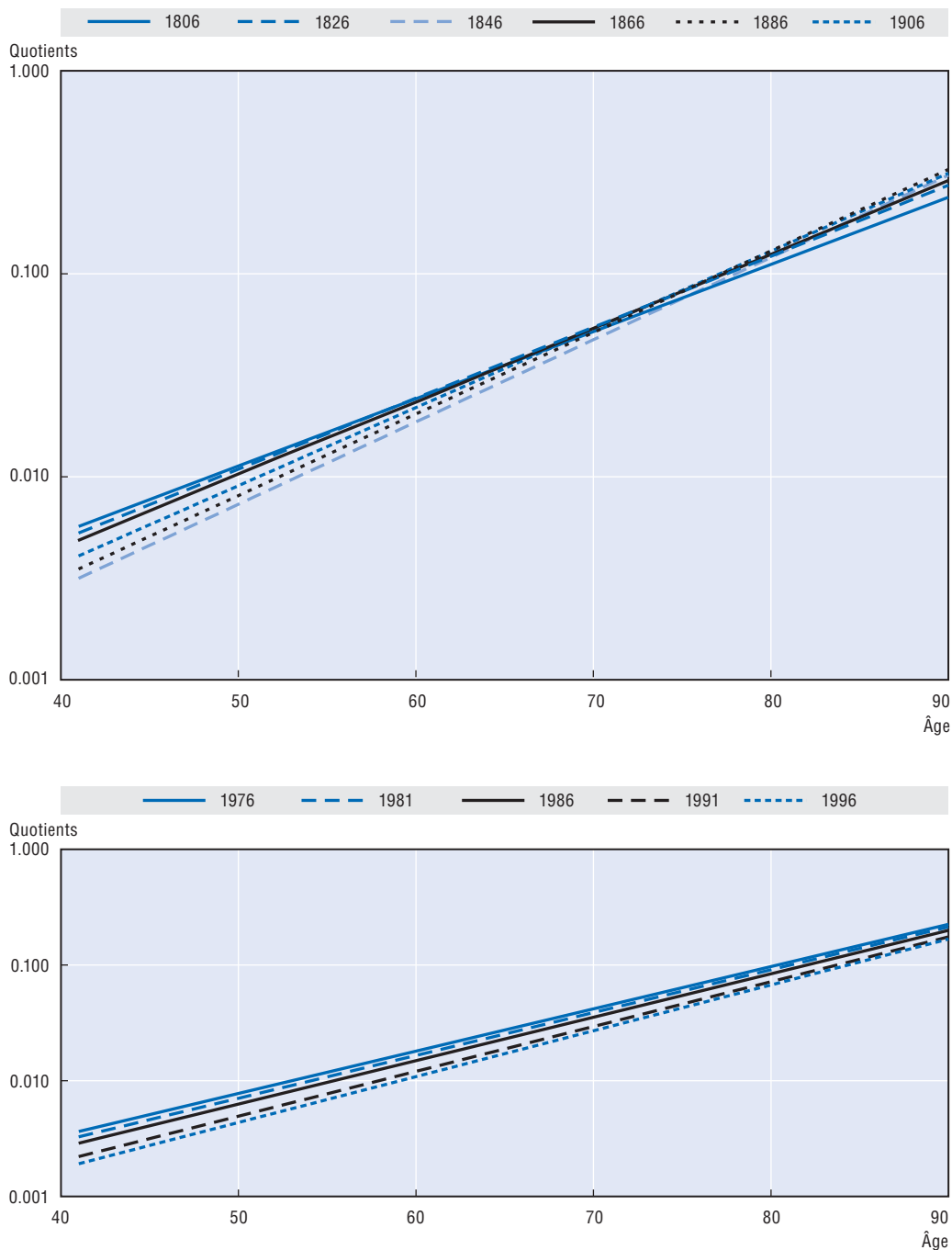
1. Donc par une droite quand l'échelle est en logarithmes.

La différence entre les deux périodes saute aux yeux. Avant 1970, l'inclinaison des droites (le paramètre  $b$  est leur pente) augmente de telle sorte qu'elles paraissent converger et se rejoindre à un âge voisin de 80 ans. Plus l'on vieillissait, plus le risque de décéder évoluait peu au cours du temps. Certaines croyances en un âge limite ou un âge auquel le psaume de David dit qu'il est normal de décéder, y trouvent peut-être leur source. Le fait que l'on ait couru des risques de décès après 80 ans plus faibles autrefois que dans les années plus récentes est peut-être exact (certains tels le probabiliste Gumbel ont opposé dans les années 30 mortalité et longévité, croyant expliquer la prétendue présence de grands vieillards autrefois et dans les pays à forte mortalité par une sélection due à la forte mortalité) mais repose beaucoup plus certainement sur des erreurs d'enregistrement de l'âge des décédés les plus vieux quand l'état civil n'avait pas encore atteint la précision qu'il a maintenant.

Quoi qu'il en soit, jusqu'en 1970, la baisse de mortalité était d'autant plus faible que l'on avançait vers les âges plus élevés. Or, on voit que tout change après 1970. Sur le graphique 1.19, les droites de Gompertz correspondant à des tables de mortalité postérieures à cette date paraissent maintenant presque parallèles. Cette observation est d'une grande importance. Elle signifie que la mortalité recule uniformément à tous les âges et que le risque, quelque soit sa valeur, est réduit chaque année d'une certaine fraction, de l'ordre de 2 %. C'est peu en apparence mais beaucoup si l'on songe qu'en 35 ans de ce régime, le risque sera divisé par 2. Une autre manière de présenter ces faits consiste à dire que la mortalité des personnes âgées de 60, 70 ou 80 ans en 2000 est la même que la mortalité des personnes plus jeunes de 5 ans en 1975, c'est-à-dire âgées de 55, 65, 75 ans à cette date.

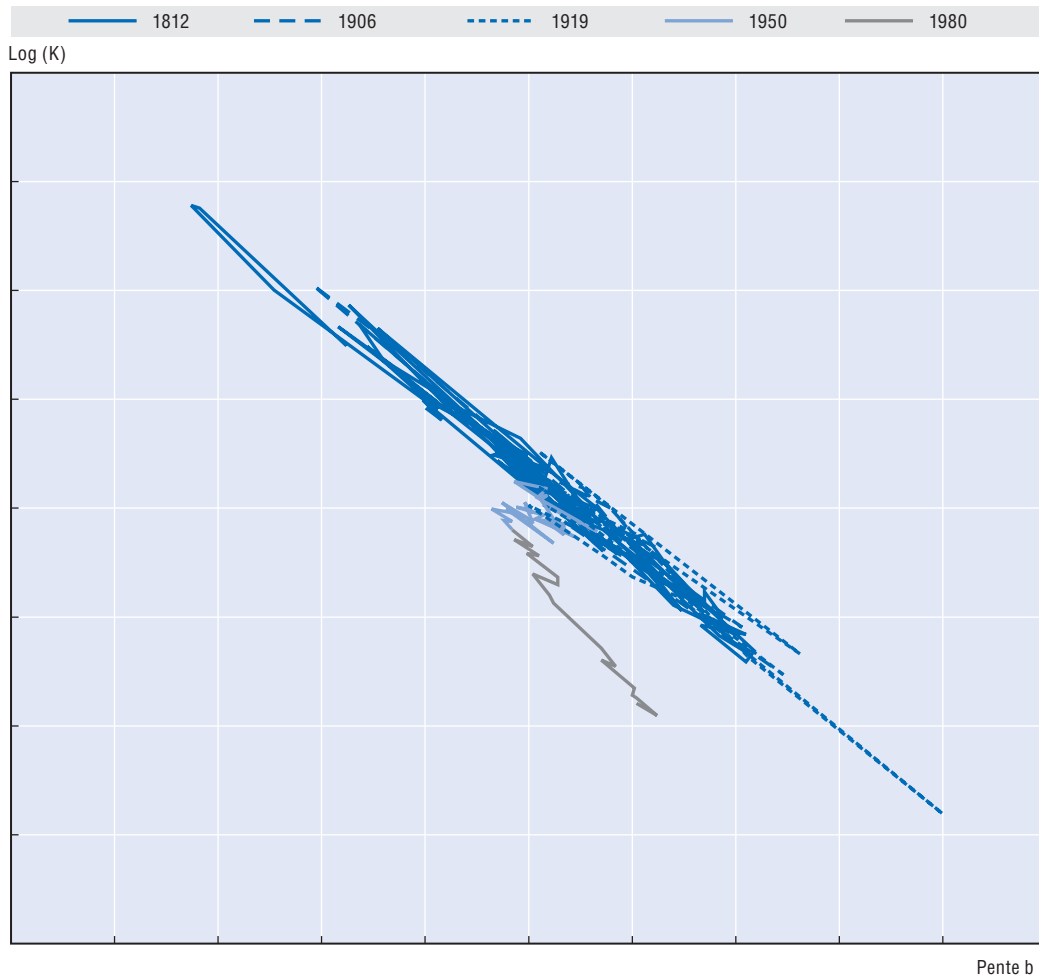
Il existe un moyen plus précis de représenter ce changement de la mortalité des personnes âgées autour de 1970. Il suffit de représenter chaque droite de Gompertz correspondant à une année par ses deux coefficients  $\log(K)$  et  $b$  (on a pris le logarithme de  $K$  car ce sont les coefficients de la droite) et de considérer ces deux coefficients comme les deux coordonnées d'un point situé dans un plan dont l'axe horizontal mesure la pente  $b$  et le vertical, le coefficient  $\log(K)$ . Le résultat est représenté dans le graphique 1.20. On a relié

Graphique 1.19. **Ajustements des tables de mortalité par des droites de Gompertz avant et après 1976**



les années successives pour mieux identifier la trajectoire temporelle de ces droites de Gompertz. On voit qu'avant 1975, les points représentant les droites de Gompertz se situent eux-mêmes sur une droite, ce qui exprime exactement le pivotement autour d'un point fixe vers 80 ans, constaté sur le graphique 1.19. Mais soudainement, vers 1975, ce schéma d'évolution cesse d'être vérifié. La trajectoire s'écarte horizontalement de la droite

Graphique 1.20. **Évolution des deux paramètres des lois de Gompertz ajustant les risques de mortalité par âge**



Note : Jusqu'à vers 1970, toutes les lois de mortalité se trouvent dans le même alignement mais elles le quittent pour prendre une autre direction à partir de 1980.

qu'elle suivait jusqu'alors, ce qui signifie que la pente diminue. Ceci dure quelques années seulement et, à partir de 1980, une autre trajectoire rectiligne apparaît très nettement séparée de l'ancienne et nettement moins inclinée. C'est exactement ce que nous avons constaté sur le graphique 1.19 où les pentes changeaient beaucoup plus lentement tandis que le coefficient K diminuait rapidement.

Peut-on expliquer ce changement du régime de la mortalité survenu vers 1975 ? Cela est difficile car on ne connaît pas la raison biologique ou sociale qui expliquerait la loi de Gompertz. À la manière de la loi d'attraction universelle que Newton constatait mais était incapable d'expliquer ou de justifier, la loi de Gompertz malgré son universalité (on la retrouve dans une partie du règne animal) reste un mystère. Certains modèles de biologie mathématique indiquent qu'il pourrait s'agir d'une perte progressive de compétence dans la réparation des erreurs de codage de répllication de l'ADN et des mutations spontanées, mais cela n'avance guère d'un point de vue pratique et encore moins quand il s'agit de prédire l'évolution prochaine de la mortalité.

Ainsi, un point de retournement était dissimulé dans les tables de mortalité annuelles. Au contraire des points de retournement de la fécondité et des migrations, il n'est pas possible de le mettre en relation directe avec des événements politiques ou économiques. Il est donc encore plus difficile de prévoir combien de temps la situation correspondant à ce retournement durera ni quand un prochain point de retournement interviendra. Cela est fâcheux car l'évolution des deux paramètres  $K$  et  $b$  conditionne le niveau de mortalité aux grands âges dans les prochaines années, donc toute discussion sur le vieillissement de la population.

## 1.4. Conclusions

Établies en s'appuyant sur des faits précis, les conclusions de cette courte étude sont assez négatives quant aux possibilités de prévoir l'évolution démographique. Il est impossible de faire une prévision démographique indépendamment d'une prévision économique et politique. Une prévision de population à long terme suppose implicitement qu'aucun événement ne surviendra. Elle flotte dans un monde irréel que les projections de migrations effectuées par les Nations Unies illustrent bien. Peut-on prévoir les événements politiques et économiques ? Probablement pas. Reste une voie, celle de la prospective et des scénarios : supposer que tel ou tel événement se produira et en déduire les conséquences sur les structures démographiques. Prospector donc des possibles plus que des probables, pour leur part impossibles à déterminer.

### Références

- Arendt, H. (1958), *La condition de l'homme moderne*, Agora, Paris (original : *The human condition*, Chicago University Press, Chicago).
- Commission européenne (2005), *Migrations méditerranéennes*, rapport 2005 du CARIM, Florence.
- INSEE (2005), *Les immigrés en France*, INSEE, Paris.
- Jennissen, R. (2004), *Macro-economic Determinants of International Migration in Europe*, Amsterdam, Dutch University Press.
- Le Bras, H. (2005), *La démographie*, Odile Jacob, Paris.
- Nations Unies (1998), *World Population Monitoring 1997: Issues of International Migration and Development*, E 98 XIII/4, Nations Unies, New York.
- Nations Unies (2006), *International Migration Report 2006*, Nations Unies, New York.
- OCDE (2005), *Tendances des migrations internationales : SOPEMI – Édition 2004*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (2006), *Perspectives des migrations internationales : SOPEMI – Édition 2006*, Éditions de l'OCDE, Paris.





## Chapitre 2

# Quel est l'impact de la démographie sur les systèmes d'enseignement supérieur ? Une approche prospective pour les pays de l'OCDE

par

Stéphan Vincent-Lancrin\*

*Ce chapitre propose une évaluation de l'impact des changements démographiques sur la population étudiante, sur le taux d'encadrement, sur le budget de l'enseignement supérieur et sur le niveau de formation des populations. Il montre que les changements démographiques ne sont qu'un des facteurs qui déterminent l'évolution des effectifs étudiants et enseignants ou des coûts dans l'enseignement supérieur. Il indique également que la décroissance des effectifs appelle des réponses politiques souvent similaires à celles apportées à leur croissance dans un contexte de hausse de la participation à l'enseignement supérieur, quoique pour des raisons parfois différentes. L'analyse s'appuie sur des scénarios prospectifs quantitatifs qui permettent d'appréhender ces changements et leurs conséquences de manière heuristique, sans toutefois prétendre les prédire.*

\* Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'OCDE. Alexander A. Antonyuk (Agence internationale de l'énergie et Université d'Oxford) a réalisé les projections sur les effectifs étudiants, en collaboration étroite avec l'auteur (voir annexe 2.A1). L'auteur le remercie pour sa contribution et pour les discussions très fructueuses qu'ils ont eues sur certains effets démographiques. L'auteur tient également à remercier ses collègues William Thorn et Kiira Kärkkäinen pour leurs commentaires et Eric Charbonnier pour son aide sur les données.

**L**a démographie est devenue un sujet de préoccupation dans un nombre croissant de pays. La population de certains pays de l'OCDE vieillit rapidement, en particulier au Japon, en Corée et en Europe du Sud et de l'Est. Dans d'autres pays, comme le Mexique ou la Turquie, la population continue en revanche de croître, malgré une baisse du taux de fécondité. Alors que les questions démographiques ont eu peu d'influence sur les débats sur l'enseignement supérieur durant les dernières décennies, les changements démographiques en cours suscitent des inquiétudes inédites. Dans quelle mesure la démographie des systèmes d'enseignement supérieur suit-elle celle de la population ? Comment gérer la croissance et le déclin des effectifs étudiants ? Quelles sont les implications budgétaires de ces phénomènes ? Quelles sont les effets sur le niveau de formation de la population et sur le renouvellement du personnel enseignant ?

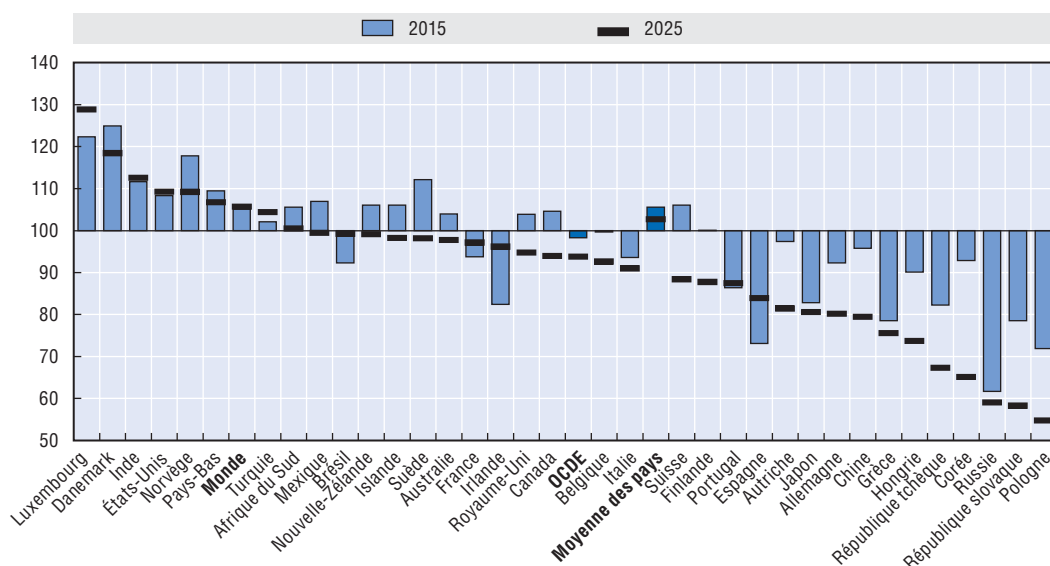
Ce chapitre propose une évaluation de l'impact des changements démographiques sur la population étudiante, sur le taux d'encadrement, sur le budget de l'enseignement supérieur, et sur le niveau de formation des populations. Il montre que les changements démographiques sont loin de déterminer l'évolution des effectifs étudiants et enseignants ou des coûts dans l'enseignement supérieur. Il indique également que la décroissance des effectifs appelle des réponses politiques souvent similaires à celles apportées à leur croissance dans un contexte de hausse de la participation à l'enseignement supérieur, quoique parfois pour des raisons différentes. L'analyse s'appuie sur des scénarios prospectifs quantitatifs qui permettent d'appréhender ces changements et leurs conséquences de manière heuristique, sans toutefois prétendre les prédire. En un sens, les projections permettent de mieux comprendre les tendances récentes en les amplifiant.

Le chapitre est structuré de la manière suivante. La première section propose des projections des effectifs des étudiants du supérieur suivant deux scénarios, et montre que la poursuite de l'expansion des systèmes est probable dans les prochaines décennies ; la section 2.2 explore leur impact sur les dépenses totales et publiques pour l'enseignement supérieur, et la section 2.3, sur les taux d'encadrement. La section 2.4 discute l'impact possible de ces tendances sur le recrutement d'universitaires. La section 2.5 montre comment le pourcentage de la population titulaire de diplômes du supérieur évoluerait selon différents scénarios tendanciels, et les implications en termes de stocks relatifs de diplômes du supérieur. La section 2.6 traite de l'impact possible de ces tendances sur la démocratisation et l'équité dans l'enseignement supérieur. La section 2.7 étudie différentes réponses politiques possibles à la croissance et à la décroissance des effectifs étudiants. La dernière section résume les principales conclusions du chapitre.

### 2.1. L'impact de la démographie sur les effectifs étudiants

La population des pays de l'OCDE vieillit suite à la baisse de la fécondité et grâce à l'allongement de la durée de vie. Le pourcentage moyen de la population âgée de plus de 65 ans devrait ainsi passer de 14 % à 21 % entre 2005 et 2030 dans les pays de l'OCDE, et ce pourcentage est d'ores et déjà supérieur à 18 % dans certains pays (Allemagne, Grèce, Italie,

Graphique 2.1. **Projections de la population de 18 à 24 ans en 2015 et 2025**  
2005 = 100



Source : ONU, projections médianes (révision 2006).

Japon). Le rapport de la population âgée inactive sur la population active totale passera ainsi en moyenne de 26 % à 42 % entre 2005 et 2030, avec une proportion considérable d'inactifs dans certains pays de l'OCDE (OCDE, 2007a). Selon les projections démographiques médianes de l'ONU (révision 2006), la population de 18 à 24 ans, qui constitue traditionnellement l'essentiel des effectifs étudiants dans les pays de l'OCDE va en moyenne diminuer de 9 % d'ici 2025. Cette baisse sera progressive, puisque la cohorte des 18-24 ans continuerait d'augmenter dans 16 pays de l'OCDE d'ici 2015, dans 10 d'ici 2020, mais seulement dans 7 d'ici 2025. Entre 2005 et 2025, la population âgée de 18 à 24 ans devrait augmenter de plus de 10 % dans 2 pays de l'OCDE (Danemark et Luxembourg), et elle devrait décliner de plus de 15 % dans 10 pays (Autriche, République tchèque, Allemagne, Grèce, Hongrie, Japon, Corée, Pologne, République slovaque, Espagne). Le graphique 2.1 résume ces évolutions et présente le profil démographique de quelques autres pays (Brésil, Russie, Inde, Chine, Afrique du Sud) (voir tableau 2.A2.1 pour les détails).

### **Démographie et effectifs étudiants : des effets d'inertie**

Toutes choses égales par ailleurs, la démographie détermine le nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur parce que la taille des cohortes de jeunes détermine en partie le nombre d'étudiants. Dans la mesure où environ 80 % des étudiants du supérieur ont en moyenne moins de 25 ans dans les pays de l'OCDE pour lesquels l'information est disponible, le poids des cohortes de jeunes constitue un déterminant important des effectifs d'étudiants. Si les taux d'entrée, de survie, la durée moyenne des études et les autres caractéristiques des étudiants (âge, etc.) restent inchangés, les pays qui voient leurs cohortes de jeunes diminuer devraient connaître une baisse de leurs effectifs étudiants.

Les relations entre démographie, ou, plus précisément, taille des jeunes cohortes, et nombre d'inscrits dans l'enseignement supérieur sont cependant complexes. Les effectifs étudiants dépendent du taux d'accès des différentes cohortes de la population à différents

âges, et donc de l'étalement des entrées, de la durée des études, que celles-ci se soldent par un abandon ou un diplôme (voir annexe 2.A1).

Plusieurs facteurs peuvent venir compenser la baisse de la taille des cohortes : une hausse des taux d'accès à l'enseignement supérieur, ou un changement de la durée des études. À structure d'études inchangée, la hausse de la durée des études peut venir d'une baisse du taux d'échec, d'une hausse des étudiants à temps partiel ou d'une hausse du niveau de formation atteint. Les taux d'accès cristallisent et dépendent de plusieurs facteurs : la proportion de personnes qui ont les qualifications requises pour l'entrée dans l'enseignement supérieur (éligibilité); la proportion de personnes éligibles qui y entrent effectivement, en fonction de leurs aspirations, des incitations et éventuellement du nombre de places disponibles. Ces dernières dépendent, entre autres, du coût de l'enseignement supérieur et de leur contrainte budgétaire, des bénéfices monétaires (et non monétaires) qu'elles espèrent en retirer, et de la durée de leurs études pour le coût d'opportunité. Les taux d'accès prennent aussi en compte les étudiants internationaux, dont les effectifs ne sont pas liés à la taille des cohortes de jeunes habitants dans le pays (les projections de population incluant cependant les étrangers résidant dans le pays).

L'étalement des entrées et la durée des études expliquent une certaine inertie des effectifs étudiants par rapport aux changements de taille des cohortes de jeunes. Un changement démographique important dans la taille des cohortes va prendre plusieurs années pour être répercuté dans les effectifs étudiants. Prenons le cas d'une diminution du nombre de jeunes. À l'instant où cette baisse commence, les jeunes des cohortes précédentes n'ont pas fini d'entrer dans l'enseignement supérieur, et il faudra plusieurs années avant que la succession de cohortes plus petites finisse par peser sur le système (elles-mêmes entrant dans le système de manière échelonnée) : cela correspond au poids des cohortes passées. La seconde raison du retard vient des changements des taux d'entrée dans le passé : même si tous les étudiants entraient tous en même temps dans l'enseignement supérieur, ce qui est loin d'être le cas, ceux-ci peuvent donner plus de poids à certaines cohortes qu'à d'autres dans le système. L'encadré 2.1 illustre le point à partir d'un cas fictif très simple.

En raison de cette complexité, les projections des effectifs étudiants ont été modélisées à partir de l'entrée étalée dans le temps de plusieurs cohortes de 17 ans – suivant un modèle simplificateur, mais plus complexe que ce que nos intuitions nous permettent d'appréhender (voir l'annexe 2.A1 pour la méthodologie).

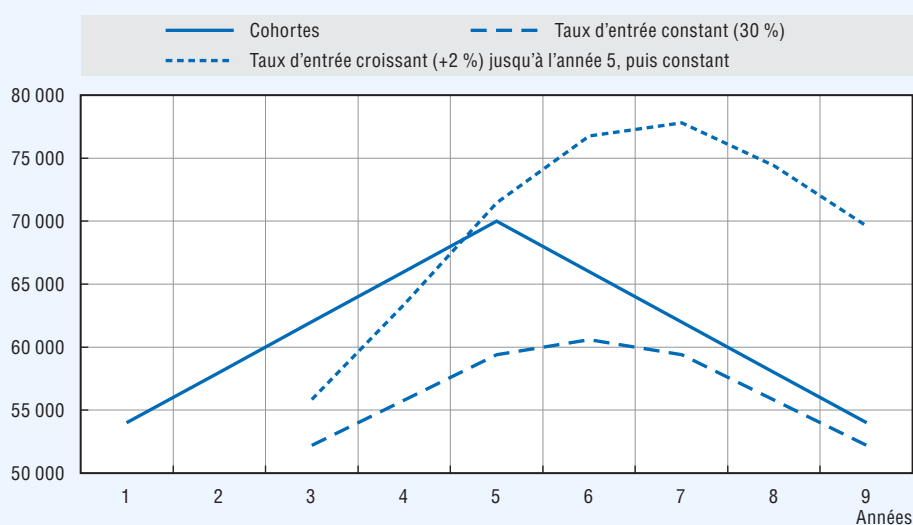
### **Le scénario de statu quo (scénario 1)**

Le premier scénario considéré est un scénario de *statu quo*. Le tableau 2.1 propose des projections des effectifs étudiants dans les pays de l'OCDE si les taux d'entrée et de survie restaient les mêmes qu'en 2004. Dans ce scénario, les changements sont essentiellement démographiques et ne dépendent que de la taille des cohortes de jeunes (une hypothèse simplificatrice du modèle étant que l'accès à l'enseignement supérieur s'arrête à 28 ans) et des changements des taux d'entrée entre 1998 et 2004. La hausse de ces derniers ont, comme on l'a vu, des effets différés lorsque l'on prend en compte l'étalement des entrées, si bien que ce scénario de gel des taux d'entrée ne suit pas strictement les évolutions démographiques.

En moyenne, dans ce scénario, les pays compteraient 3 % d'étudiants supplémentaires en 2015 et les effectifs diminueraient ensuite, mais seulement faiblement, avec un même

### Encadré 2.1. Effet de retard des changements démographiques sur le nombre d'étudiants

Supposons que 30 % d'une cohorte entrent chaque année dans le système d'enseignement supérieur et que chaque étudiant étudie pendant 3 ans. Si les cohortes croissent avant de décroître, le nombre d'étudiants ne commence de décroître qu'une année après le changement démographique, puis de manière atténuée, avant de le suivre au même rythme. Si on laisse les taux d'entrée augmenter régulièrement de 2 % pendant les cinq premières années, de 30 à 40 %, avant de le garder constant les années suivantes, on constate cette fois qu'il faut 2 ans avant d'observer une baisse du nombre d'étudiants. L'exemple est sensible aux chiffres choisis et a pour seul objectif de faire comprendre la persistance des tendances passées dans le temps : avec des durées d'études parfois plus longues, une multiplicité de cohortes étalant leurs entrées, des taux d'échec différents, etc., ces effets peuvent être plus longs.



niveau en 2020 et une baisse de 2 % en 2025 par rapport à 2005. En raison de leur évolution démographique prévue, plusieurs pays verraient leur système d'enseignement supérieur diminuer dans les décennies à venir si leurs taux d'accès à l'enseignement supérieur cessaient de progresser : la République tchèque, la Hongrie, le Japon, la Corée, la Pologne, la République slovaque et l'Espagne pourraient connaître une diminution de plus de 15 % en 2025 par rapport à 2005. La baisse pourrait avoir déjà atteint ce niveau en 2015 en Pologne et en Espagne, et en 2020 en Corée et en République slovaque. Le Danemark, l'Islande, la Norvège, la Suède et la Suisse connaîtraient quant à eux une hausse de plus de 15 % par rapport à leurs effectifs actuels d'ici 2015, mais seul le Danemark serait encore dans cette position en 2025.

En mettant en exergue un effet essentiellement (quoique non exclusivement) démographique, ce scénario montre que la situation des pays de l'OCDE est très contrastée, mais, en moyenne, assez modérée.

Tableau 2.1. **Quelles seraient les projections des effectifs étudiants du supérieur si les taux d'accès se figeaient au niveau de 2004 ? (scénario 1)**

En milliers, temps plein et temps partiel

	Enseignement supérieur (CITE 5/6)				Index (2005 = 100)			Différence absolue		
	2005	2015	2020	2025	2015	2020	2025	2015	2020	2025
Australie	1 025	1 150	1 126	1 116	112	110	109	125	102	92
Autriche	244	273	261	243	112	107	100	28	17	-1
Belgique	390	404	387	378	104	99	97	14	-2	-12
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République tchèque	336	361	307	286	107	91	85	25	-29	-50
Danemark	232	311	320	309	134	138	133	79	88	77
Finlande	306	310	294	280	101	96	91	4	-12	-26
France	2 187	2 219	2 248	2 322	101	103	106	32	61	135
Allemagne	2 269	2 373	2 212	2 060	105	97	91	105	-57	-209
Grèce	647	583	555	544	90	86	84	-63	-91	-102
Hongrie	436	439	381	353	101	87	81	3	-55	-83
Islande	15	18	17	16	117	110	107	3	2	1
Irlande	187	164	171	190	88	91	102	-23	-16	3
Italie	2 015	2 090	2 112	2 107	104	105	105	75	97	92
Japon	4 038	3 514	3 505	3 298	87	87	82	-524	-533	-740
Corée	3 210	2 921	2 613	2 115	91	81	66	-290	-597	-1 096
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	2 385	2 544	2 503	2 418	107	105	101	159	118	33
Pays-Bas	565	633	630	631	112	111	112	68	65	66
Nouvelle-Zélande	240	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	214	253	253	244	118	118	114	39	39	30
Pologne	2 118	1 624	1 327	1 171	77	63	55	-494	-791	-947
Portugal	381	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République slovaque	181	161	132	121	89	73	67	-20	-50	-61
Espagne	1 809	1 382	1 348	1 467	76	74	81	-428	-462	-342
Suède	427	559	504	478	131	118	112	132	78	51
Suisse	200	244	230	212	122	115	106	44	31	13
Turquie	2 106	2 358	2 336	2 237	112	111	106	252	229	131
Royaume-Uni	2 288	2 445	2 290	2 252	107	100	98	157	2	-36
États-Unis	17 272	19 287	19 082	19 256	112	110	111	2 015	1 810	1 984
<b>OCDE</b>	<b>47 723</b>	<b>48 621</b>	<b>47 145</b>	<b>46 104</b>	<b>103</b>	<b>100</b>	<b>98</b>	<b>898</b>	<b>-578</b>	<b>-1 619</b>
<b>Moyenne des pays</b>					<b>104</b>	<b>100</b>	<b>96</b>			

m = manquant.

Note : Les estimations sont basées sur le nombre d'étudiants inscrits à temps plein et à temps partiel, les taux d'entrée et d'abandon de 2004, et les projections de population médianes de l'ONU de 2000 (révision 2006). Ces estimations ne sont pas des prédictions mais des projections, avec une valeur seulement indicative. Voir l'annexe 2.A1 pour la méthodologie.

### Le scénario tendanciel (scénario 2)

La hausse des taux d'entrée peut contrebalancer la baisse des effectifs étudiants ou accélérer leur croissance. La massification de l'enseignement supérieur dans beaucoup de pays ne s'est pas toujours faite sur fond de croissance démographique : aux États-Unis, la dernière grande phase d'expansion a eu lieu alors que les cohortes de jeunes diminuaient (Anderson et Cook, 2008).

Le tableau 2.2 propose des projections des effectifs étudiants des systèmes d'enseignement supérieur selon un scénario tendanciel. Au lieu de fixer les taux d'entrée dans l'enseignement supérieur à leur niveau de 2004, ceux-ci sont extrapolés de manière linéaire à partir des tendances entre 2000 et 2004 dans chaque pays. Indépendamment de

Tableau 2.2. **Quelles seraient les projections des effectifs étudiants du supérieur si les tendances d'accroissement des taux d'accès continuaient? (scénario 2)**

En milliers, temps plein et temps partiel

	Enseignement supérieur (CITE 5/6)				Index (2005 = 100)			Différence absolue		
	2005	2015	2020	2025	2015	2020	2025	2015	2020	2025
Australie	1 025	1 163	1 172	1 192	114	114	116	139	147	168
Autriche	244	297	309	314	121	126	128	52	65	69
Belgique	390	393	377	368	101	97	94	4	-13	-22
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République tchèque	336	426	397	404	127	118	120	90	61	68
Danemark	232	325	335	323	140	144	139	93	102	91
Finlande	306	324	316	307	106	103	100	18	10	1
France	2 187	2 372	2 549	2 776	108	117	127	185	361	589
Allemagne	2 269	2 731	2 840	2 911	120	125	128	462	571	642
Grèce	647	604	616	650	93	95	101	-42	-31	4
Hongrie	436	461	401	372	106	92	85	25	-35	-64
Islande	15	18	17	17	119	113	110	3	2	1
Irlande	187	175	197	234	94	105	125	-11	10	47
Italie	2 015	2 239	2 405	2 569	111	119	127	224	390	554
Japon	4 038	3 714	3 857	3 765	92	96	93	-325	-182	-273
Corée	3 210	2 971	2 694	2 208	93	84	69	-239	-516	-1 002
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	2 385	3 062	3 307	3 468	128	139	145	677	922	1 083
Pays-Bas	565	701	746	793	124	132	140	136	181	228
Nouvelle-Zélande	240	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	214	269	277	271	126	129	127	55	63	57
Pologne	2 118	1 742	1 482	1 343	82	70	63	-376	-636	-775
Portugal	381	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République slovaque	181	182	163	162	100	90	89	0	-19	-19
Espagne	1 809	1 457	1 466	1 646	81	81	91	-352	-343	-164
Suède	427	570	516	489	134	121	115	143	89	62
Suisse	200	264	269	266	132	135	133	64	70	66
Turquie	2 106	3 066	3 453	3 687	146	164	175	960	1 347	1 580
Royaume-Uni	2 288	2 594	2 528	2 578	113	110	113	306	240	290
États-Unis	17 272	19 796	20 045	20 679	115	116	120	2 524	2 773	3 407
<b>OCDE</b>	<b>47 723</b>	<b>52 538</b>	<b>53 354</b>	<b>54 412</b>	<b>112</b>	<b>113</b>	<b>116</b>	<b>4 815</b>	<b>5 632</b>	<b>6 689</b>
<b>Moyenne des pays</b>					<b>113</b>	<b>113</b>	<b>114</b>			

m = manquant.

Note : Les estimations sont basées sur le nombre d'étudiants inscrits à temps plein et à temps partiel, les taux d'entrée et d'abandon de 2004, et les projections de population médianes de l'ONU de 2000 (révision 2006). Dans le cas des États-Unis, les scénarios 1 et 2 sont identiques, en raison du plafonnement des taux d'entrée ces dernières années. Les chiffres présentés ici correspondent à un « troisième » scénario dans lequel les taux d'entrée croissent à un rythme faible de 0.25 % par an en moyenne. Ces estimations ne sont pas des prédictions mais des projections, avec une valeur seulement indicative. Voir l'annexe 2.A1 pour la méthodologie.

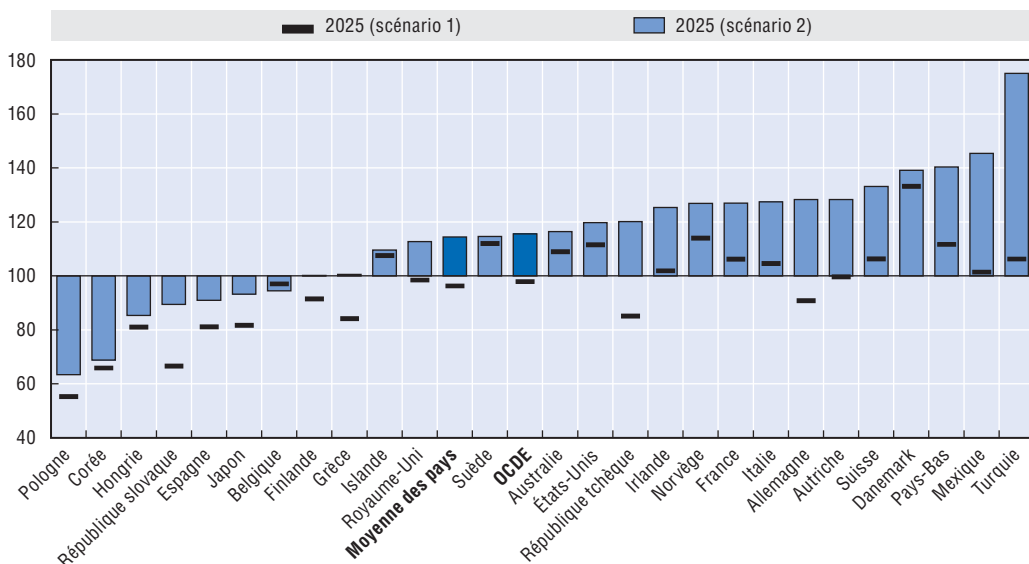
la qualité des données disponibles, une des raisons de prendre une série courte est de ne pas trop donner de poids à l'expansion passée des systèmes. Dans certains pays, comme l'Allemagne ou la France, ce choix a des conséquences sur les projections, en raison d'une reprise de la croissance de la participation durant ces années après une période de stabilité. Les taux de survie restent ceux de 2004, et les projections démographiques, celles de l'ONU (révision 2006, scénario médian). Le raisonnement sous-jacent est que les pays dont les taux d'accès à l'enseignement supérieur sont relativement faibles vont continuer à les voir augmenter dans les années à venir, tandis que ceux qui ont déjà une participation « universelle » ont atteint un point de saturation et dépendent donc davantage de la taille

de leurs cohortes. Le plafond des taux d'entrée est fixé à 90 % avec l'idée que l'universalité de l'enseignement supérieur ne peut être aussi forte que celle de l'éducation primaire et secondaire – tout simplement parce que les étudiants y sont de jeunes adultes dont une proportion irréductible refusera de participer à un enseignement non obligatoire. Le plafond est fixé à un niveau élevé, ce qui laisse beaucoup de marge de croissance aux pays, mais il représente en fait le niveau actuel en Corée (où, en données nationales, environ 80 % des jeunes de 18 ans accèdent à l'enseignement supérieur). Ce niveau élevé contrebalance en outre l'hypothèse simplificatrice du modèle limitant l'accès à l'enseignement supérieur à la population des 17-28 ans.

Par rapport au premier scénario, la situation change fortement (voir le graphique 2.2). En moyenne, les pays verraient leurs effectifs étudiants dépasser ceux de 2005 de 13 % en 2015 et 2020, et de 14 % en 2025 – la croissance des effectifs étant légèrement supérieure en moyenne pondérée en 2025. Pour certains pays, la différence entre les deux scénarios est considérable. Alors qu'un pays comme la République tchèque connaissait une décroissance de ses effectifs de 15 % en 2025 dans le premier scénario, le système continue son expansion dans le scénario tendanciel et pourrait avoir cru de 20 % d'ici 2025. La marge d'augmentation de la participation à l'enseignement supérieur y reste en effet importante. La différence est également importante en Autriche ou en Allemagne, par exemple, ou encore en République slovaque, où la baisse des effectifs est fortement atténuée. Pour les États-Unis, la Corée, la Pologne ou la Suède, les deux scénarios ne diffèrent guère en raison d'une stabilisation ces dernières années de leurs taux d'accès au supérieur ou de taux d'accès déjà élevés et donc peu propices à une forte croissance. En Allemagne, au Mexique ou en Turquie, la croissance des taux d'accès à l'enseignement supérieur est le moteur clé de la croissance des effectifs. Dans certains pays, comme le Mexique, et surtout la Turquie, il est probable que la croissance soit moins importante cependant, tout simplement parce qu'il est plus facile de croître rapidement lorsque le système est petit (en termes relatifs) que lorsqu'il est déjà grand : une extrapolation linéaire tend à exagérer la croissance future

Graphique 2.2. **Évolution des effectifs étudiants entre 2005 et 2025 selon les scénarios 1 et 2**

2005 = 100

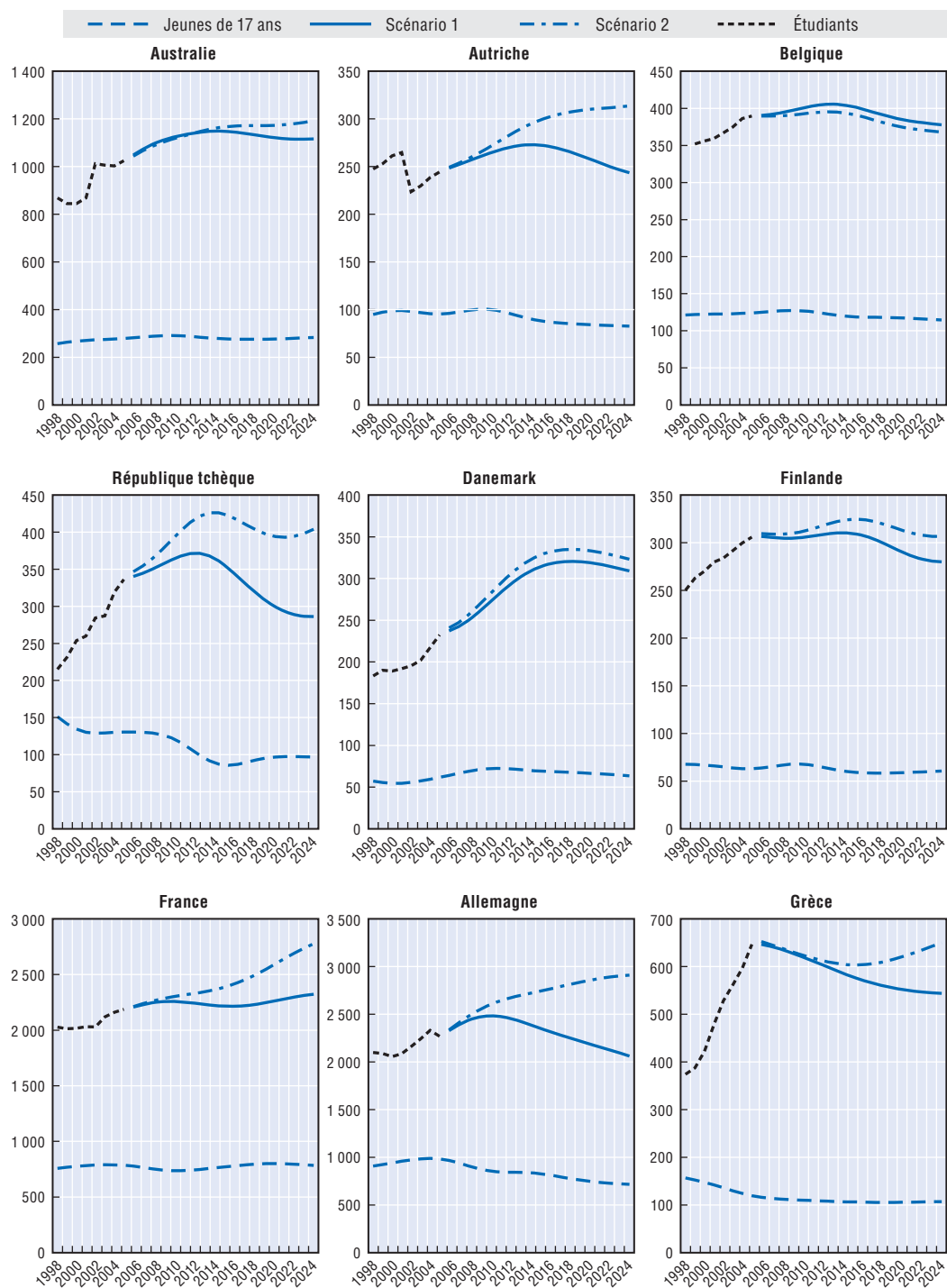




à long terme lorsque la croissance actuelle est très rapide. Cela dit, dans ces deux pays, la demande d'enseignement supérieur excède aujourd'hui largement l'offre du système.

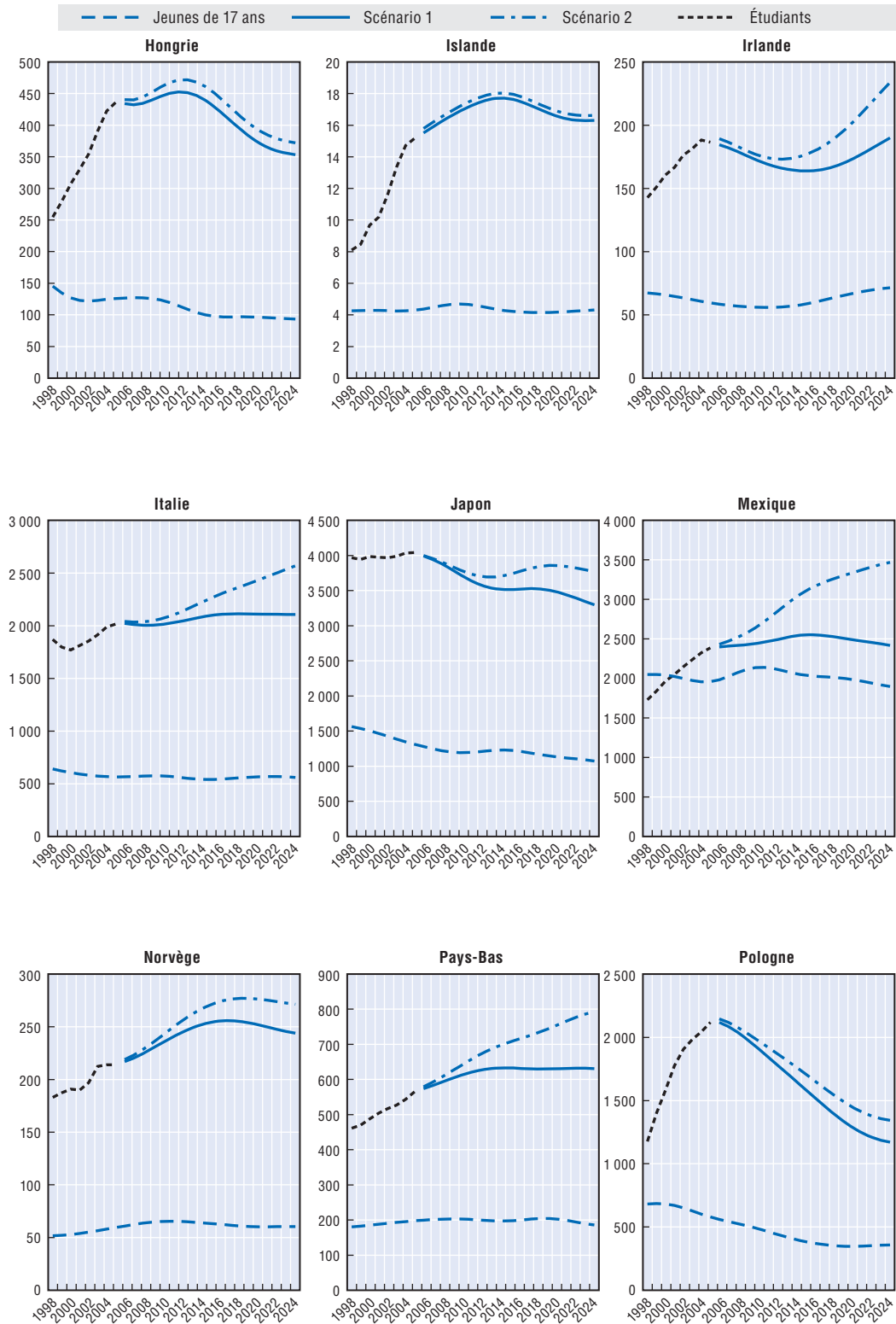
Le graphique 2.3 présente les évolutions projetées dans leur continuité, pays par pays.

Graphique 2.3. **Taille des cohortes des jeunes de 17 ans et effectifs étudiants selon les deux scénarios : évolution et projections par pays**



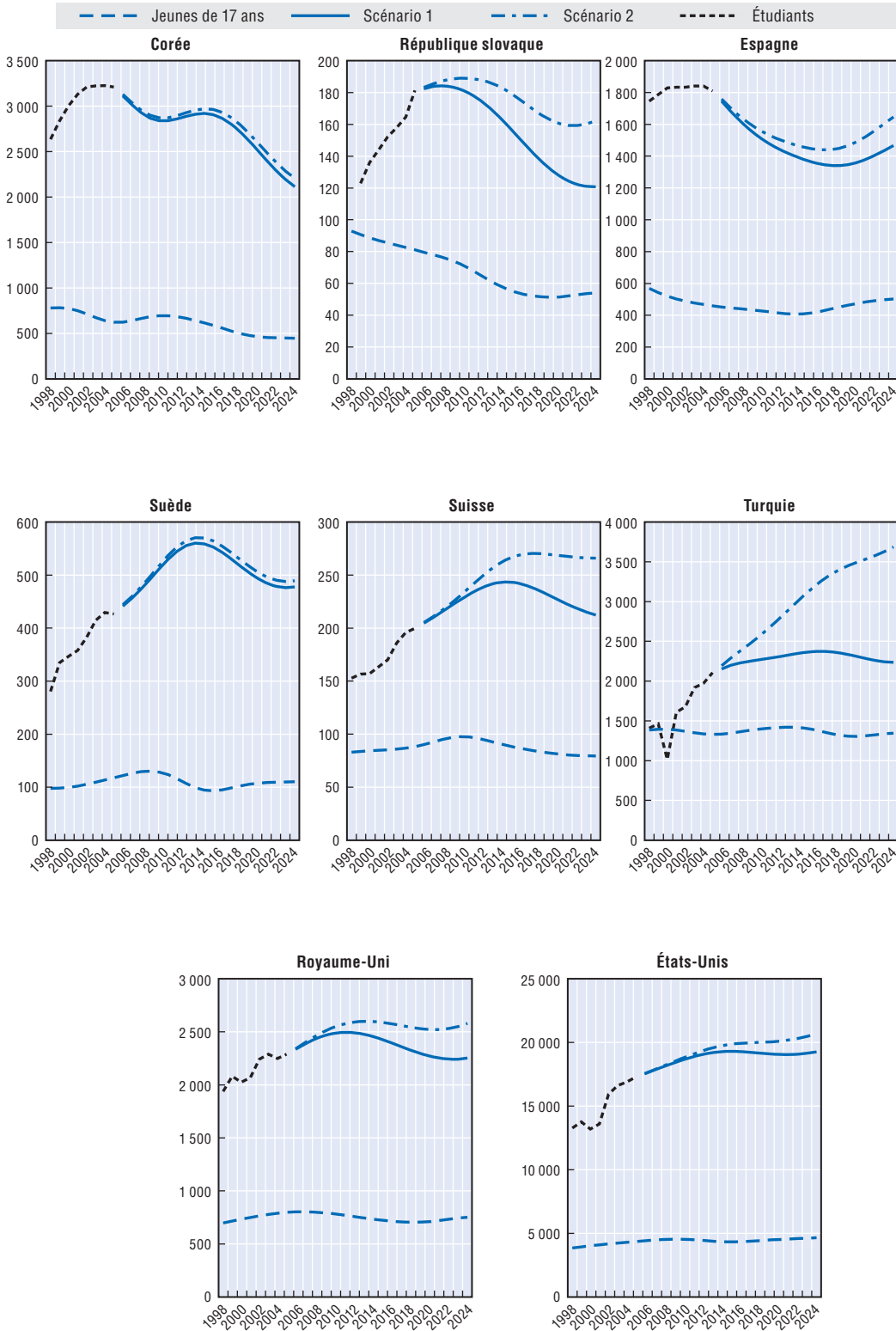
Source : OCDE et Division de la population de l'ONU (révision 2006).

Graphique 2.3. Taille des cohortes des jeunes de 17 ans et effectifs étudiants selon les deux scénarios : évolution et projections par pays (suite)



Source : OCDE et Division de la population de l'ONU (révision 2006).

Graphique 2.3. Taille des cohortes des jeunes de 17 ans et effectifs étudiants selon les deux scénarios : évolution et projections par pays (suite)



Source : OCDE et Division de la population de l'ONU (révision 2006).

### **Pourquoi la poursuite de l'expansion est-elle probable?**

Dans quelle mesure la poursuite des tendances récentes est-elle plausible? Un changement de politique d'enseignement supérieur ou des conditions sur le marché du travail pourrait remettre en cause ces tendances. Dans les pays où les bénéfices salariaux nets associés à un diplôme de l'enseignement supérieur sont relativement faibles (ou perçus comme tels), un changement de la situation économique du pays peut avoir un impact immédiat sur les décisions d'étudier des individus. Ainsi la Suède a-t-elle connu deux petites baisses successives de ses effectifs étudiants (en 2004-05 et 2005-06), dans un contexte de reprise économique, alors que le modèle prévoit une hausse. Il existe également un grand nombre d'inconnues sur la continuation de la croissance de la massification. Si des pays comme le Japon ou la Corée montrent la possibilité d'atteindre un niveau de participation quasi-universel à l'enseignement supérieur, d'autres pays comme les États-Unis ont eu un taux d'entrée stable ces dernières années et l'on peut se demander si d'autres pays occidentaux ne connaîtront pas le même phénomène de stabilisation. À l'inverse, il est possible que les États-Unis et d'autres pays dont la croissance des taux d'accès est faible se remettent à augmenter leur accès à l'enseignement supérieur pour atteindre les niveaux de la Corée ou du Japon. Le scénario tendanciel suppose donc que les conditions politiques, économiques et sociales qui ont déterminé la tendance passée auront les mêmes effets dans les décennies à venir, éventuellement pour d'autres raisons.

Néanmoins, plusieurs éléments laissent à penser que les systèmes continueront probablement leur expansion et que le scénario 2 est plus probable que le scénario 1. Tout d'abord, dans la plupart des pays, il existe une volonté politique de poursuivre l'expansion des systèmes d'enseignement supérieur : beaucoup de pays (par exemple le Danemark, la France, le Royaume-Uni ou les États-Unis) se sont fixé l'objectif d'augmenter leur accès ou le niveau de formation de leur population adulte – avec souvent des objectifs de 50 % d'une classe d'âge diplômée de (ou participant à) l'enseignement supérieur. Ce discours façonne les politiques et les stratégies des établissements, et laisse à penser que l'offre d'enseignement supérieur ne sera pas rationnée, mais plutôt encouragée par les décideurs politiques et les chefs d'établissements d'enseignement supérieur. Ensuite, il existe encore une marge de croissance importante des taux de participation dans beaucoup de pays. Enfin, la demande pour l'enseignement supérieur va probablement continuer d'augmenter.

On pourrait penser que l'expansion de l'enseignement supérieur entraîne une baisse du retour sur investissement pour les diplômés du supérieur. Par exemple, la prime reçue par les diplômés du supérieur est souvent plus faible dans les pays de l'OCDE que dans les pays en développement, où la participation à l'enseignement supérieur est plus faible. Cependant, les récentes tendances ne pointent pas vers une égalisation des bénéfices individuels de l'enseignement supérieur par rapport aux diplômés de l'enseignement secondaire : les rendements relatifs des diplômes du supérieur sont souvent stables ou croissants (OCDE, 2007b). Il existe donc des incitations fortes pour les individus à obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur pour favoriser leurs chances de ne pas être au chômage et de bien gagner leur vie. Il est possible que de nouvelles politiques de financement et de partage des coûts fassent diminuer cette prime individuelle, mais les exemples de l'Australie ou du Royaume-Uni montrent que l'introduction puis l'augmentation des frais d'inscription n'ont guère affecté la participation étudiante

(Santiago et autres, 2008; Marks et McMillan, 2007) : il est peu probable que le coût de l'enseignement supérieur atteigne en deux décennies le prix qui découragerait nombre d'étudiants de continuer leur éducation dans le supérieur.

Les tableaux 2.1 et 2.2 présentent l'ordre de grandeur de la croissance ou de la décroissance du système dans les deux scénarios. Les nombreuses hypothèses simplificatrices du modèle de projection leur donnent une valeur indicative, plutôt que de prédiction.

Les estimations tendanciennes sont comparables à celles effectuées au niveau national, lorsque celles-ci existent (et nous sont connues). Aux États-Unis, le *National Center for Education Statistics* a ainsi estimé le nombre d'étudiants inscrits (à temps plein ou partiel) dans l'enseignement supérieur à 19.5 millions en 2014<sup>1</sup> – un ordre de grandeur comparable à la projection de 19.2 millions en 2015 du scénario 1. En Allemagne, des projections ont estimé la population étudiante à 2.5 millions en 2015 et à 2.4 millions en 2020, soit des ordres de grandeur et une dynamique de croissance puis décroissance comparables<sup>2</sup>. En Hongrie, des projections estiment les effectifs étudiants à l'horizon 2015, 2020 et 2030 à, respectivement, 520 000, 543 000 et 625 000<sup>3</sup>. L'évolution est en contradiction avec les projections de notre modèle selon lequel il pourrait y avoir une décroissance des effectifs en Hongrie en raison de la baisse de la taille des cohortes de jeunes et une tendance plate des taux d'accès à l'enseignement supérieur. Une telle divergence nous rappelle une fois encore les précautions à prendre dans l'interprétation des estimations et des projections, et l'importance des hypothèses qui les sous-tendent, comportant des simplifications plus ou moins appropriées au contexte spécifique des pays. Ainsi des projections réalisées pays par pays auraient-elles peut-être produit des résultats un peu différents, ne serait-ce que parce qu'elles auraient pu incorporer les effets potentiels de politiques récentes ou annoncées : par exemple, l'entrée de doubles cohortes en Allemagne dû au raccourcissement du *Gymnasium* (enseignement secondaire général) de 9 à 8 ans entre 2007 et 2014 dans une majorité de *Länder* (Gabriel, von Stuckrad et Witte, 2007).

Dans certains pays où les études à temps partiel sont courantes, la différence peut être importante entre le nombre d'étudiants inscrits à temps plein et à temps partiel et le nombre d'inscrits en équivalent plein-temps. Les projections pour le nombre d'inscrits en équivalent plein-temps sont également présentées en annexe dans les tableaux 2.A2.2 et 2.A2.3.

## 2.2. Impact sur le budget de l'enseignement supérieur

Le vieillissement de la population a de nombreuses implications pour les dépenses publiques et leur répartition entre différentes générations et cohortes, ainsi que sur la force de travail. Beaucoup de pays devront faire face à des taux de dépendance (le pourcentage de personnes inactives par rapport à la force de travail) de plus en plus élevés : entre 2005 et 2030, ce taux devrait passer de 26 à 42 % pour l'OCDE (et de 36 à 54 % pour les 15 premiers membres de l'Union européenne (OCDE, 2007a).

Le vieillissement de la population pourrait avoir un impact indirect sur le financement de l'enseignement supérieur : dans des sociétés où une large partie de la population et de l'électorat sont âgés, il est possible que l'éducation et l'enseignement supérieur apparaissent moins prioritaires en termes de choix sociaux que par le passé. Le financement des retraites, des frais de santé et autres services liés au vieillissement est un défi qui pourrait entraîner des arbitrages financiers défavorables aux dépenses publiques

Tableau 2.3. **Évolution des dépenses totales pour les établissements d'enseignement supérieur dans le scénario 1 (statu quo)**

	Dépenses totales projetées en % du PIB (projeté)				Dépenses publiques et privées projetées en % du PIB (projeté)							
	2005	2015	2020	2025	2005		2015		2020		2025	
					Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé
Australie	1.6	1.8	1.7	1.7	0.8	0.8	0.9	0.9	0.8	0.9	0.8	0.9
Autriche	1.3	1.4	1.3	1.2	1.2	0.1	1.4	0.1	1.3	0.1	1.1	0.1
Belgique	1.2	1.3	1.2	1.2	1.2	0.1	1.2	0.1	1.2	0.1	1.1	0.1
Canada	2.6	m	m	m	1.4	1.1	m	m	m	m	m	m
République tchèque	1.0	1.1	0.9	0.8	0.8	0.2	0.9	0.2	0.8	0.2	0.7	0.2
Danemark	1.7	2.4	2.4	2.3	1.6	0.1	2.3	0.1	2.3	0.1	2.2	0.1
Finlande	1.7	1.8	1.6	1.5	1.7	0.1	1.7	0.1	1.6	0.1	1.5	0.1
France	1.3	1.4	1.4	1.4	1.1	0.2	1.2	0.2	1.2	0.2	1.2	0.2
Allemagne	1.1	1.1	1.0	1.0	0.9	0.2	1.0	0.2	0.9	0.2	0.8	0.1
Grèce	1.5	1.5	1.4	1.4	1.4	n	1.5	0.1	1.4	0.0	1.3	0.0
Hongrie	1.1	1.4	1.2	1.1	0.9	0.2	1.1	0.3	0.9	0.3	0.9	0.2
Islande	1.2	1.5	1.4	1.3	1.1	0.1	1.4	0.1	1.3	0.1	1.2	0.1
Irlande	1.2	1.1	1.2	1.3	1.0	0.1	1.0	0.1	1.0	0.1	1.1	0.1
Italie	0.9	1.1	1.0	1.0	0.6	0.3	0.7	0.3	0.7	0.3	0.7	0.3
Japon	1.4	1.1	1.1	1.0	0.5	0.9	0.4	0.7	0.4	0.7	0.3	0.7
Corée	2.4	2.4	2.1	1.7	0.6	1.8	0.6	1.8	0.5	1.6	0.4	1.3
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	1.3	1.9	1.8	1.7	0.9	0.4	1.3	0.6	1.3	0.5	1.2	0.5
Pays-Bas	1.3	1.6	1.5	1.5	1.0	0.3	1.2	0.3	1.2	0.3	1.2	0.3
Nouvelle-Zélande	1.5	m	m	m	0.9	0.6	m	m	m	m	m	m
Norvège	1.3	m	m	m	1.3	m	m	m	m	m	m	m
Pologne	1.6	1.3	1.1	0.9	1.2	0.4	1.0	0.3	0.8	0.3	0.7	0.2
Portugal	1.4	m	m	m	0.9	0.4	m	m	m	m	m	m
République slovaque	0.9	0.9	0.7	0.6	0.7	0.2	0.7	0.2	0.5	0.1	0.4	0.1
Espagne	1.1	1.0	0.9	1.0	0.9	0.2	0.8	0.2	0.7	0.2	0.8	0.2
Suède	1.6	2.2	1.8	1.7	1.5	0.2	1.9	0.2	1.6	0.2	1.5	0.2
Suisse	1.4	m	m	m	1.4	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	1.3	1.5	1.4	1.3	0.9	0.4	1.0	0.5	0.9	0.5	0.9	0.4
États-Unis	2.9	3.5	3.3	3.3	1.0	1.9	1.2	2.3	1.2	2.2	1.2	2.2
<b>Moyenne des pays</b>	<b>1.4</b>	<b>1.6</b>	<b>1.4</b>	<b>1.4</b>	<b>1.1</b>	<b>0.4</b>	<b>1.2</b>	<b>0.4</b>	<b>1.1</b>	<b>0.4</b>	<b>1.0</b>	<b>0.4</b>

m = manquant.

Note : La croissance annuelle du PIB et celle des dépenses par étudiant à prix constant ont été fixées à 2 % et 1.6 % respectivement, pour tous les pays. Les dépenses publiques incluent les transferts vers les ménages qui sont finalement reversés aux établissements. Les effectifs étudiants ont été ajustés pour les données financières (voir OCDE, 2007b).

dans l'enseignement supérieur. Dans ce contexte, il se pourrait qu'il soit difficile d'augmenter les dépenses publiques pour l'enseignement supérieur. Cela dit, il est aussi possible que les personnes âgées et les décideurs politiques valoriseront l'éducation et l'enseignement supérieur autant voire plus qu'aujourd'hui, que ce soit par altruisme ou en raison d'effets positifs indirects pour eux (Poterba, 1998; Gradstein et Kaganovich, 2004). Par exemple, les nouvelles demandes d'une société vieillissante pourraient changer les priorités des gouvernements et établissements, avec une réorientation vers les disciplines de santé, etc. La recherche empirique sur le sujet arrive à des conclusions mitigées. En Suisse, les dépenses d'éducation suivent lentement les changements démographiques mais la présence d'une population âgée au niveau cantonal a un effet négatif clair sur le niveau de financement éducatif (Grob et Wolter, 2007). Aux États-Unis, il ne semble pas que

les personnes âgées aient une attitude négative vis-à-vis de l'éducation, et si l'on trouve généralement qu'une population plus âgée est associée à de plus faibles dépenses éducatives au niveau des États, cette relation ne prévaut pas au niveau « micro » des districts (Poterba, 1997, 1998; Harris, Evans et Schwab, 2001).

La hausse ou la baisse des effectifs étudiants a de toute façon des implications budgétaires directes pour toutes les parties intéressées par l'enseignement supérieur. Les dépenses pour l'enseignement supérieur dépendent des effectifs étudiants et du coût des formations par étudiant. Dans nombre de pays, les établissements publics reçoivent des dotations en fonction du nombre d'étudiants ou de diplômés (Santiago et autres, 2008). Une baisse des effectifs peut être l'occasion d'augmenter le financement par étudiant, par exemple en améliorant le taux d'encadrement. Toutes choses égales par ailleurs, elle représente une baisse de la pression budgétaire sur les dépenses publiques. Au niveau des établissements, en fonction de son ampleur, elle peut se traduire par une amélioration des conditions d'apprentissage ou de travail – et donc éventuellement avoir un impact positif sur la qualité de l'enseignement supérieur. Cependant, une baisse peut aussi prendre la forme d'une « crise » budgétaire si le nombre d'étudiants inscrits devient insuffisant pour financer les coûts de l'établissement.

Dans la mesure où dans la plupart des pays de l'OCDE le financement de l'enseignement supérieur reste essentiellement public (la Corée et le Japon étant deux exceptions), la question budgétaire se pose en grande partie en termes de dépenses publiques, sachant qu'il est plus facile politiquement de garder un budget public stable que de le faire augmenter de manière significative.

L'impact budgétaire des changements de la démographie étudiante sur le coût de l'enseignement supérieur peut être estimé dans les deux scénarios présentés ci-dessus. Cela permet ainsi d'apprécier comment les évolutions possibles des effectifs étudiants se répercutent sur le coût de l'enseignement supérieur, et en particulier sur les finances publiques. Mais cela permet également d'illustrer le fait que le coût de l'enseignement dépend d'un certain nombre d'autres facteurs que la démographie.

Les projections budgétaires reposent sur des hypothèses simples d'évolution des coûts et de la richesse nationale. On a tout d'abord supposé la même croissance modérée du PIB et des coûts par étudiant dans l'enseignement supérieur (à prix constant) : le taux de croissance annuel du PIB a été fixé à 2 %, et celui des dépenses par étudiant au taux annuel moyen de croissance de ces dépenses entre 1995 et 2005 (pour les pays pour lesquels l'information était disponible), soit 1.6 %. Dans la mesure où les pays sont à des phases différentes d'investissement ou de réduction de l'investissement, on peut penser que raisonner à partir de la moyenne minimise les effets de variations.

Les tableaux 2.3 et 2.4 présentent l'impact des changements des effectifs étudiants sur le budget total consacré à l'enseignement supérieur dans les scénarios 1 et 2, ainsi que leur répartition entre dépenses publiques et privées si le partage des coûts entre public et privé restait le même qu'en 2005. Les dépenses publiques pour les établissements d'enseignement supérieur comprennent la dotation publique des établissements d'enseignement supérieur ainsi que les transferts aux familles ensuite reversés aux établissements. Le scénario 1 (*statu quo*) impliquerait une stabilité des dépenses totales consacrées à l'enseignement supérieur entre 2005 et 2025, à 1.4 % du PIB, avec une légère hausse à 1.6 % d'ici 2015. Les dépenses publiques diminueraient de 0.1 point du PIB en moyenne pour les pays si le partage des coûts entre financeurs public et privé restait celui

Tableau 2.4. **Évolution des dépenses totales pour les établissements d'enseignement supérieur dans le scénario 2 (tendancier)**

	Dépenses totales projetées en % du PIB (projeté)				Dépenses publiques et privées projetées en % du PIB (projeté)							
	2005	2015	2020	2025	2005		2015		2020		2025	
					Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé
Australie	1.6	1.9	1.9	1.9	0.8	0.8	0.9	1.0	0.9	1.0	0.9	1.0
Autriche	1.3	1.6	1.7	1.6	1.2	0.1	1.5	0.1	1.6	0.1	1.6	0.1
Belgique	1.2	1.3	1.2	1.2	1.2	0.1	1.2	0.1	1.2	0.1	1.1	0.1
Canada	2.6	m	m	m	1.4	1.1	m	m	m	m	m	m
République tchèque	1.0	1.4	1.3	1.3	0.8	0.2	1.2	0.3	1.0	0.2	1.0	0.2
Danemark	1.7	2.5	2.5	2.4	1.6	0.1	2.4	0.1	2.5	0.1	2.3	0.1
Finlande	1.7	1.8	1.7	1.6	1.7	0.1	1.8	0.1	1.7	0.1	1.6	0.1
France	1.3	1.5	1.6	1.7	1.1	0.2	1.3	0.2	1.4	0.2	1.4	0.2
Allemagne	1.1	1.3	1.3	1.3	0.9	0.2	1.1	0.2	1.1	0.2	1.1	0.2
Grèce	1.5	1.5	1.5	1.6	1.4	n	1.5	0.1	1.5	0.0	1.5	0.1
Hongrie	1.1	1.5	1.3	1.2	0.9	0.2	1.2	0.3	1.0	0.3	0.9	0.3
Islande	1.2	1.7	1.5	1.5	1.1	0.1	1.5	0.1	1.4	0.1	1.3	0.1
Irlande	1.2	1.2	1.3	1.5	1.0	0.1	1.1	0.1	1.2	0.1	1.4	0.2
Italie	0.9	1.1	1.2	1.2	0.6	0.3	0.8	0.3	0.8	0.4	0.9	0.4
Japon	1.4	1.2	1.2	1.1	0.5	0.9	0.4	0.8	0.4	0.8	0.4	0.8
Corée	2.4	2.4	2.1	1.7	0.6	1.8	0.6	1.8	0.5	1.6	0.4	1.3
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	1.3	2.2	2.4	2.4	0.9	0.4	1.6	0.7	1.6	0.7	1.7	0.7
Pays-Bas	1.3	1.7	1.8	1.9	1.0	0.3	1.4	0.4	1.4	0.4	1.5	0.4
Nouvelle-Zélande	1.5	m	m	m	0.9	0.6	m	m	m	m	m	m
Norvège	1.3	m	m	m	1.3	m	m	m	m	m	m	m
Pologne	1.6	1.5	1.2	1.1	1.2	0.4	1.1	0.4	0.9	0.3	0.8	0.3
Portugal	1.4	m	m	m	0.9	0.4	m	m	m	m	m	m
République slovaque	0.9	1.1	0.9	0.9	0.7	0.2	0.8	0.2	0.7	0.2	0.7	0.2
Espagne	1.1	1.0	1.0	1.2	0.9	0.2	0.8	0.2	0.8	0.2	0.9	0.2
Suède	1.6	2.1	1.8	1.8	1.5	0.2	1.9	0.2	1.6	0.2	1.6	0.2
Suisse	1.4	m	m	m	1.4	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	1.3	1.6	1.5	1.6	0.9	0.4	1.1	0.5	1.0	0.5	1.0	0.5
États-Unis	2.9	3.5	3.5	3.6	1.0	1.9	1.2	2.3	1.2	2.3	1.2	2.3
<b>Moyenne des pays</b>	<b>1.4</b>	<b>1.7</b>	<b>1.6</b>	<b>1.6</b>	<b>1.1</b>	<b>0.4</b>	<b>1.3</b>	<b>0.4</b>	<b>1.2</b>	<b>0.4</b>	<b>1.2</b>	<b>0.4</b>

m = manquant.

Note : Voir tableau 2.3.

de 2005. Le scénario 2 (tendancier) impliquerait une hausse des dépenses en moyenne entre 2005 et 2025 à 1.6 % du PIB, avec une légère hausse à 1.7 % d'ici 2015. La part des dépenses publiques augmenterait légèrement, de 0.1 point du PIB. Cette stabilité moyenne cache cependant des tendances différenciées entre les pays, avec des hausses de 0.7 point du PIB ou plus au Danemark, au Mexique et aux États-Unis, et une baisse de 0.7 point en Corée. Si dans la plupart des pays l'impact sur les dépenses publiques est proche de celui des dépenses totales, ce n'est pas le cas dans certains pays en raison de leur part privée de financement de l'enseignement supérieur. Ainsi, aux États-Unis, la hausse totale projetée est relativement élevée (0.7 points du PIB), mais la hausse des dépenses publiques (0.2 points du PIB) reste dans la moyenne de celle des autres pays.

Le tableau 2.5 présente ces mêmes projections exprimées en pourcentage des dépenses publiques totales (si celles-ci restaient au même niveau qu'aujourd'hui en



Tableau 2.5. **Évolution des dépenses publiques pour les établissements d'enseignement supérieur dans les scénarios 1 et 2**

En pourcentage de toutes les dépenses publiques

Dépenses publiques pour les établissements d'enseignement supérieur en pourcentage de toutes les dépenses publiques, 2005 et projections

	2005	Scénario 1			Scénario 2		
		2015	2020	2025	2015	2020	2025
Australie	<i>m</i>	2.5	2.4	2.3	2.7	2.6	2.7
Autriche	2.4	2.7	2.5	2.3	3.1	3.2	3.1
Belgique	2.2	2.5	2.3	2.2	2.5	2.3	2.2
Canada	3.5	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>
République tchèque	1.9	2.1	1.7	1.6	2.6	2.4	2.4
Danemark	3.1	4.4	4.4	4.2	4.6	4.6	4.4
Finlande	3.3	3.4	3.1	2.9	3.5	3.3	3.1
France	2.1	2.2	2.2	2.2	2.4	2.5	2.7
Allemagne	2.0	2.1	1.9	1.7	2.4	2.5	2.5
Grèce	<i>m</i>	3.2	3.0	2.9	3.2	3.2	3.3
Hongrie	1.7	2.2	1.8	1.7	2.3	1.9	1.8
Islande	2.6	3.1	2.9	2.7	3.4	3.1	3.0
Irlande	2.8	3.0	3.1	3.4	3.2	3.5	4.1
Italie	1.3	1.5	1.5	1.5	1.6	1.7	1.8
Japon	1.3	1.0	1.0	0.9	1.1	1.1	1.0
Corée	2.0	2.1	1.8	1.5	2.1	1.9	1.5
Luxembourg	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>
Mexique	3.8	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>
Pays-Bas	2.2	2.7	2.6	2.6	3.0	3.1	3.3
Nouvelle-Zélande	2.8	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>
Norvège	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>
Pologne	2.7	2.2	1.8	1.5	2.4	2.0	1.9
Portugal	1.9	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>
République slovaque	3.5	1.7	1.3	1.1	2.1	1.8	1.7
Espagne	2.3	2.0	1.9	2.1	2.1	2.1	2.4
Suède	2.5	3.4	2.9	2.7	3.3	2.7	2.7
Suisse	3.1	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>
Turquie	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>
Royaume-Uni	2.0	2.2	2.0	2.0	2.4	2.3	2.3
États-Unis	2.7	3.3	3.2	3.2	3.4	3.3	3.4
<b>Moyenne des pays</b>	<b>2.5</b>	<b>2.5</b>	<b>2.3</b>	<b>2.2</b>	<b>2.7</b>	<b>2.6</b>	<b>2.7</b>

m = manquant.

Note : Voir tableau 2.3.

pourcentage du PIB). Cela correspond ainsi à la réallocation des dépenses publiques qui devrait être faite en faveur des dépenses directes pour l'enseignement supérieur lorsqu'il y a une augmentation du budget – ou au contraire, en cas de baisse, aux ressources publiques supplémentaires à réinvestir dans l'enseignement supérieur ou dans d'autres activités financées publiquement. Le scénario 1 représenterait en moyenne une possibilité de réinvestissement de 0.3 % des dépenses publiques, avec un pourcentage des dépenses publiques consacrées à l'enseignement supérieur passant de 2.5 à 2.2 %. Le scénario 2 représenterait en moyenne une hausse de 0.2 points des dépenses publiques pour l'enseignement supérieur. Là encore, les différences entre pays sont significatives. Cependant, l'impact des changements démographiques resterait modeste dans une majorité de pays.

**Tableau 2.6. Quelle serait l'évolution des dépenses totales et publiques pour les établissements d'enseignement supérieur si elles étaient seulement liées aux changements d'effectifs étudiants ?**

	Évolution des dépenses totales pour les établissements d'enseignement supérieur imputable aux changements d'effectifs en % du PIB						Évolution des dépenses publiques pour les établissements d'enseignement supérieur imputable aux changements d'effectifs en % de toutes les dépenses publiques					
	Scénario 1			Scénario 2			Scénario 1			Scénario 2		
	2015	2020	2025	2015	2020	2025	2015	2020	2025	2015	2020	2025
Australie	-0.02	-0.07	-0.07	0.14	0.13	0.18	-0.03	-0.10	-0.10	0.19	0.18	0.25
Autriche	0.08	0.02	-0.07	0.29	0.35	0.37	0.16	0.04	-0.14	0.55	0.67	0.70
Belgique	0.01	-0.05	-0.08	-0.01	-0.06	-0.09	0.01	-0.09	-0.14	-0.01	-0.11	-0.16
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République tchèque	0.01	-0.17	-0.23	0.29	0.18	0.20	0.02	-0.31	-0.42	0.53	0.33	0.37
Danemark	0.58	0.63	0.53	0.70	0.74	0.64	1.05	1.14	0.96	1.27	1.35	1.16
Finlande	0.06	-0.08	-0.12	0.11	0.02	-0.01	0.12	-0.15	-0.24	0.22	0.03	-0.02
France	0.03	0.05	0.09	0.14	0.24	0.38	0.05	0.08	0.15	0.22	0.39	0.60
Allemagne	0.05	-0.02	-0.09	0.23	0.27	0.30	0.10	-0.04	-0.17	0.42	0.50	0.55
Grèce	-0.11	-0.18	-0.20	-0.13	-0.10	-0.01	-0.24	-0.38	-0.43	-0.27	-0.21	-0.03
Hongrie	0.02	-0.18	-0.24	0.10	-0.11	-0.17	0.03	-0.28	-0.37	0.15	-0.17	-0.26
Islande	0.14	0.04	0.01	0.28	0.17	0.14	0.29	0.09	0.02	0.57	0.36	0.29
Irlande	-0.09	-0.04	0.09	-0.03	0.12	0.37	-0.24	-0.11	0.24	-0.09	0.31	0.97
Italie	0.05	0.06	0.05	0.11	0.19	0.27	0.07	0.08	0.08	0.17	0.28	0.39
Japon	-0.15	-0.15	-0.21	-0.09	-0.04	-0.07	-0.14	-0.14	-0.19	-0.08	-0.04	-0.06
Corée	-0.20	-0.44	-0.81	-0.19	-0.41	-0.77	-0.17	-0.38	-0.71	-0.17	-0.36	-0.68
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	0.13	0.10	0.04	0.50	0.66	0.76	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	0.17	0.16	0.16	0.36	0.46	0.56	0.30	0.27	0.27	0.61	0.79	0.97
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pologne	-0.43	-0.66	-0.75	-0.30	-0.49	-0.56	-0.72	-1.09	-1.23	-0.49	-0.80	-0.92
Portugal	m	m	m	m	m		m	m	m	m	m	m
République slovaque	-0.54	-0.75	-0.82	-0.35	-0.49	-0.48	-1.03	-1.45	-1.57	-0.67	-0.93	-0.92
Espagne	-0.70	-0.72	-0.59	-0.63	-0.60	-0.42	-1.46	-1.49	-1.22	-1.31	-1.25	-0.87
Suède	0.61	0.28	0.24	0.56	0.21	0.25	0.96	0.44	0.37	0.87	0.33	0.39
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	0.17	0.07	0.06	0.29	0.25	0.30	0.24	0.11	0.09	0.42	0.37	0.44
États-Unis	0.29	0.21	0.28	0.36	0.36	0.51	0.28	0.20	0.27	0.34	0.35	0.49
<b>Moyenne des pays</b>	<b>0.01</b>	<b>-0.08</b>	<b>-0.10</b>	<b>0.13</b>	<b>0.11</b>	<b>0.16</b>	<b>-0.03</b>	<b>-0.18</b>	<b>-0.21</b>	<b>0.16</b>	<b>0.12</b>	<b>0.20</b>

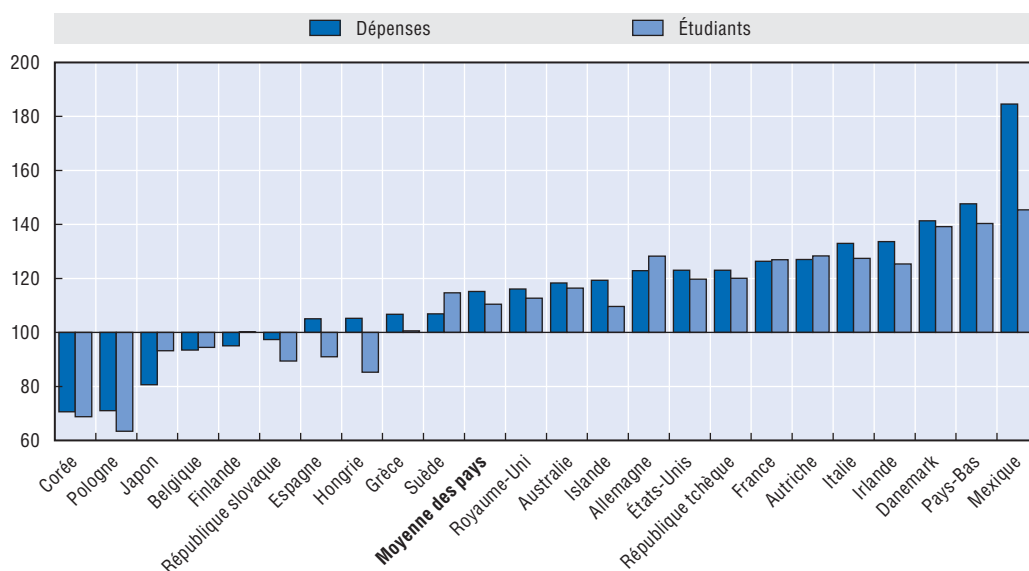
m = manquant.

Note : Voir tableau 2.3.

Les hausses et baisses budgétaires sont-elles imputables aux changements de la démographie étudiante? En partie seulement. Le tableau 2.6 montre que les changements démographiques expliqueraient en moyenne une hausse de 0.16 points du PIB entre 2005 et 2025 dans le scénario tendanciel (contre 0.25 au total), et une baisse de 0.1 points dans le scénario 1 (au lieu d'une stabilité). L'évolution des coûts ne dépend pas seulement de l'évolution du nombre d'étudiants, mais aussi de celle des dépenses par étudiant, de la richesse nationale et, pour les dépenses publiques, du partage entre financement public et privé. La réduction relative des dépenses vient parfois de leur expression en proportion de la richesse nationale. Le graphique 2.4 montre la différence de croissance des dépenses et des effectifs étudiants dans le scénario tendanciel (scénario 2).

Graphique 2.4. **Croissance comparée du budget et des effectifs étudiants entre 2005 et 2025 dans le scénario 2**

2005 = 100



Les projections budgétaires présentées doivent être interprétées avec précaution en raison d'une série de limites : encore une fois, leur fonction est avant tout heuristique.

Il existe beaucoup d'inconnues sur les déterminants des dépenses des établissements d'enseignement supérieur. Une partie est en effet liée à des investissements d'infrastructure : si dans un pays la croissance passée était fortement liée à ces investissements, il n'y a pas de raisons qu'elle continue en cas de baisse des effectifs ; si à l'inverse ce n'était pas le cas, les investissements d'infrastructure devraient amplifier les coûts dans les pays qui vont connaître une forte expansion. Une autre partie des dépenses – en fait la plus importante – correspond à la masse salariale des personnels enseignants et administratifs, laquelle est fortement liée à l'âge du personnel dans des systèmes de salaires (principalement) à l'ancienneté. Un changement important dans la structure de l'âge du personnel pourrait ainsi entraîner une hausse ou une baisse des dépenses des établissements. Les données financières présentées prennent aussi en compte les fonds pour les retraites des personnels et donc incorporent cet élément budgétaire lié à l'avenir.

Une autre limite tient aussi au fait que l'on raisonne sur les dépenses allant finalement aux établissements d'enseignement supérieur. Or les dépenses indirectes, par exemple en relation avec les bourses ou les prêts étudiants, augmentent dans les budgets publics de l'enseignement supérieur. Une raison de ne pas prendre en compte ces dépenses indirectes tient à la comparabilité et au fait que les prêts, qui seront remboursés dans le futur, ne sont pas à proprement parler des dépenses. Pour les pays nordiques cependant, il est difficile de ne pas prendre en compte ces dépenses indirectes, qui représentent une partie importante des dépenses publiques et sont en grande partie de vraies dépenses (non remboursables).

D'autres projections budgétaires sont présentées en annexe (tableaux 2.A2.4 à 2.A.7). Elles font l'hypothèse que les dépenses totales par étudiant allant aux établissements d'enseignement supérieur continuent d'augmenter dans chaque pays au même taux

qu'entre 1995 et 2005, et que le PIB des pays continue de croître au même taux moyen qu'entre 1995 et 2005 (tous les calculs étant à prix constants). Les coûts publics et privés par étudiant et la richesse nationale sont ainsi extrapolés de manière linéaire, pays par pays. L'hypothèse permet d'appréhender ce qui se passerait si les tendances récentes continuaient dans les 20 pays pour lesquels toutes les données utiles sont disponibles. (Les projections pour la Belgique, la France, l'Islande et la Corée ne sont pas prises en compte dans les moyennes : elles s'appuient sur la croissance des coûts par étudiants entre 2000 et 2005.) Les résultats sont beaucoup plus contrastés que ceux du scénario budgétaire présenté plus haut<sup>4</sup>. En réalité, tant les baisses que les hausses peuvent ne correspondre qu'à des moments de transition, suite à un sous-investissement ou, au contraire, à un effort de financement soutenu. Ces tableaux montrent que, dans certains pays, les tendances de ces dix dernières années seraient difficiles à soutenir durant les prochaines décennies.

En conclusion, les projections réalisées dans cette section montrent que, avec des hypothèses conservatrices, les changements démographiques prévisibles ne devraient pas constituer une contrainte budgétaire limitant particulièrement les choix financiers et l'action politique dans l'enseignement supérieur.

### 2.3. Impact sur le taux d'encadrement (étudiants/enseignant)

Une autre manière de prendre la mesure de l'impact des changements de taille des systèmes consiste à les rapporter non pas à leur budget mais au taux d'encadrement des étudiants, soit le nombre d'étudiants par enseignant : à niveau de personnel constant, une baisse des effectifs étudiants permettrait d'améliorer le taux d'encadrement, et peut-être la qualité de l'enseignement, tandis qu'une hausse des effectifs détériorerait peut-être, à l'inverse, la qualité de l'enseignement. L'effet négatif attendu de la hausse du taux d'encadrement sur la qualité suppose que la productivité dans l'enseignement reste constante – ce qui n'est pas forcément le cas. On peut en effet espérer que des innovations pédagogiques et administratives entraînent une hausse de la productivité. Dans beaucoup de cas, l'expansion de l'enseignement supérieur s'est accompagnée d'une hausse du taux d'encadrement (c'est-à-dire des classes et des amphithéâtres plus chargés aux niveaux pré-licence).

Le tableau 2.7 présente l'effet des projections du nombre d'étudiants sur le taux d'encadrement (à personnel enseignant constant). Dans le scénario 1 (*statu quo*), le taux d'encadrement des pays baisserait en moyenne de 1.9 étudiant par enseignant d'ici 2025 tandis qu'il augmenterait de 1.6 étudiant d'ici 2025 dans le scénario 2 (tendancier). Là encore, les variations d'un scénario et d'un pays à l'autre sont importantes. Il est cependant difficile de proposer une analyse générale sachant qu'un étudiant supplémentaire par enseignant n'a sans doute pas le même effet sur la qualité selon le point de départ (la dégradation marginale de la qualité est probablement croissante) : pour des pays ayant de faibles taux d'encadrement, un étudiant supplémentaire par enseignant peut ne pas beaucoup affecter la qualité ; en revanche, pour des pays où le taux d'encadrement est déjà élevé, continuer d'augmenter le taux d'encadrement peut avoir un effet négatif sur la qualité de l'enseignement (si les méthodes d'enseignement ne changent pas) ou la réussite des étudiants. En particulier, certaines compétences qui s'acquièrent plus facilement par l'enseignement en petit groupe seraient difficiles à transmettre, par exemple les compétences de travail en groupe ou de communication que l'on considère comme essentielles dans les économies postindustrielles (OCDE, 2007e).

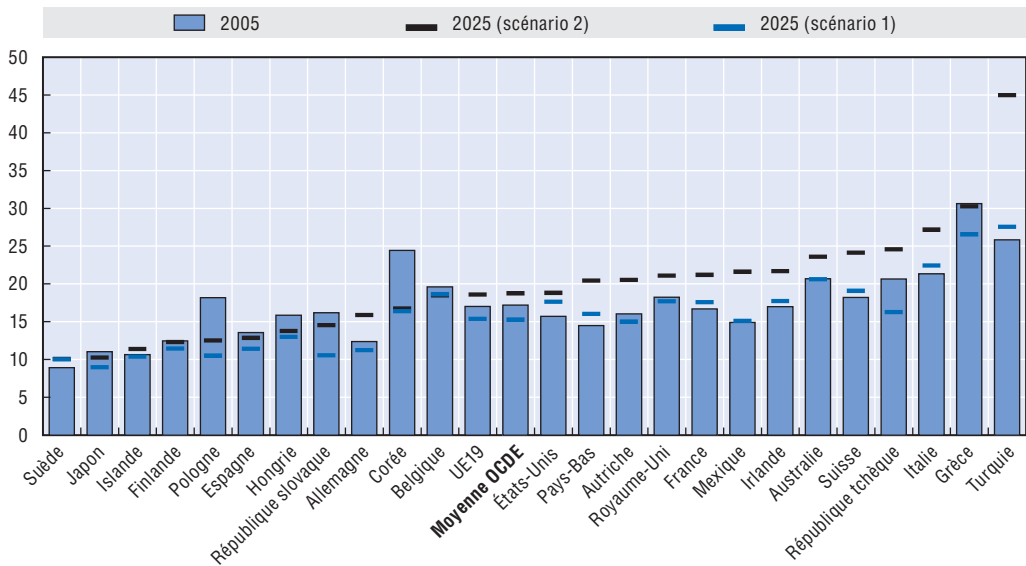
Tableau 2.7. Évolution du taux d'encadrement (étudiants/enseignant) dans les scénarios 1 et 2 (CITE 5/6)

Taux d'encadrement	Évolution du taux d'encadrement avec le même personnel enseignant qu'en 2005							Personnel enseignant (EPT)	Évolution nécessaire du personnel pour garder le taux d'encadrement de 2005 (2005 = 100)					
	Scénario 1 ( <i>statu quo</i> )			Scénario 2 (tendances)					Scénario 1 ( <i>statu quo</i> )			Scénario 2 (tendances)		
	2005	2015	2020	2025	2015	2020	2025		2005	2015	2020	2025	2015	2020
Australie	20.7	0.6	0.0	-0.1	2.4	2.4	2.9	35 872	103	103	100	111	111	114
Autriche	16.1	0.9	0.1	-1.0	3.3	4.2	4.5	15 223	105	105	93	121	126	128
Belgique	19.6	0.3	-0.6	-1.0	0.1	-0.7	-1.1	17 912	102	102	95	101	96	94
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République tchèque	20.7	0.2	-3.2	-4.4	5.3	3.4	3.9	15 755	101	101	79	126	116	119
Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finlande	12.5	0.4	-0.7	-1.0	0.7	0.0	-0.1	17 940	103	103	92	106	100	99
France	16.7	0.1	0.3	0.9	1.4	2.8	4.5	130 970	101	101	105	108	117	127
Allemagne	12.4	0.6	-0.3	-1.1	2.5	3.1	3.5	178 086	105	105	91	121	125	129
Grèce	30.6	-2.2	-3.5	-4.1	-2.5	-2.0	-0.3	21 119	93	93	87	92	94	99
Hongrie	15.9	0.1	-2.2	-2.9	1.0	-1.4	-2.1	21 181	101	101	82	107	91	87
Islande	10.7	0.7	0.0	-0.3	1.8	1.0	0.8	1 240	107	107	97	117	109	107
Irlande	17.0	-1.9	-1.2	0.7	-1.0	1.1	4.7	9 925	89	89	104	94	106	128
Italie	21.4	0.9	1.1	1.1	2.3	4.1	5.8	94 371	104	104	105	111	119	127
Japon	11.0	-1.4	-1.5	-2.0	-0.9	-0.5	-0.8	350 919	87	87	81	92	96	93
Corée	24.4	-1.9	-4.2	-8.0	-1.9	-4.0	-7.7	131 358	92	92	67	92	84	69
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	14.9	1.0	0.7	0.2	4.2	5.7	6.7	159 930	107	107	101	128	138	145
Pays-Bas	14.5	1.6	1.5	1.5	3.5	4.7	5.9	35 511	111	111	111	124	132	141
Nouvelle-Zélande	16.3	m	m	m	m	m	m	10 848	m	m	m	m	m	m
Norvège	m	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	m	m	m	m	m	m	m
Pologne	18.2	-4.1	-6.6	-7.7	-2.7	-4.8	-5.7	98 330	77	77	58	85	74	69
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	28 824	m	m	m	m	m	m
République slovaque	16.2	-2.0	-4.7	-5.6	0.1	-1.6	-1.6	11 196	87	87	65	101	90	90
Espagne	13.6	-2.9	-3.1	-2.2	-2.3	-2.2	-0.7	123 509	79	79	84	83	84	95
Suède	8.9	3.2	1.3	1.1	2.9	0.9	1.2	33 010	136	136	112	132	110	113
Suisse	18.2	3.7	2.4	0.9	5.8	6.1	5.9	9 755	120	120	105	132	134	132
Turquie	25.8	3.2	2.9	1.7	11.6	16.3	19.1	81 551	112	112	107	145	163	174
Royaume-Uni	18.2	0.8	-0.4	-0.6	2.5	2.1	2.9	93 439	105	105	97	114	112	116
États-Unis	15.7	1.9	1.6	1.9	2.2	2.3	3.1	835 926	112	112	112	114	115	120
<b>OCDE</b>	<b>17.2</b>	<b>-0.5</b>	<b>-1.5</b>	<b>-1.9</b>	<b>1.0</b>	<b>1.1</b>	<b>1.6</b>	<b>2 563 698</b>	<b>102</b>	<b>102</b>	<b>93</b>	<b>111</b>	<b>110</b>	<b>113</b>
<b>UE19</b>	<b>17.0</b>	<b>-0.2</b>	<b>-1.4</b>	<b>-1.6</b>	<b>1.1</b>	<b>0.9</b>	<b>1.6</b>	<b>946 300</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>91</b>	<b>108</b>	<b>106</b>	<b>110</b>

m = manquant.

Note : Les effectifs étudiants et personnels enseignants utilisés sont en équivalent plein-temps (EPT).

Graphique 2.5. Taux d'encadrement en 2005 et taux d'encadrement de 2025 dans les deux scénarios si le nombre d'enseignants (EPT) restait au niveau de 2005



Note : Corée, Pays-Bas, Suisse : 2004 au lieu de 2005. Le taux d'encadrement de l'Australie n'est peut-être pas comparable à celui des autres pays. Les effectifs étudiants et enseignants sont en équivalent plein-temps.

Source : OCDE (sauf Australie : DEST, 2004).

Comme le montre le graphique 2.5, dans certains pays, les taux d'encadrement pourraient augmenter de plus de 3 étudiants par enseignant d'ici 2025 dans le scénario tendanciel. Cela pourrait être le cas dans des pays comme l'Australie, la République tchèque, la France, l'Irlande, l'Italie, la Suisse et la Turquie, où le taux d'encadrement dépassait le taux moyen des pays de l'OCDE en 2005 (17.2 étudiants par enseignant). Sans révolution pédagogique, ces systèmes connaîtront probablement une pression importante sur la qualité s'ils n'augmentent pas leur personnel. Cas extrême, la Turquie connaîtrait une explosion de son taux d'encadrement, y compris dans le scénario 1 : gérer l'expansion à budget et qualité à peu près constants y serait sans doute une gageure. La pression sur le Mexique serait également importante, même s'il part d'un taux plus bas. D'autres pays comme la Grèce et la Corée verraient probablement leur taux d'encadrement baisser, sans pour autant tomber sous la moyenne actuelle des pays de l'OCDE. Dans leur cas, la baisse des effectifs pourrait être une aubaine pour baisser le taux d'encadrement. Des pays comme la Pologne ou l'Espagne pourraient utiliser la baisse de leurs taux d'encadrement pour mettre en place des méthodes d'enseignement innovantes et peut-être augmenter leur taux de réussite (ce qui ralentirait du reste la baisse de leurs effectifs étudiants). Enfin, pour les pays pour qui le changement sur le taux d'encadrement est peu important, au moins dans un premier temps (par exemple la Suède), le taux d'encadrement pourra être utilisé comme variable d'ajustement pour faire face aux changements d'effectifs étudiants.

Le tableau 2.7 présente également l'ordre de grandeur de la hausse ou baisse requise des effectifs enseignants si l'on voulait maintenir le taux d'encadrement de 2005. On notera que ces hausses ou baisses ne correspondent pas au nombre d'enseignants à recruter. Il faudrait pour cela prendre en compte les départs à la retraite, le *turnover* dans la profession, et la diversité de statut des enseignants du supérieur. Les changements dans les effectifs étudiants dans le scénario tendanciel entraîneraient une hausse de 10 % en

moyenne des effectifs enseignants en 2025 par rapport à 2005. Dans certains pays, la hausse serait assez importante (Turquie, Mexique, Pays-Bas), mais correspondrait à un taux de croissance annuel moyen entre 2 et 4 %.

## 2.4. Impact sur les besoins de recrutement d'enseignants

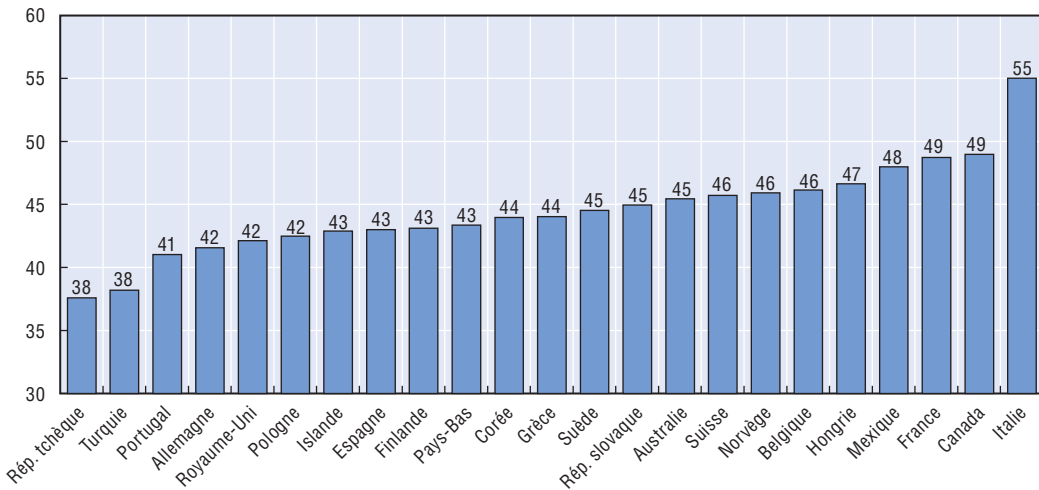
Une des difficultés de l'expansion rapide des systèmes vient du fait que l'on ne peut pas toujours recruter ou remplacer son personnel enseignant, faute de main-d'œuvre qualifiée suffisamment abondante. Dans le cas d'une forte baisse, on peut à l'inverse se trouver face au problème d'une « surproduction » de docteurs si les secteurs non universitaires ne parvenaient pas à les absorber. Pour les pays de l'OCDE, ce scénario paraît peu probable.

Des départs à la retraite nombreux constituent à la fois des opportunités et des défis pour les établissements et les systèmes : l'opportunité d'améliorer la qualité des enseignants, ou de changer la distribution de leurs compétences, mais surtout l'opportunité de changer la culture organisationnelle ou professionnelle; le défi de recruter en grand nombre sans sacrifier sur la qualité des recrutements, à un moment où d'autres établissements sont sans doute dans la même situation, ou encore de garder le meilleur de la culture organisationnelle et de son capital social.

La croissance des effectifs étudiants facilite le changement et le rajeunissement du personnel enseignant (à taux d'encadrement constant) : elle permet de recruter de nouveaux enseignants, éventuellement jeunes ou différents, sans attendre le départ de ceux employés, et permet donc une certaine réactivité aux changements sociaux et académiques. Le personnel enseignant permanent vieillit alors, ou, comme le montre Willekens (2008), connaît des changements cycliques dans sa structure d'âge. Le pourcentage de personnel enseignant non statutaire augmente et offre cependant aux présidents d'université, doyens ou ministères une certaine souplesse dans la gestion de leurs personnels, avec les éventuels désavantages des marchés du travail (Enders et Musselin, 2008).

Un indicateur de ce problème potentiel réside dans l'âge moyen des enseignants de l'enseignement supérieur<sup>5</sup>. Comme le montre Willekens (2008), il reflète moins le vieillissement de la population qu'il n'est le produit d'une combinaison entre système d'emploi (*tenure* ou *sécurité de l'emploi*) et changement de taille du système à taux d'encadrement constant. Dans la plupart des pays de l'OCDE, l'âge moyen des enseignants de l'enseignement supérieur n'est pas particulièrement élevé, comme le montre le graphique 2.6. Il s'élève en moyenne à 45 ans pour les 23 pays pour lesquels des données sont disponibles. L'Italie est le seul pays avec un problème de vieillissement de son personnel enseignant, avec une moyenne d'âge de 55 ans et 63 % de son personnel à remplacer d'ici 2020 pour le garder constant, ce qui représenterait un taux de remplacement de 4.2 % par an en moyenne (sans compter les remplacements liés au turnover)<sup>6</sup>. La France, la Hongrie et la République slovaque connaissent également une situation un peu tendue, avec plus de 40 % du personnel enseignant âgé de plus de 50 ans (et donc des taux annuels moyens de remplacement entre 2.8 et 3 % pour les seuls retraités). L'âge et les règles du départ à la retraite étant variables d'un pays à l'autre, la question de la pyramide d'âge et du remplacement du personnel enseignant se pose de manière différente en fonction de ses règles. Aux États-Unis, où il n'y a plus de retraite

Graphique 2.6. **Âge moyen des enseignants dans l'enseignement supérieur**  
2005



Note : Australie, Canada et République tchèque : 2000; Norvège : 2004; Mexique : enseignement public seulement, 2004.

Source : OCDE; Mexique : Bensusán et Ahumada Lobo (2006).

obligatoire, gérer le vieillissement passe par exemple par la définition de plans de pension (Clark, 2004).

Plus qu'au niveau agrégé, la question du remplacement et de la démographie des enseignants se pose en fait au niveau disciplinaire. D'une part, la pyramide d'âge des enseignants du supérieur peut varier fortement d'une discipline à l'autre, parfois pour des raisons propres à la discipline. Les disciplines s'appuyant sur la pratique, comme l'éducation (c'est-à-dire la formation des enseignants) ou la gestion, reposent sur des enseignants ayant une expérience pratique préalable dans leur domaine, ce qui entraîne un professorat plus âgé en moyenne que des disciplines s'appuyant avant tout sur la recherche. D'autre part, certaines disciplines peuvent avoir des problèmes plus grands de recrutement ou de rétention de leurs enseignants en fonction de la concurrence plus ou moins forte de métiers valorisant les mêmes compétences de fond sur le marché du travail. Enfin, le recrutement des personnels académiques ne repose plus seulement sur la main-d'œuvre formée dans le pays, mais aussi sur des diplômés étrangers, notamment dans les pays anglo-saxons (Enders et Musselin, 2008).

Une récente étude britannique sur la démographie des sciences sociales au Royaume-Uni montre à quel point la situation des enseignants-chercheurs en sciences sociales varie selon les disciplines (Mills et autres, 2007). Si les universitaires en sciences sociales sont plus âgés qu'en sciences naturelles, leur âge varie beaucoup au sein même des sciences sociales : sur les dix-huit disciplines étudiées, quatre secteurs avaient une population relativement âgée : l'éducation (plus de 50 % du personnel âgé de plus de 50 ans), le travail social (47 %), la politique sociale (42 %) et la gestion (41 %), mais ce sont toutes des disciplines liées avant tout à la pratique. Pour celles liées à la recherche, la sociologie et la linguistique avaient le profil démographique le plus âgé, avec 42 et 40 % de leurs personnels âgés de plus de 50 ans. Pour autant, lors de l'étude qualitative, les problèmes de rétention ou de recrutement concernaient des compétences spécifiques et ne semblaient pas avoir un lien immédiat avec la question démographique. Au Royaume-Uni, beaucoup



de recrutements d'enseignants-chercheurs concernent des personnes n'ayant pas la nationalité britannique mais ayant obtenu leur doctorat au Royaume-Uni ou aux États-Unis. Ainsi, en anthropologie, en économie et en linguistique, moins de 70 % du personnel enseignant était de nationalité britannique en 2004. En économie, seuls 35 % des enseignants âgés de moins de 35 ans étaient britanniques, 32 % étant des étrangers originaires de l'Union européenne.

Une autre étude dans les pays du Commonwealth montre que les problèmes de recrutement et de rétention du personnel universitaire sont également très liés à la discipline : la gestion, le commerce, les technologies de l'information, et les sciences et technologies posent plus de problèmes en raison des opportunités dans le secteur privé pour les docteurs de ces disciplines (Kubler et DeLuca, 2006).

Ici encore, la démographie enseignante ne semble pas constituer un déterminant majeur des éventuels problèmes de recrutement des enseignants du supérieur.

## 2.5. Impact sur le pourcentage de diplômés du supérieur dans la population

Un aspect quantitatif important du changement démographique tient à son impact sur le pourcentage de diplômés du supérieur dans la population.

La hausse du niveau de formation de la population, et en particulier des jeunes, importe pour plusieurs raisons. Il existe pour cela toute une série de raisons sociales, liées à la santé publique, à la criminalité et au bien-être des individus et des pays (OCDE, 2007c; OCDE, 2001). Une autre batterie de raisons est économique : de nombreux modèles de croissance économique montrent que le niveau de formation de la population importe pour la croissance économique d'un pays, d'une part parce qu'un bon niveau d'éducation se répercute sur la productivité des travailleurs, d'autre part parce qu'elle permet de meilleures performances en matière d'innovation. Pour les pays les plus économiquement avancés, soit les plus proches de la « frontière du savoir », l'innovation serait encore plus importante que pour les autres (Aghion et Howitt, 1998; OCDE, 2006a; OCDE, 2006b).

Deux raisons principales conduisent ensuite à s'intéresser à la formation des jeunes : les jeunes sont généralement les mieux formés, et les plus susceptibles de contribuer à l'innovation dans les pays; le niveau (formel) d'instruction des individus évolue peu au cours de leur vie, malgré les efforts pour développer des politiques d'apprentissage tout au long de la vie, si bien que l'action politique la plus sûre pour augmenter le niveau de formation de sa population consiste à augmenter le niveau de formation des jeunes. Cela dit, le pourcentage de diplômés du supérieur dans la population n'importe que si la qualité des diplômes obtenus est bonne : les comparaisons quantitatives de niveau de formation font l'hypothèse d'une équivalence de la qualité des diplômes du supérieur dans et entre les pays, mais on dispose encore de peu d'informations probantes à ce sujet<sup>7</sup>.

Comment la poursuite de l'expansion et le vieillissement de la population se répercutent-ils sur le niveau global de formation de la population active? Est-ce que la cible affichée par certains pays d'avoir 50 % des jeunes cohortes diplômées du supérieur sera atteinte? Comment le niveau relatif de formation des pays va-t-il évoluer si les tendances passées continuaient (et les projections de population étaient vérifiées)? Et comment vont se comparer les pays et régions en termes de nombre de diplômés du supérieur (et plus seulement de pourcentages de diplômés du supérieur dans leur population)?

Pour éclairer ces questions, on a projeté le niveau de formation de la population et de ses différents groupes d'âge en s'appuyant sur le rythme de croissance de ce niveau dans

le passé. Projeter le nombre de diplômés du supérieur produits par les systèmes domestiques à partir du modèle utilisé pour les projections d'effectifs étudiants pose ici problème dans la mesure où le niveau de migration, très qualifiée ou non, entrante comme sortante, peut peser lourdement sur le niveau de formation de la population, sans parler des éventuelles reclassifications des diplômes anciennement acquis.

On a ainsi plutôt exploité le fait que l'on connaît déjà en 2005, pour l'essentiel, le niveau de formation des différentes cohortes : ceux qui avaient entre 35 et 44 ans en 2005 auront entre 55 et 64 ans en 2025, etc. Le niveau de formation d'une génération augmente généralement peu avec le temps, quoique de manière plus ou moins importante selon les pays. La disponibilité de données sur le niveau de formation de la population en 1995 et 2005 (OCDE, 1997 et 2007b) permet de comparer l'évolution de la formation de trois générations durant cette décennie (ceux qui avaient entre 35 et 44 ans en 1995 ont entre 45 et 54 ans en 2005, etc.), et donc de capturer l'évolution de la formation supérieure des cohortes dans le temps. On peut ainsi estimer la croissance moyenne du niveau de formation de ces différentes cohortes et prendre en compte une évolution similaire dans les extrapolations, avec des différences selon les pays.

Le tableau 2.8 présente le niveau de formation supérieure de la population des pays de l'OCDE en 2005, et des projections pour 2025 réalisées à partir des tendances des 10, 20 et 30 dernières années (des scénarios respectivement intitulés T10, T20 et T30). Les projections basées sur les tendances des 10 dernières années pourraient être plus pertinentes que celles basées sur les 20 et 30 dernières années, mais elles sont moins fiables. La comparaison des différents scénarios permet de garder en mémoire qu'il ne s'agit que de projections, et donc de scénarios possibles pour l'avenir. Le graphique 2.7 présente le niveau de formation supérieure en 2005 et les projections de 2025 dans les trois scénarios considérés pour la population des 25-64 ans.

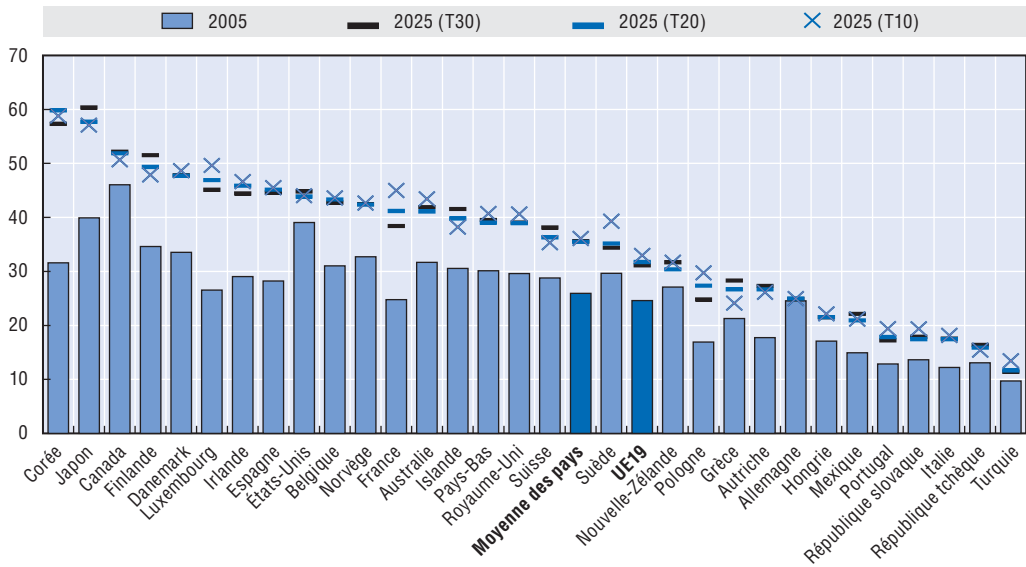
Tout d'abord, on remarque qu'il y a peu de différence entre les niveaux de formation supérieure projetés dans les trois scénarios pour la population des 25-64 ans. Le pourcentage de la population des 25-64 ans ayant un diplôme du supérieur dans un pays de l'OCDE se situe entre 35.5 et 36.1 % selon les scénarios, contre 26 % en moyenne en 2005 – soit une hausse de 10 points en moyenne. Même si le niveau de formation supérieure des cohortes les plus jeunes (25-34 et 35-44 ans) varie parfois de manière importante selon les scénarios, cela pèse finalement peu sur le niveau de formation de la population totale. Cela illustre bien la lenteur des changements démographiques et le poids des cohortes les plus âgées : il faut des décennies avant qu'un changement important du niveau de formation des jeunes pèse sur toute la population.

Selon les pays, les hausses sont plus ou moins fortes si l'on se base sur les changements durant les 10, 20 ou 30 dernières années, ce qui reflète l'accélération ou le ralentissement du niveau de formation supérieure durant les décennies passées. Néanmoins, les différences restent relativement faibles pour la plupart d'entre eux dans les trois scénarios, et notamment dans les scénarios à 20 et 30 ans où l'écart est de trois points au plus (France, Japon, Corée, Pologne). L'écart entre les scénarios à 10 et 20 ans est de 4 points au plus (France, Suède). On trouve les différences les plus grandes entre les scénarios à 10 et 30 ans, avec des écarts entre 4 et 7 points (Finlande, France, Grèce, Luxembourg, Pologne, Suède). Étant donné les différences de rythme de croissance passée, on assisterait à une divergence plutôt qu'à une convergence des niveaux de formation supérieure de la population des pays de l'OCDE, avec un écart-type entre pays passant de 9 à 13 entre 2005 et 2025 (dans les trois scénarios). Cela

Tableau 2.8. Proportion de titulaires d'un diplôme du supérieur dans la population, 2005 et projections

	2005					2025 (tendances sur 30 ans)					2025 (tendances sur 20 ans)					2025 (tendances sur 10 ans)				
	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64
Australie	32	38	32	31	24	42	47	49	41	32	41	44	48	41	32	43	50	52	41	32
Autriche	18	20	19	17	14	27	24	33	26	26	27	22	32	26	26	26	21	31	26	26
Belgique	31	41	33	27	22	43	53	47	41	34	43	54	48	41	34	44	55	48	41	34
Canada	46	54	50	43	36	52	66	57	47	40	52	66	57	47	40	51	62	55	47	40
République tchèque	13	14	14	13	11	16	17	18	16	14	16	16	17	16	14	15	14	17	16	14
Danemark	34	40	35	32	27	48	48	58	47	41	48	47	58	47	41	49	50	60	47	41
Finlande	35	38	41	34	27	52	49	62	48	47	49	43	59	48	47	48	39	57	48	47
France	25	39	25	18	16	38	52	43	38	23	41	59	47	38	23	45	69	53	38	23
Allemagne	25	22	26	26	23	25	24	29	21	25	25	24	29	21	25	25	24	29	21	25
Grèce	21	25	26	19	12	28	37	32	24	23	27	32	29	24	23	24	25	25	24	23
Hongrie	17	20	17	16	15	22	22	23	22	19	22	23	23	22	19	22	24	24	22	19
Islande	31	36	34	29	21	42	48	45	38	36	40	43	42	38	36	38	39	40	38	36
Irlande	29	41	30	22	17	44	55	51	42	31	46	59	53	42	31	47	61	54	42	31
Italie	12	16	13	11	8	18	21	23	17	13	17	21	23	17	13	18	23	24	17	13
Japon	40	53	47	38	22	60	76	68	55	49	58	68	63	55	49	57	66	62	55	49
Corée	32	51	36	18	10	57	78	71	52	35	60	85	75	52	35	59	82	73	52	35
Luxembourg	27	37	27	22	19	45	47	56	45	33	47	51	59	45	33	50	58	63	45	33
Mexique	15	18	16	14	8	22	25	24	20	18	21	23	22	20	18	21	23	23	20	18
Pays-Bas	30	35	30	30	24	40	42	44	40	34	39	40	43	40	34	41	45	46	40	34
Nouvelle-Zélande	27	31	28	27	21	32	37	37	30	23	30	34	35	30	23	32	37	37	30	23
Norvège	33	41	35	30	24	42	52	49	38	32	42	52	49	38	32	43	53	50	38	32
Pologne	17	26	16	12	13	25	31	29	24	15	27	38	33	24	15	30	44	36	24	15
Portugal	13	19	13	10	7	17	26	21	15	10	18	27	22	15	10	19	32	25	15	10
République slovaque	14	16	13	14	11	18	19	19	18	15	17	18	19	18	15	19	23	22	18	15
Espagne	28	40	30	22	14	45	56	51	44	33	45	58	52	44	33	46	59	53	44	33
Suède	30	37	28	28	25	34	43	39	33	24	35	45	40	33	24	39	55	46	33	24
Suisse	29	31	32	29	22	38	39	46	36	33	36	34	43	36	33	35	31	42	36	33
Turquie	10	12	8	9	7	11	14	13	11	5	12	14	14	11	5	13	19	16	11	5
Royaume-Uni	30	35	30	28	24	39	42	44	39	33	39	41	44	39	33	41	46	47	39	33
États-Unis	39	39	40	39	37	45	41	47	45	46	44	39	46	45	46	44	40	46	45	46
<b>Moyenne des pays</b>	<b>26</b>	<b>32</b>	<b>27</b>	<b>24</b>	<b>19</b>	<b>36</b>	<b>41</b>	<b>41</b>	<b>34</b>	<b>28</b>	<b>35</b>	<b>41</b>	<b>41</b>	<b>34</b>	<b>28</b>	<b>36</b>	<b>42</b>	<b>42</b>	<b>34</b>	<b>28</b>
<b>UE19</b>	<b>25</b>	<b>31</b>	<b>26</b>	<b>22</b>	<b>17</b>	<b>31</b>	<b>37</b>	<b>36</b>	<b>30</b>	<b>24</b>	<b>32</b>	<b>38</b>	<b>37</b>	<b>30</b>	<b>24</b>	<b>33</b>	<b>42</b>	<b>39</b>	<b>30</b>	<b>24</b>

Graphique 2.7. **Pourcentage de la population de 25 à 64 ans titulaire d'un diplôme du supérieur en 2005, et projections en 2025 suivant les tendances des 10, 20 et 30 dernières années**



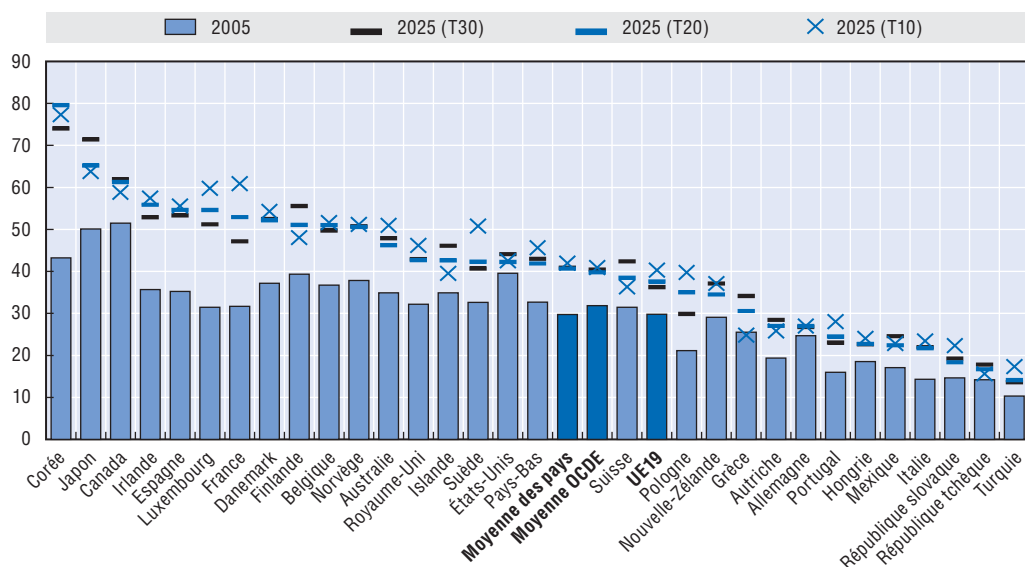
Note : Les pays sont classés par ordre décroissant à partir du scénario T20, c'est-à-dire des tendances des 20 dernières années.

s'explique en partie par la forte croissance de la formation de certains pays (Japon, Corée, Canada), mais aussi par la sous-estimation probable de la croissance de pays émergents (Turquie, République tchèque, République slovaque, Mexique) où la forte croissance économique future permettra probablement une croissance plus rapide de leur niveau de formation dans les décennies à venir que par le passé.

Selon les scénarios, trois à quatre pays auraient 50 % de diplômés du supérieur ou plus dans leur population âgée de 25 à 64 ans : le Japon, la Corée et le Canada, dans tous les scénarios, et la Finlande dans le scénario T30. Le Japon et la Corée s'imposeraient comme ayant la population la plus diplômée du supérieur. Les États-Unis perdraient un peu de leur avance relative sur les autres pays de l'OCDE, tout comme l'Allemagne, en raison d'une plus faible croissance que les autres pays. On notera cependant que le niveau de formation supérieure n'est pas complètement comparable pour tous les pays : dans les pays qui, comme l'Allemagne, possèdent un système d'apprentissage dual, l'enseignement postsecondaire non tertiaire (CITE 4) peut remplir une fonction similaire à certaines formes d'enseignement supérieur d'autres pays. Ainsi, pour les hommes, un diplôme d'apprentissage (CITE 4) a en Allemagne la même valeur (ou le même rendement salarial) sur le marché du travail qu'un diplôme d'enseignement supérieur pratique (CITE 5B, *Fachhochschule*) (OCDE, 2007b).

Lorsque l'on observe les cohortes les plus jeunes, à savoir celles âgées de 25 à 44 ans, dont le niveau de formation supérieure diffère dans nos scénarios, on constate des différences plus importantes (graphique 2.8). Le niveau de formation supérieure des deux cohortes les plus jeunes augmenterait là encore de 10 ou 11 points, les pays de l'OCDE voyant en moyenne le pourcentage de diplômés dans cette cohorte passer de 30 à 41-42 % entre 2005 et 2025. Pour cette cohorte, 13 pays auraient un pourcentage de diplômés du supérieur de 50 % ou plus dans au moins l'un des scénarios, dont 9 dans les trois scénarios.

Graphique 2.8. **Pourcentage de la population de 25 à 44 ans titulaire d'un diplôme du supérieur en 2005, et projections en 2025 suivant les tendances des 10, 20 et 30 dernières années**



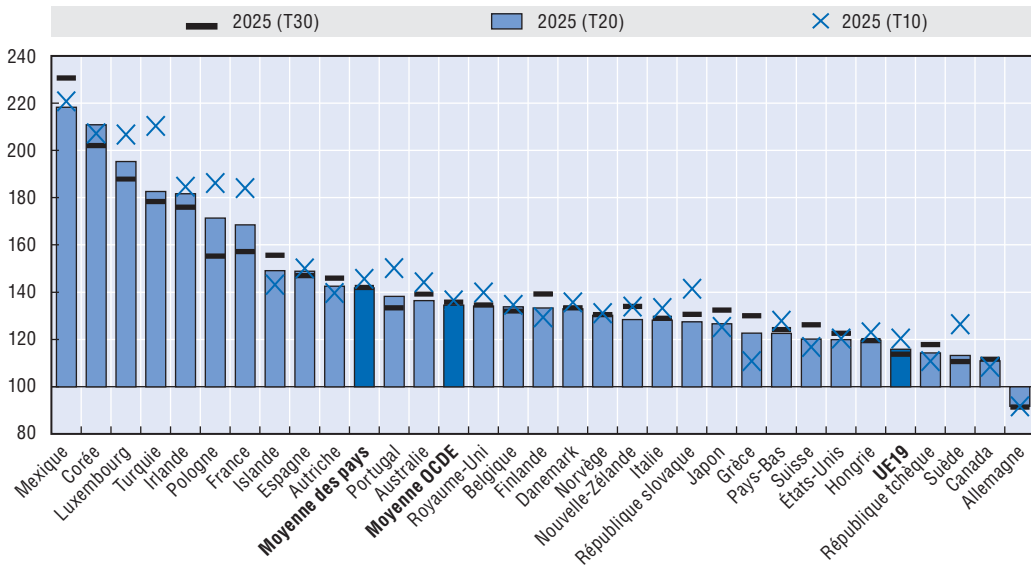
Là encore, on assisterait à une divergence plutôt qu'à une convergence entre pays, avec un écart-type passant de 11 à 16 entre 2005 et 2025. Les États-Unis perdraient davantage de terrain en termes de niveau relatif des jeunes cohortes que sur l'ensemble de leur population de 25 à 64 ans.

Qu'en est-il en termes de nombre de diplômés du supérieur disponibles dans les différents pays? En effet, selon la taille des populations et des cohortes, l'évolution du nombre absolu de diplômés du supérieur dans le pays peut différer de celle du niveau de formation de la population. Par exemple, bien que les projections du niveau de formation de l'Allemagne ne correspondent pas à une baisse pour les 25-64 ou les 25-44 ans, la stagnation de son niveau de formation se traduirait par une baisse de 8 à 9 % du nombre de diplômés de 25 à 64 ans selon les scénarios, et de 18 à 19 % pour les 25-44 ans (graphiques 2.9 et 2.10). Ou encore, la forte croissance du niveau de formation supérieure de la population au Japon pourrait malgré tout se traduire par une baisse du nombre de diplômés de 25 à 44 ans, en raison de la taille décroissante de ces cohortes. La situation est différente en Corée, où la baisse projetée de la population sera ultérieure à celle du Japon (Yonezawa et Kim, 2008). À l'horizon 2025, la Corée verrait ainsi son nombre de diplômés âgés de 25 à 64 ans doubler par rapport à 2005, et le nombre de diplômés les plus jeunes pourrait augmenter d'environ 50 %.

Dans l'ensemble, malgré le vieillissement des populations de certains pays, le nombre de diplômés du supérieur augmentera dans presque tous les pays de l'OCDE, quel que soit le scénario, et aussi bien pour la population des 25-64 ans que pour les 25-44 ans. La hausse moyenne pour un pays se situerait entre 42 et 46 % selon les scénarios pour les 25-64 ans, et entre 23 et 29 % pour les 25-44 ans (avec des moyennes pondérées se situant respectivement entre 35 et 37 %, et 16 et 20 %). On ne confondra cependant pas croissance du nombre de diplômés et stock de diplômés. Malgré une hausse absolue de son nombre de diplômés du supérieur, et notamment une hausse plus forte que l'Union européenne,

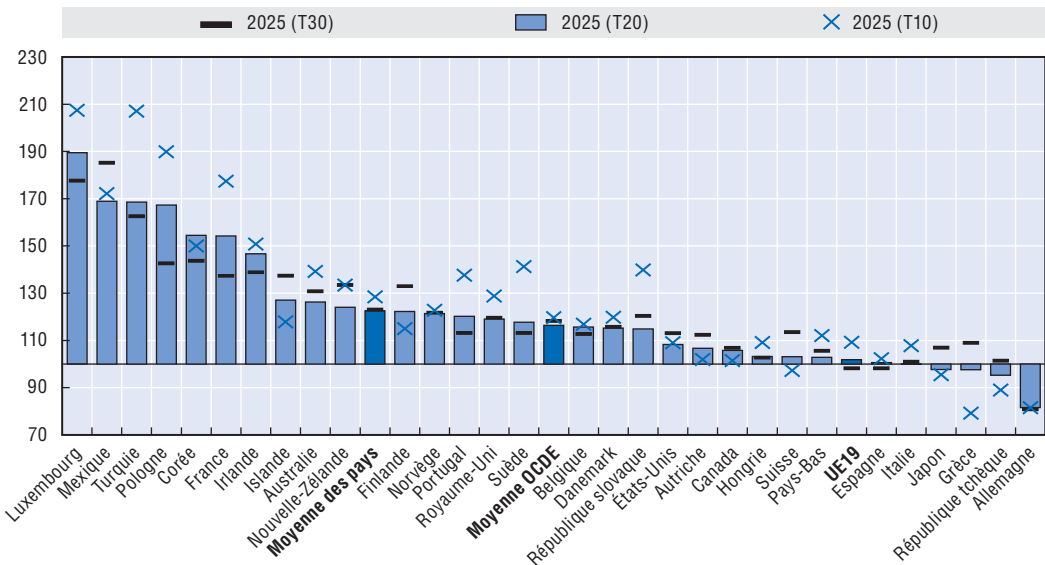
Graphique 2.9. **Croissance projetée du nombre de diplômés du supérieur âgés de 25 à 64 ans**

2005 = 100



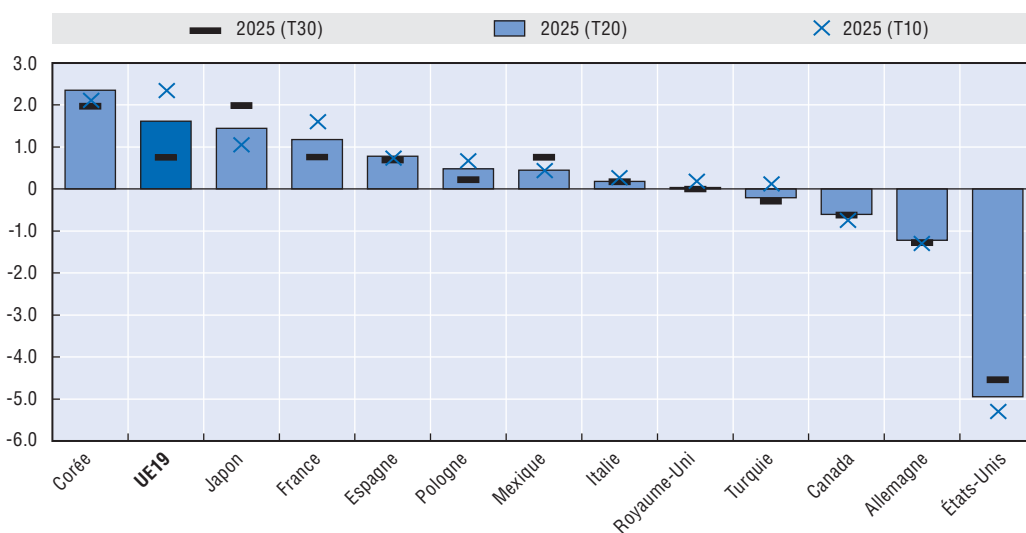
Graphique 2.10. **Croissance projetée du nombre de diplômés du supérieur âgés de 25 à 44 ans**

2005 = 100



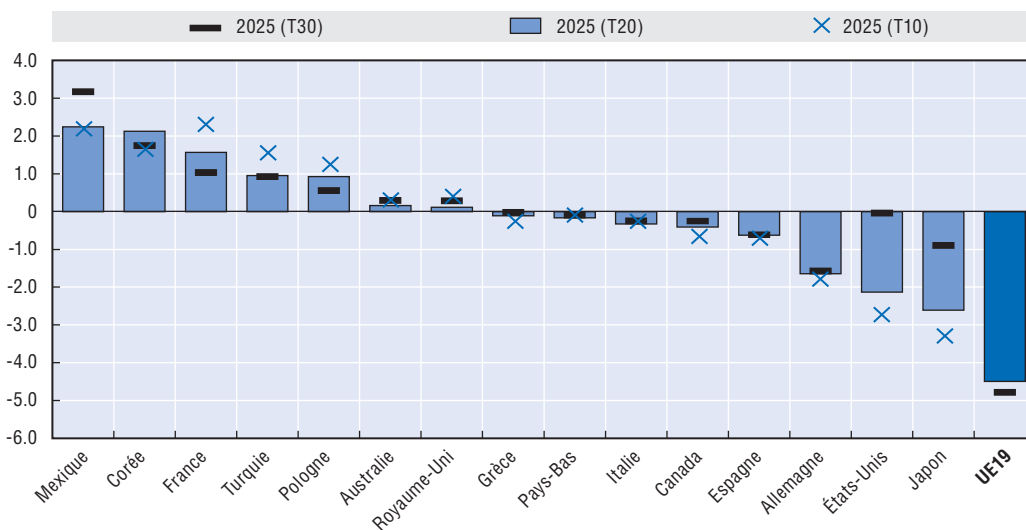
les États-Unis abriterait une plus petite part de tous les diplômés du supérieur de la zone OCDE qu'en 2005, tant pour les 25-64 ans que pour les cohortes les plus jeunes (graphique 2.11). La croissance projetée du nombre de diplômés du supérieur est en effet supérieure dans nombre d'autres pays membres. Néanmoins, en raison de la réduction de la taille des cohortes de jeunes en Europe, l'Union européenne pourrait connaître une plus forte baisse de son pourcentage de diplômés pour la cohorte des 25-44 ans (graphique 2.12).

Graphique 2.11. **Perte ou gain de part du stock de diplômés du supérieur de la zone OCDE âgés de 25 à 64 ans entre 2005 et les trois scénarios de 2025**



Note : Seuls figurent les pays pour lesquels le changement, positif ou négatif, dépasse 0.1 % dans au moins un des scénarios.

Graphique 2.12. **Perte ou gain de part du stock de diplômés du supérieur de la zone OCDE âgés de 25 à 44 ans entre 2005 et les trois scénarios de 2025**



Note : Seuls figurent les pays pour lesquels le changement, positif ou négatif, dépasse 0.1 % dans au moins un des scénarios.

Il n'est cependant pas certain que la quantité absolue de diplômés importe, la plupart des études liant croissance et niveau d'éducation s'appuyant sur la quantité relative. On peut penser qu'un plus grand réservoir de jeunes diplômés peut entraîner davantage d'idées innovantes (Eberstadt, 2007), mais l'argument vaut principalement pour la constitution d'une « masse critique ».

## 2.6. Quel avenir pour les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur ?

Les changements démographiques ne sont pas seulement quantitatifs, mais qualitatifs, et concernent la composition de la population étudiante. Les projections présentées dans les sections précédentes tablent sur une expansion de l'enseignement supérieur dans les prochaines décennies, jusqu'à un niveau de participation universelle dans certains pays (Japon, Corée). Dans la mesure où l'expansion de l'enseignement supérieur va probablement continuer (en termes de participation, sinon d'effectifs), toute la question est de savoir si elle peut contribuer à la baisse des inégalités sociales dans l'enseignement supérieur, voire s'appuyer sur elle. L'objectif de cette section n'est pas d'apporter une réponse approfondie à cette question complexe, à laquelle est consacrée une littérature foisonnante (voir Vallet, 2003; Hout et DiPrete, 2004; Breen et autres, 2005; Santiago et autres, 2008), mais d'apporter quelques éléments de réflexion et d'information sur les tendances observées en la matière durant les décennies passées.

Tout d'abord, rappelons la diversité possible de la nature des inégalités : inégalités entre les sexes, inégalités entre groupes sociaux-économiques, entre groupes ethniques, entre groupes religieux, entre immigrés et le reste de la population, entre personnes de milieux urbains et ruraux, entre castes, etc. D'un pays à l'autre, les frontières pertinentes pour définir ou interpréter les inégalités diffèrent, même si les inégalités sociales peuvent être appréhendées de manière plus homogène dans une perspective internationale (Hout et DiPrete, 2004). Rappelons également la diversité de leur expression dans l'enseignement supérieur : les inégalités sociales peuvent se nicher dans l'accès ou la participation à l'enseignement supérieur, mais aussi dans l'accès à certaines formes d'enseignement supérieur (établissements d'élite, etc.), à certaines disciplines, à certains niveaux d'études, dans les taux de réussite, dans l'obtention finale de diplômes, etc. Ainsi, certains types d'inégalités peuvent-ils baisser pendant que d'autres augmentent; ou encore, certaines inégalités peuvent baisser pour certains groupes pendant qu'elles augmentent pour d'autres. Il y a ainsi une multiplicité de cibles possibles pour qui veut lutter contre (ou étudier) les inégalités sociales, et ces cibles sont souvent mouvantes.

Ensuite, la question de l'évolution des inégalités dans le temps soulève elle-même un grand nombre de difficultés techniques et théoriques. La mesure des inégalités sociales peut en effet prendre plusieurs formes pertinentes mais pas nécessairement convergentes, et il faut idéalement s'attacher au suivi d'une batterie d'indicateurs pointant dans la même direction pour pouvoir conclure à une évolution ou à une baisse des inégalités (Clancy et Goastellec, 2007). Dans la mesure où la société change, ainsi que ses structures sociales et économiques, l'évolution des inégalités n'est pas toujours aisée à interpréter : par exemple, être issu d'un milieu paysan correspond à une réalité socio-économique différente aujourd'hui et il y a quarante ans, et l'on doit faire comme si ce n'était pas le cas lorsque l'on étudie les inégalités dans le temps.

Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur sont produites par deux effets combinés : celui des résultats scolaires et des choix à chaque transition scolaire (Boudon, 1973, 1974). Premièrement, les enfants des milieux moins favorisés ont souvent de moins bonnes performances scolaires et donc moins de chances d'atteindre le niveau d'éligibilité à l'enseignement supérieur, pour une variété de raisons culturelles, éducatives, nutritionnelles, sociales ou économiques qui leur font aborder les transitions de manière différente des enfants issus de milieux plus favorisés (Field, Kuczera et Pont, 2007). Ainsi, les inégalités dans l'enseignement supérieur sont-elles en parties le produit de la scolarité

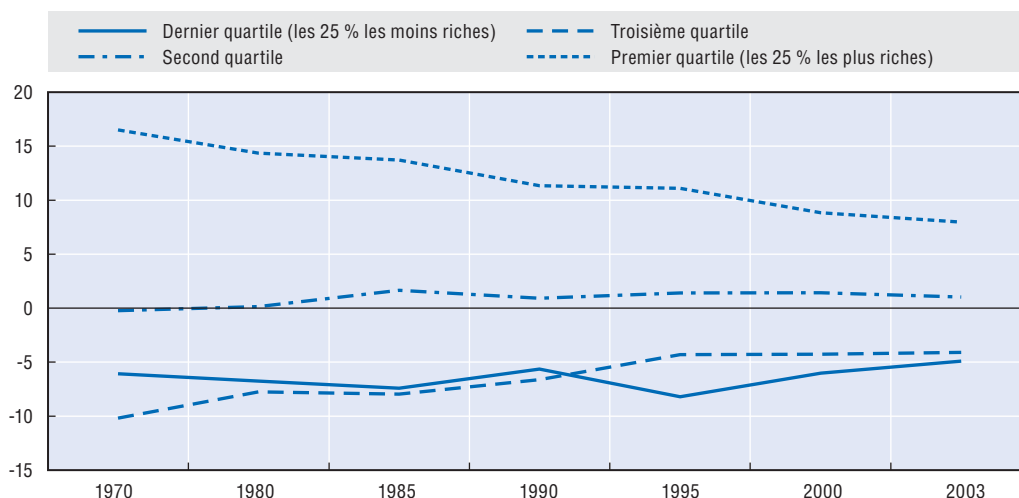


antérieure aux niveaux primaire et secondaire, et leur réduction (ou augmentation) peut être directement liée aux politiques scolaires. En Suède comme en France, la réforme du collège semble ainsi avoir été un facteur crucial de la baisse des inégalités (Erikson, 1996; Thélot et Vallet, 2000). Deuxièmement, dans toutes les transitions scolaires, et en particulier au stade de l'éligibilité à l'enseignement supérieur, les enfants des milieux défavorisés ont généralement moins de chances de poursuivre leurs études ou de faire des choix d'études aussi ambitieux que leurs pairs des milieux favorisés à niveau de performance égal, que ce soit en raison de contraintes financières réelles ou perçues, d'aspirations différentes, etc. (voir par exemple Carnevale et Desrochers, 2003, pour les États-Unis, ou Erikson et Jonsson, 1996, pour la Suède, et Breen et autres, 2005 pour une discussion des deux effets).

La littérature montre que l'expansion de l'enseignement supérieur a été accompagnée dans la plupart (et peut-être tous) les pays de l'OCDE d'une démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur (ou à une réduction des inégalités quantitatives) : aujourd'hui, une plus grande proportion d'enfants des milieux défavorisés accède à l'enseignement supérieur (et obtient un diplôme du supérieur) qu'il y a 10, 20 ou 30 ans. C'est le cas des 13 pays étudiés par Shavit et Blossfeld (1993) (Allemagne [de l'Ouest], Hongrie, Israël, Italie, Japon, Pays-Bas, Pologne, République tchèque, Royaume-Uni, Suède, Suisse, Taiwan, États-Unis), mais c'est aussi vrai de la France (Vallet et Selz, 2007), du Chili (Brunner, 2007), de l'Espagne (Ballarino et autres, 2008), de l'Australie, de la Corée (Shavit, Arum et Gamoran, 2007), etc. Ce résultat est souvent minimisé : il signifie pourtant qu'un enfant de milieu défavorisé a plus de chances d'accéder à l'enseignement supérieur que par le passé et donc, que son sort s'est amélioré. Autrement dit, en adaptant Rawls (1971) : si l'on devait choisir derrière un voile d'ignorance la société la plus juste, celle où les moins favorisés seraient le mieux lotis, il faudrait plutôt choisir les sociétés de notre époque, celles de l'enseignement supérieur massifié, que celles d'hier – que cet hier date de 10, 20 ou 50 ans. Dans la mesure où l'éducation n'est pas seulement un bien positionnel, dont la valeur n'est que relative à l'éducation des autres mais comporte des bénéfices intrinsèques et personnels qui ne sont pas seulement économiques (OCDE, 2007c), cette démocratisation marque une véritable avancée sociale. Il est probable qu'elle continue avec la poursuite de l'expansion de l'enseignement supérieur dans les prochaines décennies.

Le second aspect de la démocratisation quantitative s'exprime dans la composition sociale des effectifs d'enseignement supérieur. Alors qu'ils représentaient une très forte proportion du système il y a quelques décennies, les étudiants issus des classes moyennes supérieures (et plus) ont vu leur proportion diminuer dans les systèmes, tout en y restant surreprésentés. Cela signifie que l'expérience étudiante dans l'enseignement supérieur a changé qualitativement pour les étudiants venant de tous les milieux sociaux, avec, de fait, une plus grande mixité sociale – et des conséquences variées en termes de capital social acquis dans les établissements. Le graphique 2.13 l'illustre dans le cas des États-Unis : la surreprésentation des étudiants issus des familles les plus riches a diminué durant les dernières décennies. La composition socio-économique des systèmes s'est démocratisée et s'est rapprochée de celle de la société. La composition sociale varie cependant fortement par type d'établissements : la démocratisation est souvent passée par les établissements les moins prestigieux, et les établissements les plus prestigieux, qui donnent accès aux positions dominantes des sociétés, gardent souvent une composition sociale beaucoup

Graphique 2.13. **Évolution de la sur- ou sous-représentation des étudiants appartenant aux différents quartiles de revenus aux États-Unis**



Note : Il y a représentativité parfaite si l'écart en points de pourcentage est égal à 0. Un écart positif de 15 points signifie que le groupe est surreprésenté et qu'il représente 15 % de plus dans la population étudiante que dans la population générale de 18 à 23 ans. On notera que les étudiants venant du troisième quartile sont davantage sous-représentés que ceux du dernier quartile jusqu'au début des années 90.

Source : OCDE (basé sur des données NCES).

plus homogène (Bowen, Kurzweil et Tobin, 2005; Shavit, Arum et Gamoran, 2007; Vallet et Selz, 2007).

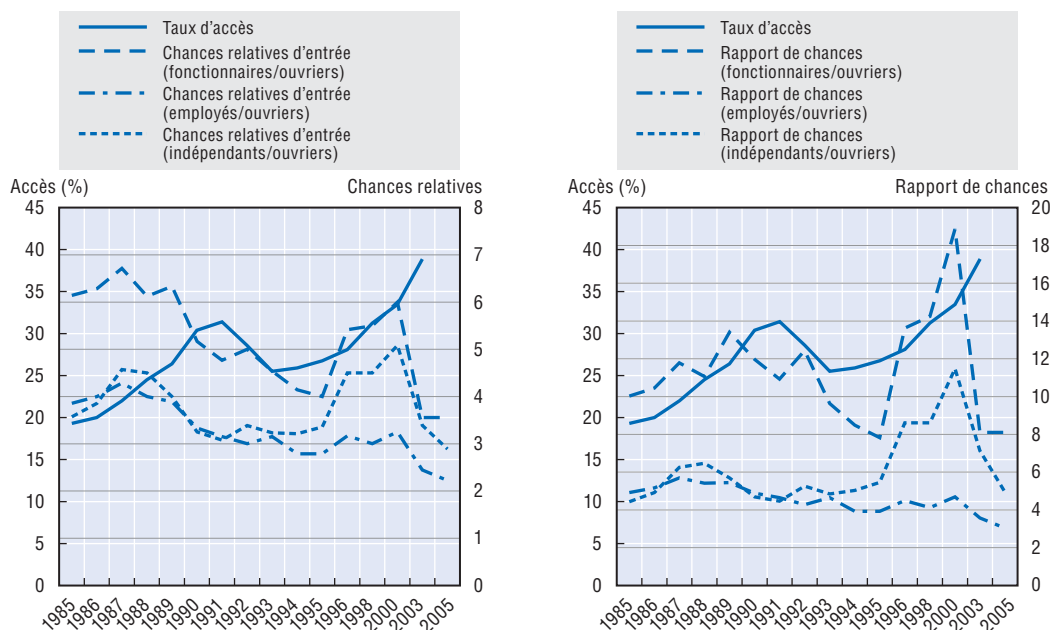
Si la démocratisation quantitative est avérée, beaucoup de sociologues n'y voient pas nécessairement une baisse de l'inéquité, définie comme inégalité des opportunités éducatives. L'expansion et la démocratisation ont en effet été accompagnées d'une stratification hiérarchique des systèmes (Durut-Bellat, 2006; Shavit, Arum et Gamoran, 2007) et il est possible qu'elles profitent davantage aux enfants issus des milieux sociaux les plus favorisés. Il n'y a en ce sens de baisse véritable des inégalités des chances et de société plus juste que si l'expansion profite davantage aux moins bien lotis qu'aux mieux lotis (Shavit et Blossfeld, 1993; Shavit, Arum et Gamoran, 2007; Rawls, 1971). Si l'on considère l'éducation comme un bien positionnel, une augmentation proportionnelle du niveau éducatif de tous n'apporte rien à ceux issus des milieux les moins favorisés, puisque l'écart de formation entre groupes ne change pas (Durut-Bellat, 2006).

Le livre influent de Shavit et Blossfeld (1993) a donné l'impression durable que les inégalités avaient plus de chances de persister que de diminuer durant les phases d'expansion. Il ne trouvait une baisse des inégalités des opportunités que dans deux des treize pays étudiés (Suède et Pays-Bas) – et concluait que les inégalités se maintenaient de manière maximale jusqu'à ce que la participation du groupe le plus avantagé soit saturé, etc. Ces résultats ont été contestés ou nuancés depuis, entre autres par Shavit, Arum et Gamoran (2007) qui soulignent le caractère inclusif ou démocratisant d'une expansion d'un système, à rapport de chances stable.

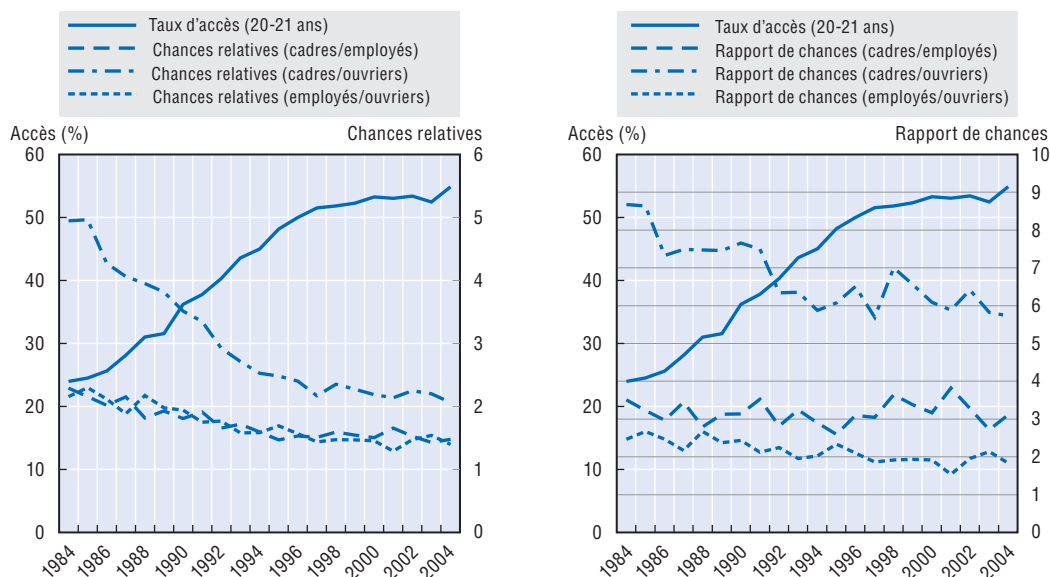
La recherche la plus récente montre que l'influence du milieu socio-économique sur l'accès à l'enseignement supérieur ou l'obtention d'un diplôme du supérieur a en fait décliné durant les dernières décennies dans un grand nombre de pays : outre la Suède et les Pays-Bas, des études l'ont montré pour l'Allemagne, la France, l'Italie, le Japon, la Corée, Taiwan, les États-Unis, la Grande-Bretagne, la Pologne, l'Australie (Breen et autres, 2005;

### Graphique 2.14. Expansion de l'enseignement supérieur et réduction des inégalités des chances : 3 exemples

Allemagne : une baisse des inégalités des chances plus ou moins corrélée à la hausse des taux d'accès



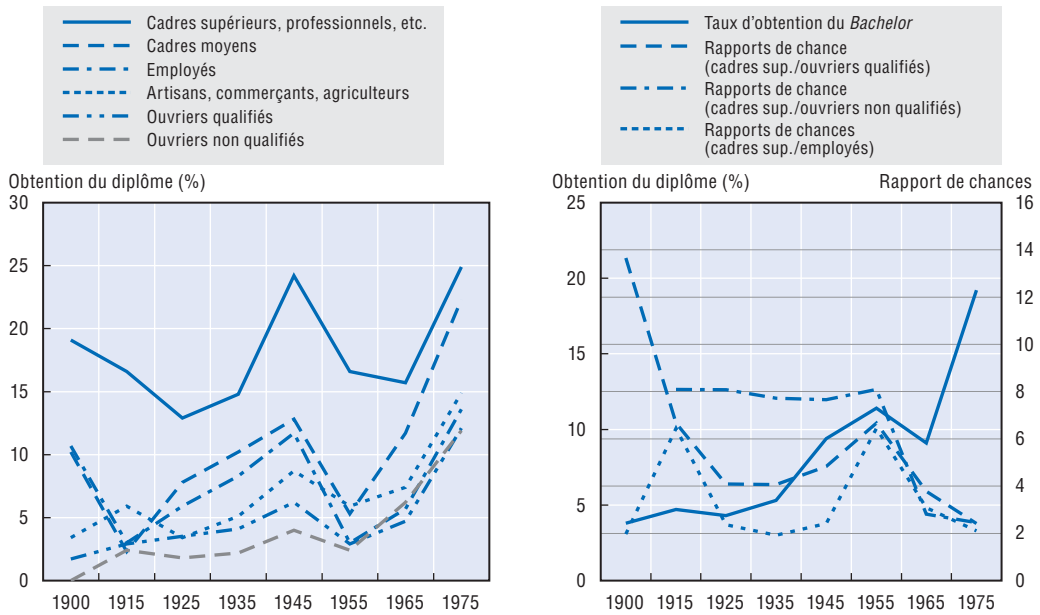
France : une hausse des taux d'accès et une baisse des inégalités des chances



Shavit, Arum et Gamoran, 2007; Vallet et Selz, 2007). Il n'y a cependant pas de lien causal ou d'association systématique entre expansion et baisse des inégalités sociales face aux opportunités éducatives. Les inégalités des chances dans l'éducation ont ainsi augmenté en Irlande (Breen et autres, 2005), en Espagne (Ballarino et autres, 2008), ont stagné en Suisse (Buchmann et autres, 2007), et tendent à avoir crû dans les pays d'Europe de l'Est par rapport à l'époque soviétique, comme c'est le cas en République tchèque (Matějů, Řeháková

**Graphique 2.14. Expansion de l'enseignement supérieur et réduction des inégalités des chances : 3 exemples (suite)**

Australie : une hausse des taux d'obtention des diplômes de *bachelor* accompagnée d'une démocratisation et d'une baisse irrégulière des inégalités des chances



Source : Allemagne (Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik; HIS-Hochschul-Information-System), France (ministère de l'Éducation nationale), Australie (Marks et McMillan, 2007).

et Simonová, 2007), en Hongrie, en République slovaque et en Roumanie (Iannelli, 2003), ou encore en Russie (Breen et autres, 2005; Shavit, Arum et Gamoran, 2007). Dès lors, il n'y a pas de lien bien établi entre expansion et inégalités des chances.

Les exemples de la France, de l'Allemagne et de l'Australie montrent que la relation entre expansion et réduction des inégalités sociales (mesurées par l'occupation du père ou du chef de famille) est loin d'être claire (graphique 2.14), même lorsque l'expansion s'accompagne d'une baisse des inégalités des chances.

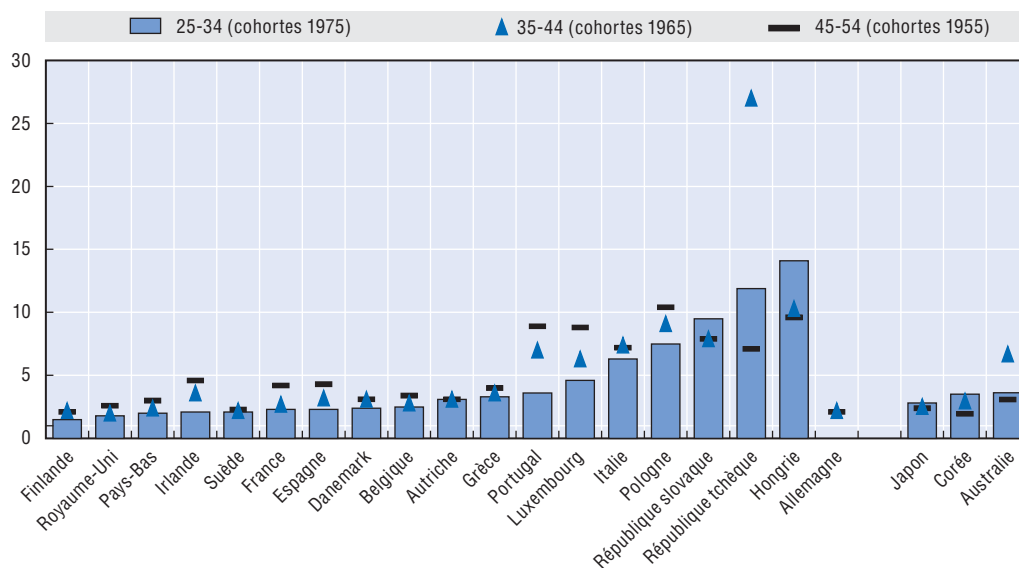
Le graphique 2.15 montre que les inégalités des chances mesurées par l'éducation du père ont diminué ou ont été à peu près stables entre les cohortes nées en 1955 et 1975 dans nombre de pays : seules la République tchèque et la Hongrie connaissent une hausse importante de leurs inégalités sociales.

Dès lors, il est possible que la continuation de l'expansion de l'enseignement supérieur s'accompagne d'une baisse des inégalités des chances, comme on l'a observé dans beaucoup de pays durant les dernières décennies. Cependant, dans la mesure où cette baisse s'est parfois arrêtée ou a connu une stagnation durant la dernière décennie, l'inverse est également envisageable. Il n'y a pas de causalité entre expansion et égalisation des chances éducatives, même s'il y a souvent eu une corrélation des deux (sauf s'il y a saturation de l'accès des groupes les plus privilégiés).

On notera que le fait que les inégalités baissent ou montent ne dit rien sur le niveau absolu des inégalités, si bien qu'un pays où les inégalités augmentent peut être plus égalitaire qu'un pays où elles baissent ou stagnent; on notera également qu'une baisse des inégalités sociales dans l'enseignement supérieur n'entraîne pas forcément une plus

grande mobilité sociale, laquelle dépend finalement de la transition entre enseignement supérieur et marché du travail, puis des parcours de carrière.

Graphique 2.15. **Évolution des rapports de chances de participer à l'enseignement supérieur entre personnes dont le père a un niveau élevé et celles dont le père a un niveau bas d'éducation**



Note : Il y a d'autant plus d'égalité des chances que les rapports sont proches de 1. Un rapport de chances de 2 signifie qu'il est deux fois plus probable qu'une personne dont le père a un haut niveau d'enseignement (CITE 5-6) participe à l'enseignement supérieur et qu'une personne dont le père est peu éduqué (CITE 0-2) n'y participe pas, que l'inverse. On ne confondra pas rapports de chances et chances relatives. Pour l'Australie, il s'agit des cohortes nées en 1961 (au lieu de 1955), 1965 et 1975 exactement. Les données de la Corée, du Japon et de l'Australie utilisent des bases de données différentes et ne sont pas forcément comparables entre elles et avec les autres données.

Source : EOSS (2007); Australie : Marks et McMillan (2007); Japon et Corée : Ishida (2007).

## 2.7. Les politiques d'enseignement supérieur face à la croissance ou à la réduction des effectifs étudiants

Les changements démographiques peuvent poser plusieurs types de questions aux décideurs publics et aux établissements d'enseignement supérieur. Certaines sont liées à la croissance des systèmes d'enseignement supérieur, d'autres à leur contraction. Si l'expansion passée des systèmes soulignent plusieurs pistes pour faire face à sa continuation, la contraction des systèmes est un phénomène nouveau, qui correspond à une saturation ou à une stagnation des taux d'entrée combinée à une décroissance des jeunes cohortes. Les sections précédentes suggèrent que le problème démographique sera modéré dans la plupart des pays de l'OCDE : les contractions importantes seront rares, tout comme les fortes croissances.

Les pays de l'OCDE ont aujourd'hui une certaine expérience pour faire face à l'expansion de leur système d'enseignement supérieur. À des degrés variés, l'expansion a en effet marqué les cinquante dernières années de leur histoire. Pour à la fois encourager et faire face à l'expansion de leurs systèmes d'enseignement supérieur, les pays ont généralement eu recours à des efforts budgétaires publics importants, quoique parfois jugés insuffisants et conduisant à une augmentation des taux d'encadrement, au développement du secteur privé, à un changement dans le partage des coûts entre public

et privé, enfin à la diversification de leur secteur d'enseignement supérieur, avec des filières courtes et professionnelles venant compléter l'enseignement supérieur général. Le développement des nouvelles technologies pourrait également offrir de nouvelles solutions aux établissements d'enseignement supérieur et aux gouvernements.

La perspective d'un déclin des effectifs étudiants pour certains d'entre eux apparaît comme plus originale. En un sens, elle peut sembler moins problématique : s'il y a moins d'étudiants, ne suffit-il pas de fermer les établissements ou formations en sous-effectifs ? N'y aura-t-il pas naturellement plus de budget pour améliorer les infrastructures et la qualité de l'enseignement supérieur ? La réalité est plus complexe. Pourtant, nombre de solutions valent aussi bien pour la contraction que pour l'expansion, même si c'est pour des raisons différentes.

### **Diversifier les effectifs étudiants**

L'une des stratégies des établissements pour faire face à la baisse des effectifs étudiants consiste à tenter de l'enrayer en diversifiant leurs publics et leur offre d'enseignement. Cette différenciation peut s'effectuer grâce à plusieurs « nouveaux » publics :

- les étudiants à temps partiel, dans les pays où ce mode de participation reste peu courant.
- les étudiants internationaux : leur nombre a fortement crû durant la dernière décennie et les établissements (et pays) essaient de plus en plus de développer des stratégies pour augmenter leur recrutement (OCDE, 2006c).
- les étudiants « non traditionnels », plus âgés : dans beaucoup de pays, les établissements d'enseignement supérieur facilitent l'accès à leurs formations aux étudiants, qui ont une certaine expérience professionnelle, une famille, et cherchent à se reformer ou à obtenir un diplôme pour pouvoir changer de carrière ou évoluer plus facilement au niveau professionnel. Cela passe souvent par des formations diplômantes ou non, ou des « certificats », reposant sur des cours dispensés en soirée et pendant le week-end.
- les employés des entreprises : l'offre de formations continues pour les employés des entreprises, c'est-à-dire dans lesquelles le « client » est l'entreprise plutôt que l'étudiant, se développe également dans certains pays, même si elle n'est pas courante dans tous les pays de l'OCDE.
- les retraités : le vieillissement de la population et l'allongement de la vie en bonne santé pourraient laisser apparaître une nouvelle demande d'étudiants retraités qui choisiraient d'étudier sans objectif de valorisation professionnelle, dans une optique plus désintéressée. Cela est d'autant plus probable qu'ils ont reçu un bon niveau de formation initiale.

La diversification des effectifs peut apparaître comme une stratégie d'endigement de la baisse des effectifs en cas de contraction des systèmes, mais elle existe tout aussi bien en cas d'expansion, à laquelle elle peut contribuer. On l'interprète alors plus souvent comme une stratégie d'accès équitable, de diversité, comme une mission de service public réactif à la demande sociale, voire de diversification des revenus des établissements.

Si les établissements en perte d'effectifs ont des intérêts réels à rechercher une telle diversification, celle-ci est souvent difficile à mettre en œuvre en pratique sur le court terme.

Le nombre des étudiants internationaux a fortement crû durant la dernière décennie, et pays et établissements ont cherché de plus en plus activement à attirer des étudiants internationaux. Dans le pays dans lesquels le pourcentage d'étudiants internationaux reste faible, on peut penser que l'intensification de leur recrutement pourrait aider à pallier les baisses d'effectifs. Dans la mesure où la hausse passée des étudiants internationaux est incluse dans les tendances projetées dans la section 2.1, une telle compensation correspondrait à une augmentation du taux moyen d'entrée d'étudiants internationaux dans le pays concerné. Selon les pays, cette solution apparaît comme plus ou moins plausible. Tous les pays n'ont en effet pas les mêmes atouts pour attirer des étudiants internationaux, pour des raisons diverses, allant de la réputation, du climat du pays, à la langue ou à leur ouverture à l'immigration (OCDE, 2006c; Vincent-Lancrin, 2008; Marginson et van der Wende, 2007; Santiago et autres, 2008). Il ne s'agit donc pas là d'une solution universelle.

Le recours aux étudiants plus âgés ou retraités et à l'offre de formations aux adultes peut également apparaître comme une solution à la baisse des inscriptions d'étudiants sortant de l'école. Par exemple, les *community college* américains ont développé ces stratégies d'adaptation à leur contexte démographique (et budgétaire) en diversifiant leurs missions et leur offre. Ainsi a-t-on constaté une hausse de l'âge moyen de leurs étudiants lorsque les cohortes de jeunes diminuaient, l'accent étant mis sur le recrutement d'étudiants non traditionnels. Avec la reprise de la croissance des cohortes de jeunes, on assiste à nouveau à une baisse de l'âge moyen des étudiants. Les étudiants plus âgés ayant statistiquement de moins grandes chances d'obtenir leur diplôme, les établissements pourraient avoir moins d'incitations à les recruter lorsque les flux venant de l'enseignement secondaire sont importants, surtout dans un contexte de plus grandes attentes publiques sur la réussite étudiante (Bailey et Smith-Morest, 2007).

En pratique cependant, développer avec succès cette diversification peut prendre du temps. En effet, faute d'habitude culturelle ou en raison de la présence d'un secteur spécialisé concurrent pour ce type d'offre, les établissements d'enseignement supérieur peuvent avoir du mal à trouver une demande suffisante pour ces nouveaux services. Par ailleurs, les établissements peuvent eux-mêmes avoir des difficultés à adapter leur offre à ces nouveaux publics, en raison des changements organisationnels et culturels que cela impliquerait ou de leur perception de leur propre mission. De ce point de vue, les étudiants internationaux sont souvent un moindre défi pour eux : leurs attentes sont souvent plus similaires à celles des étudiants « traditionnels ».

### **Fermetures et fusions**

Pour des raisons politiques et économiques, il est souvent difficile de fermer un établissement d'enseignement supérieur, notamment public. Les premiers établissements d'enseignement supérieur en difficulté sont souvent de petits établissements privés ou de petits établissements publics peu prestigieux situés dans des régions rurales ou périphériques. La fermeture, notamment des établissements publics, pose avant tout un problème politique : les élus de ces régions ou villes (et éventuellement d'autres régions dans des situations similaires) auront tendance à faire front pour empêcher ces fermetures. Si cela peut en partie tenir à des questions symboliques ou de prestige, il s'agit également d'un enjeu économique local. S'il est vrai que les établissements d'enseignement supérieur peuvent apporter une contribution importante au développement économique de leur région (OCDE, 2007d), cela reste pertinent pour les

régions en perte de dynamisme économique. La présence d'établissements d'enseignement supérieur peut inciter les jeunes à ne pas quitter la région, ou leur permettre de rester; en outre, ces établissements, par la présence des enseignants et des étudiants, mais aussi en raison de leurs achats, génèrent une activité économique locale que les responsables locaux ont généralement tout intérêt à vouloir préserver. Les acteurs publics locaux ont ainsi des raisons légitimes d'essayer de les garder en activité, même si ce maintien n'est pas efficace du point de vue national.

Les fusions d'établissements apparaissent ainsi plus acceptables dans un premier temps, permettant de mutualiser certains moyens et de faire des économies, tout en préservant généralement une multiplicité d'implantations. Combinées aux forces de la mondialisation, qui poussent également à la fusion pour des questions de visibilité internationale et de concentration des fonds de recherche, les perspectives de déclin de la démographie étudiante devraient amplifier cette tendance dans certains pays.

### **Diversifier le secteur d'enseignement supérieur**

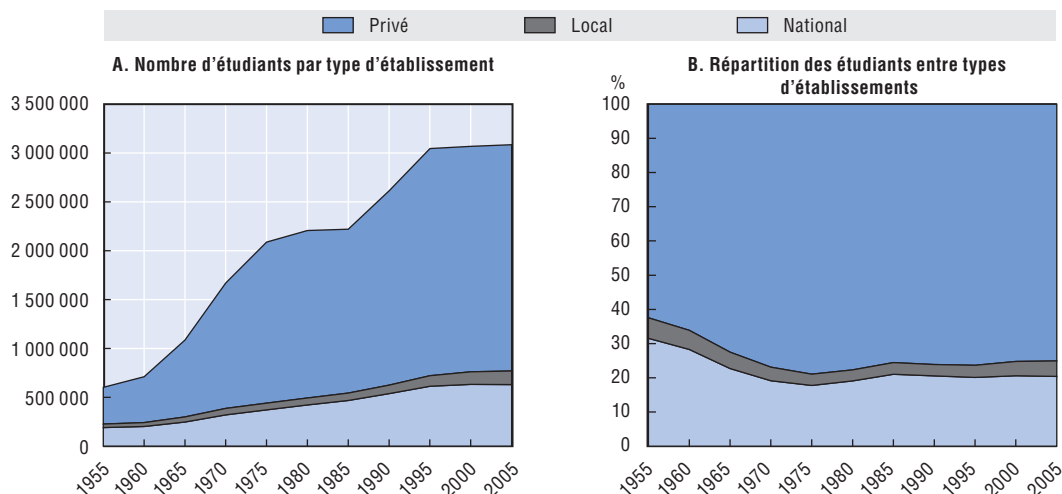
La diversification de l'enseignement supérieur peut aussi s'interpréter dans le cadre de la démographie, même si elle constitue une réponse à nombre d'autres questions, par exemple l'adéquation entre types de diplômés et demande sur le marché du travail, ou l'excellence de la recherche. La division du travail entre les établissements ou sous-secteurs d'enseignement supérieur, voire entre formations au sein du même établissement, a contribué à l'expansion de l'enseignement supérieur, et à la gestion de cette expansion.

Pour simplifier, la diversification (ou diversité) peut se décliner selon deux dimensions : la division entre établissements publics et privés, la division entre enseignement supérieur général et professionnel (ou long et court). L'enseignement supérieur général se divise lui-même entre établissements supérieur de recherche et d'enseignement, etc. Dans un cadre d'expansion du système, cette diversification peut remplir à la fois des fonctions budgétaires, d'élargissement de l'accès et d'amélioration de la réussite étudiante dans l'enseignement supérieur. Le coût des formations peut en effet varier fortement d'un type d'établissement à l'autre et peut être ainsi contenu lorsque le système s'accroît. La diversité peut en outre permettre de satisfaire une plus grande variété de demandes étudiantes, et donc d'attirer de nouveaux publics dans l'enseignement supérieur et d'améliorer le taux de réussite des étudiants s'il existe un bon appariement entre établissements et étudiants dans le système – et donc un bon système d'orientation et d'admission. Le risque tient essentiellement à la hiérarchie et à la stratification réelle ou perçue qu'entraîne cette diversité, laquelle peut notamment poser des problèmes d'équité (inégalités de chances). Dans un contexte de contraction des systèmes, la diversification peut permettre de limiter la baisse des effectifs grâce à l'effet potentiel d'augmentation de l'accès des étudiants. La contraction peut cependant entraîner une réduction de cette diversité, avec la disparition des secteurs les moins prestigieux.

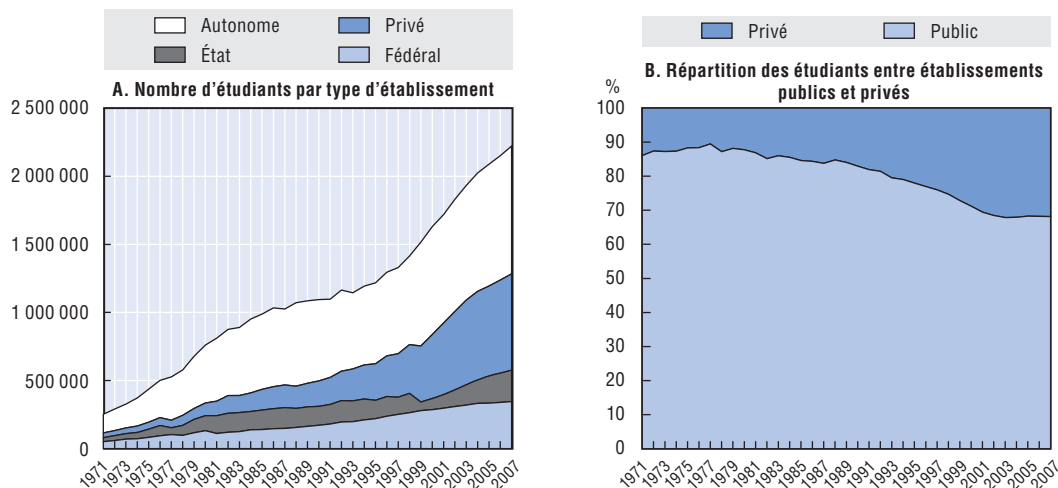
Les études sur l'enseignement supérieur privé montrent que l'expansion du secteur privé n'a pas toujours été une réponse anticipée à des restrictions d'accès à l'enseignement supérieur public dans un contexte d'expansion du système (Levy, 2002; Teixeira et Amaral, 2007; Teixeira, 2009). Mais cela a clairement été le cas au Mexique, au Portugal ou en Pologne (graphique 2.16), ou encore au Chili. Au Japon, l'enseignement supérieur privé a aussi contribué à l'expansion, mais correspond à un secteur établi depuis



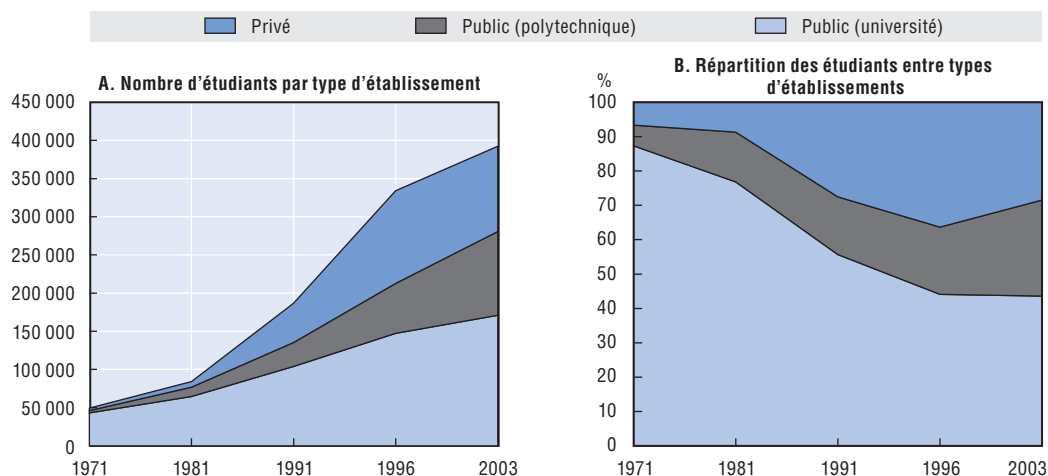
**Graphique 2.16. Évolution des effectifs étudiants dans les secteurs public et privé**  
 Japon : une expansion ayant profité à un secteur privé traditionnellement dominant



Mexique : une expansion s'appuyant sur le secteur privé

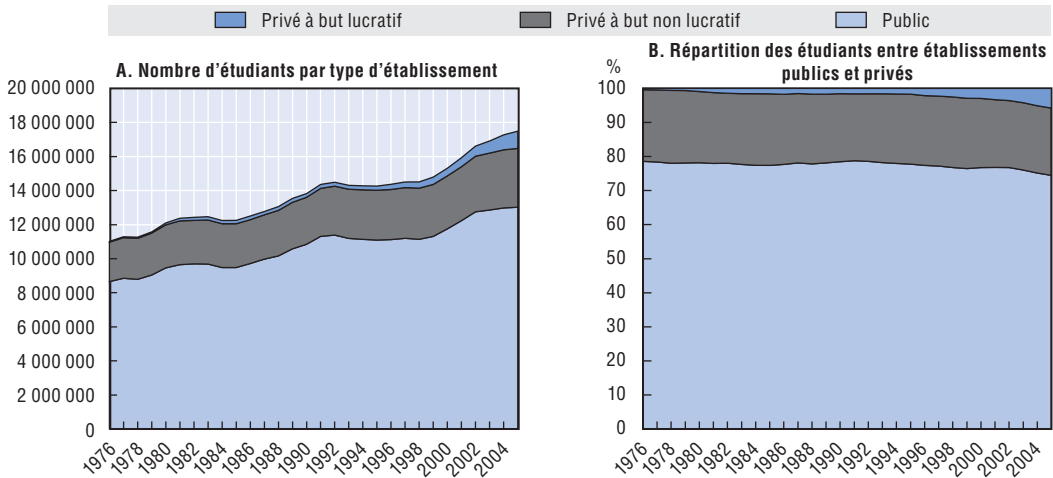


Portugal : une expansion reposant sur le secteur privé et les polytechniques publics

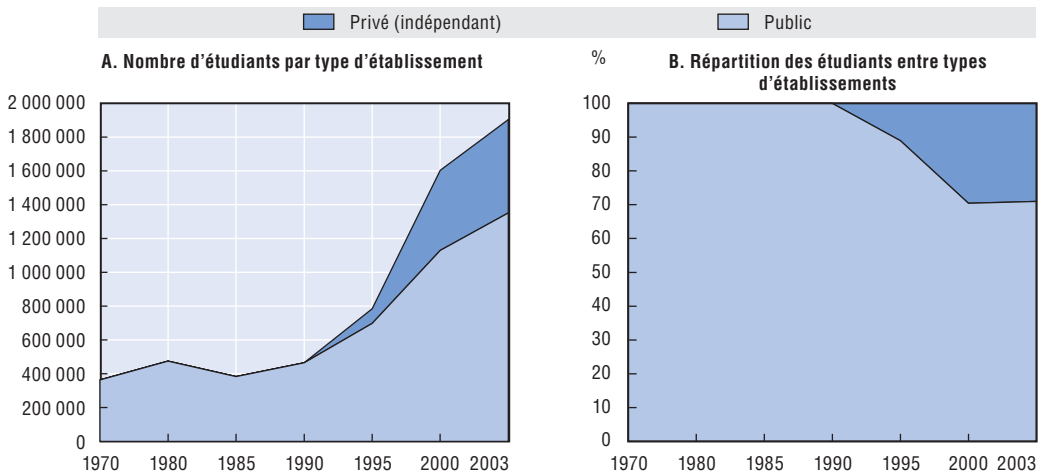


Graphique 2.16. **Évolution des effectifs étudiants dans les secteurs public et privé**  
(suite)

États-Unis : une expansion avec un secteur privé relativement stable durant les dernières décennies



Pologne : une expansion post-1990 reposant beaucoup sur le secteur privé, auparavant négligeable



Source : MEXT (Japon), ministère de l'Éducation (Mexique), NCES (États-Unis), CSO (Pologne), Teixeira et Amaral (2007) (Portugal).

longtemps. Aux États-Unis, la hausse du secteur privé a suivi la croissance des effectifs étudiants plutôt qu'elle ne l'a amplifiée. Dans la plupart des pays de l'OCDE, l'expansion de l'enseignement supérieur n'a pas entraîné une forte expansion du secteur privé, du moins dans les deux dernières décennies (Vincent-Lancrin, 2007).

Du point de vue des gouvernements, une telle solution a l'intérêt d'être beaucoup moins coûteuse qu'un système entièrement public, même lorsque des fonds publics financent partiellement les établissements privés, et aussi de satisfaire une demande sociale à laquelle ils ne peuvent ou ne veulent pas répondre. Cela constitue une option attractive de développement des systèmes dans les pays où ils croissent très vite. Dans le cas d'une contraction des systèmes pour des raisons démographiques, l'une des questions ouvertes est de savoir si cette contraction affectera l'ensemble du système ou si elle touchera de manière différenciée les secteurs public et privé, conduisant en particulier à la disparition de la partie du secteur privé que l'on décrit comme destinée à absorber la

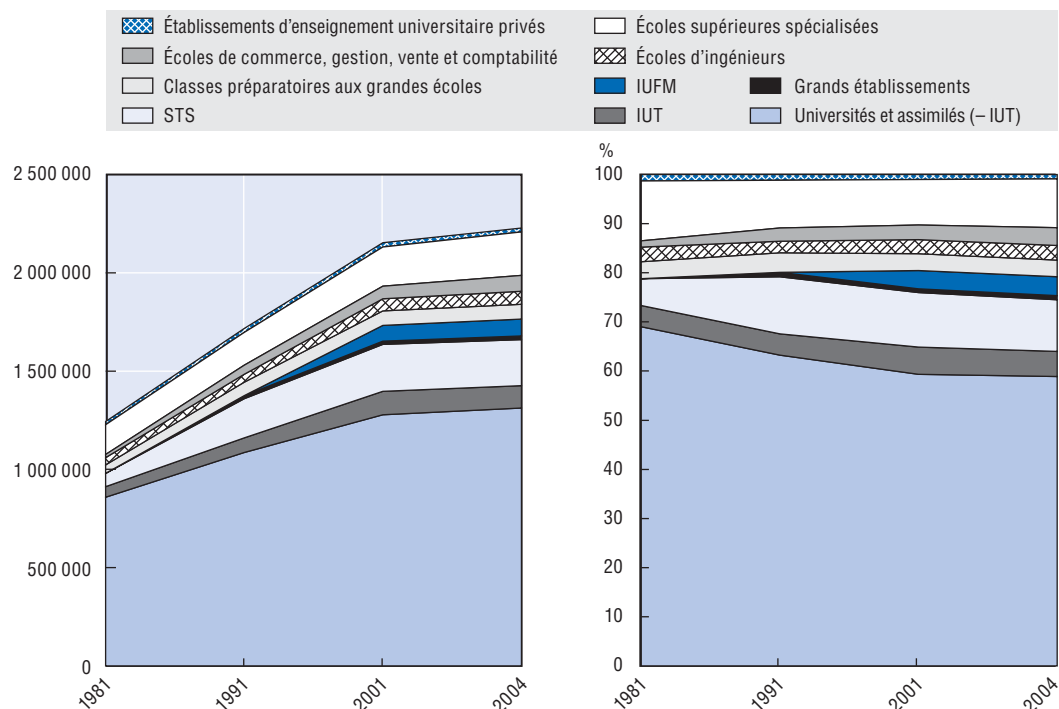
demande (*demand-absorbing*). L'évolution du secteur privé dans les pays d'Europe du Sud et de l'Est, où l'on peut anticiper une contraction (par exemple le Portugal et la Pologne) sera ainsi intéressante à observer.

Une autre dimension de diversification des systèmes correspond à la mission plutôt qu'au mode de propriété des établissements d'enseignement supérieur. Les pays de l'OCDE connaissent une grande variété formelle en la matière, et l'attitude des pays face à une telle diversification a connu de fortes variations dans les dernières décennies, certains pays gardant une stabilité sectorielle (Danemark), d'autres privilégiant l'université (Allemagne, Hongrie), d'autres enfin, à des degrés variés, les établissements d'enseignement professionnel ou spécialisé (Suisse, Irlande, Pologne, France) (graphique 2.17). Si la plupart des systèmes sont binaires, distinguant établissements d'enseignement supérieur professionnel (ou court) et général (ou long) (par exemple en Allemagne, Autriche, Danemark, Finlande, Irlande, Japon, Pays-Bas, Suisse, etc.), d'autres sont unitaires (notamment le Royaume-Uni, depuis 1992, ou l'Australie) ou connaissent au contraire une pluralité de types d'établissements et de formations du supérieur (par exemple les États-Unis ou la France). Au-delà de ces distinctions formelles, il existe souvent une stratification ou une division du travail, de fait sinon de droit, au sein de chacun des sous-secteurs, si bien que la plupart des systèmes peuvent être étudiés selon une pluralité de perspectives et sont tous diversifiés à certains égards.

Du point de vue de la démographie, le premier avantage d'une telle diversification réside dans la différence de coût par étudiant des différents types d'établissements. La diversification peut permettre ainsi une expansion à moindre coût comparé à un système d'enseignement supérieur totalement indifférencié. Par exemple, le coût (ou la dépense)

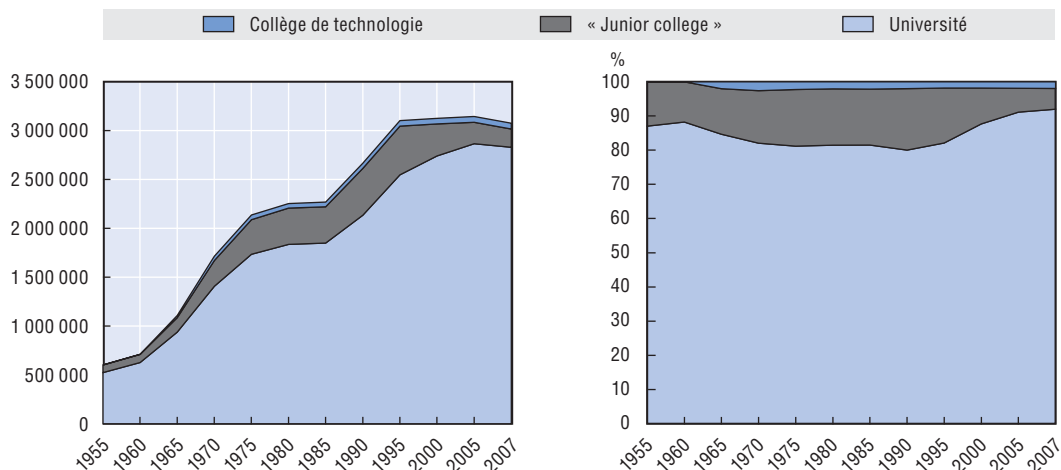
**Graphique 2.17. Expansion et diversification des systèmes**

France : un système très diversifié mais resté relativement stable entre 1981 et 2004, faisant porter une partie de l'expansion aux formations supérieures courtes (STS et IUT)

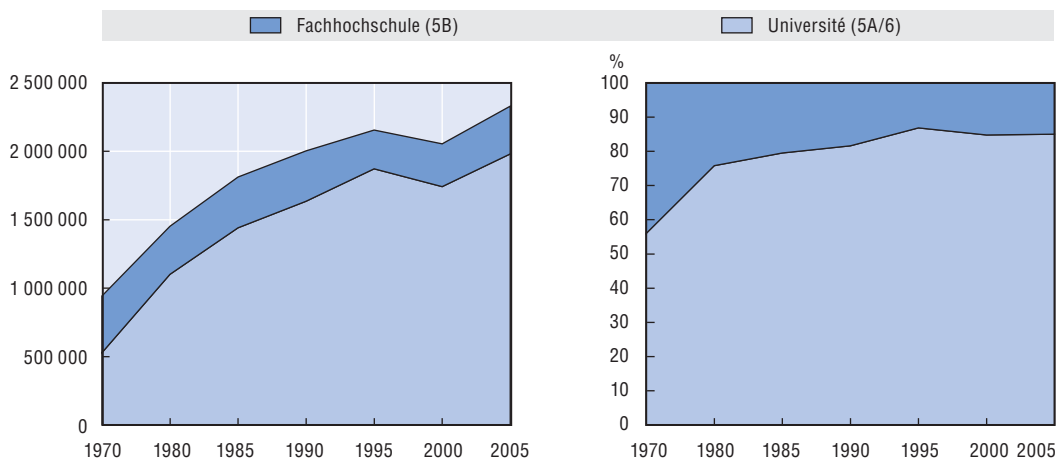


**Graphique 2.17. Expansion et diversification des systèmes (suite)**

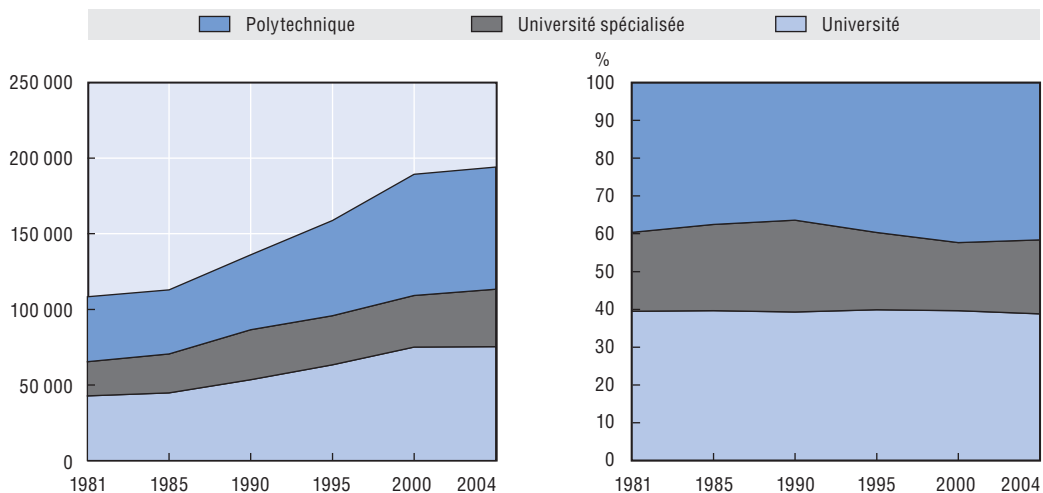
Japon : une expansion favorisant les junior college, puis une reprise du secteur universitaire avec la stabilisation des effectifs étudiants



Allemagne : une expansion reposant sur le secteur universitaire

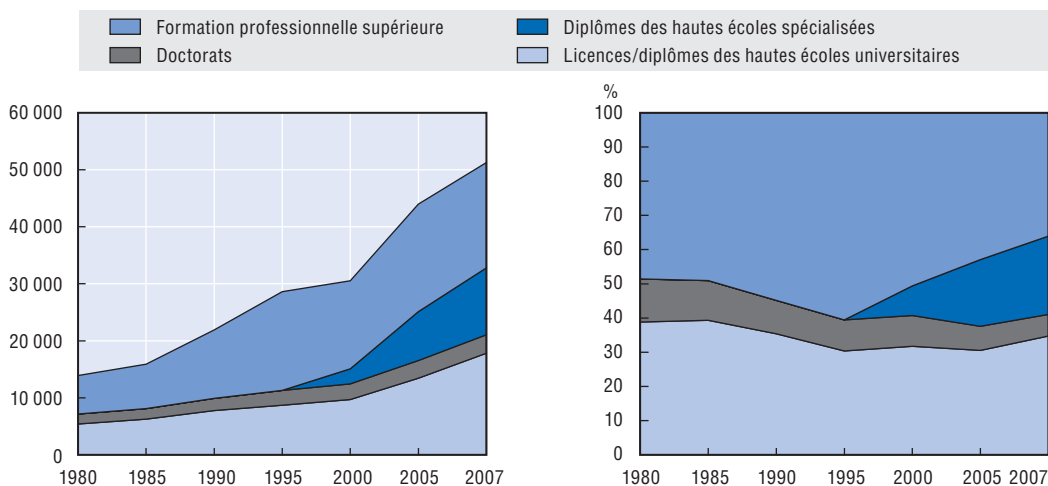


Danemark : une expansion gardant les secteurs stables

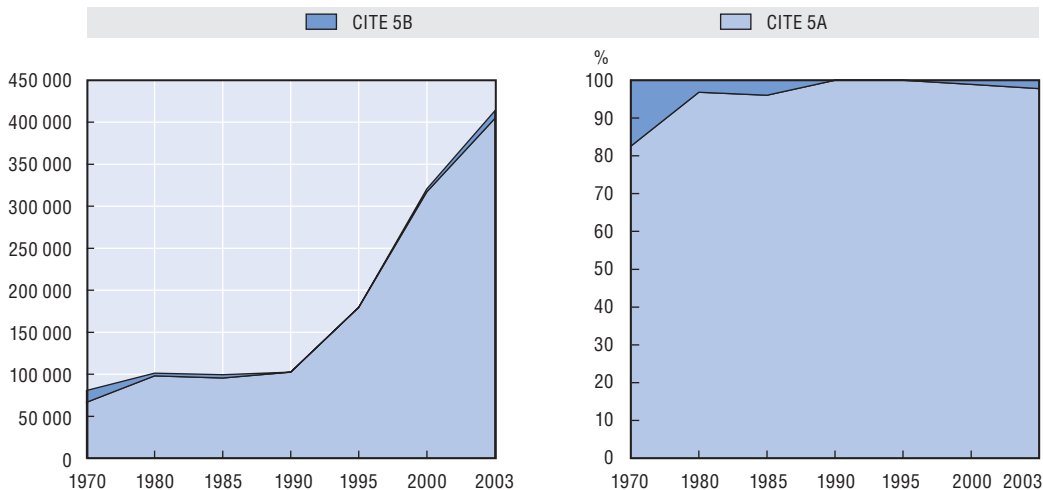


**Graphique 2.17. Expansion et diversification des systèmes (suite)**

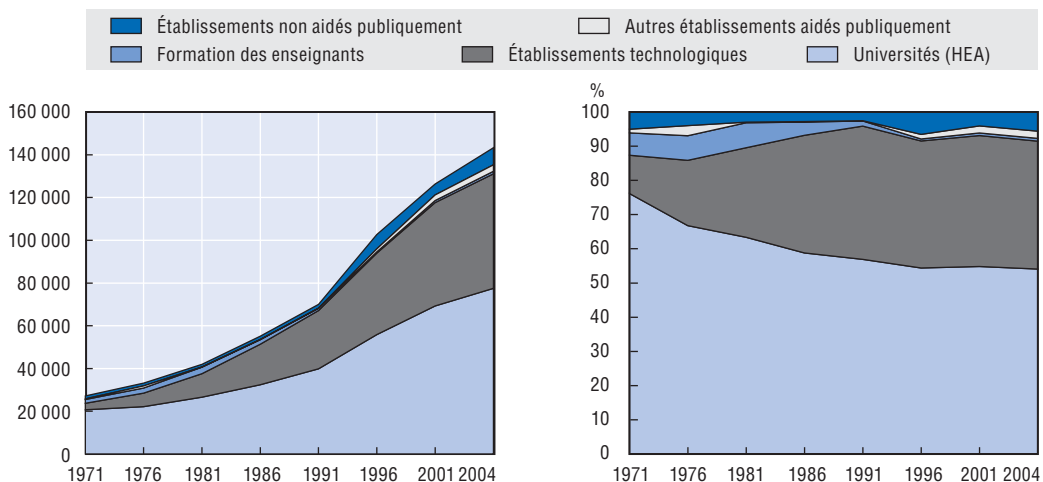
Suisse (diplômes délivrés) : une expansion reposant sur une légère croissance du secteur non universitaire



Hongrie : une croissance sans diversification formelle, basée sur l'enseignement supérieur général

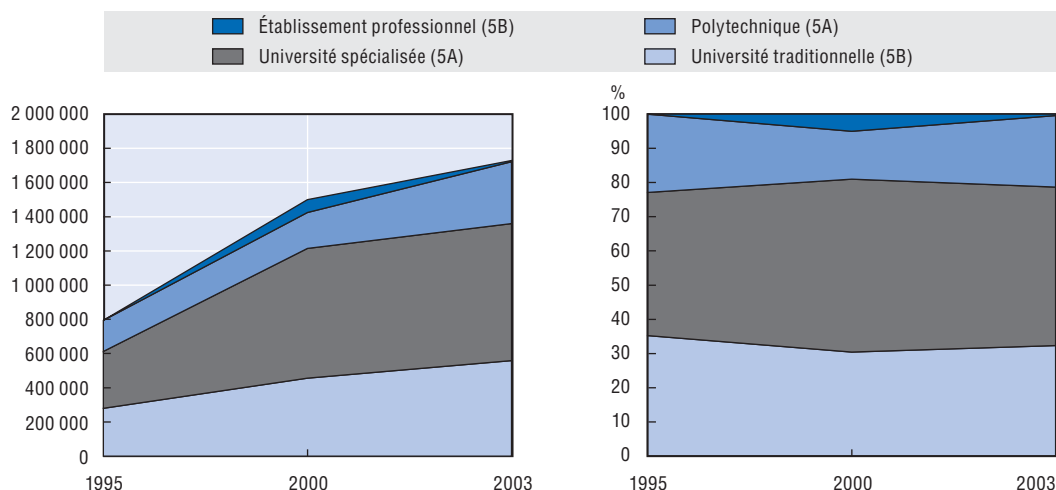


Irlande : une croissance basée surtout sur le secteur non universitaire



Graphique 2.17. **Expansion et diversification des systèmes (suite)**

Pologne : une expansion récente gardant une structure du système assez stable



Source : France (ministère de l'Éducation nationale), Japon (MEXT), Allemagne (Office fédéral de statistiques, Annuaire de l'Allemagne de l'Est pour les données est-allemandes jusqu'à 1990), Danemark (Statistics Denmark), Suisse (Office fédéral de la statistique), Hongrie (Statiztikai Tájékoztató, Felsőoktatás), Irlande (Department of Education and Science), Pologne (CSO).

par étudiant peut varier fortement d'une université à l'autre, en fonction de son intensité de recherche. Dans la plupart des pays de l'OCDE, le coût par étudiant dans l'enseignement supérieur professionnel ou court (CITE 5B) est inférieur à celui de l'enseignement supérieur général (CITE 5A) (OCDE, 2007b).

Au sein de l'enseignement supérieur général, la différence de coût peut être très variée, généralement suivant l'intensité de recherche de l'établissement. Quoique le système britannique soit nominale unitaire, le Royaume-Uni connaît par exemple une forte stratification de ses établissements d'enseignement supérieur en termes d'intensité de recherche : en 2007, 4 des 170 établissements d'enseignement supérieur britanniques concentraient 27 % des dépenses de recherche du pays et formaient 4 % des étudiants du pays (et 7 % des étudiants aux niveaux post-licence) ; 66 % des dépenses de recherche étaient concentrées dans 19 établissements (21 % des étudiants et 29 % des étudiants post-licence), et 80 % dans les 32 premiers (30 % des étudiants et 40 % des étudiants post-licence) (HESA, 2008a et 2008b). De la même manière, seuls environ 200 des 6 000 établissements d'enseignement supérieur américains sont considérés comme des universités de recherche. En Allemagne, la hiérarchie implicite entre universités devient de plus en plus explicite, avec l'Initiative pour l'excellence (*Excellenzinitiative*) lancée en 2006 par le ministère fédéral qui cherche à renforcer l'excellence dans la recherche en distinguant de manière financière et honorifique des établissements d'élite. L'intensité de la recherche constitue une ligne de démarcation parmi d'autres. La France offre par exemple un autre type de stratification avec ses grandes écoles, plus immédiatement axées sur la formation des élites que vers la recherche : les dépenses publiques par étudiant dans les classes préparatoires aux grandes écoles et dans les grandes écoles étaient le double des dépenses par étudiant dans les universités, les dépenses publiques par étudiant dans les formations professionnelles se situant à un niveau intermédiaire (Renaut, 2002).

L'autre avantage de la diversité des systèmes réside dans la diversité des missions et des besoins de la population qu'elle permet de remplir. L'éclosion des formations du supérieur

courtes a contribué à l'expansion de l'enseignement supérieur durant les dernières décennies (Teichler et Bürger, 2008). En France, par exemple, les baccalauréats professionnels et l'enseignement supérieur professionnel ont permis d'élargir l'accès à l'enseignement supérieur. C'est aussi le cas des *community colleges* aux États-Unis, qui offrent des formations courtes et (le plus souvent) générales de 2 ans (Bailey et Smith-Morest, 2007).

Si la diversification de l'offre est à la fois un moteur et une réponse à l'expansion des systèmes, permettant entre autres de limiter le coût de l'enseignement supérieur par rapport aux systèmes élitaires qui les ont souvent précédés, on peut se demander comment la réduction de la taille des systèmes l'affectera. D'un côté, les pays cherchant à limiter la baisse de leurs effectifs pourront continuer de promouvoir une différenciation importante dans leur système afin de faciliter la participation et le succès d'un plus grand nombre d'étudiants. En outre, on voit mal pourquoi les pays voudraient se priver des autres avantages potentiels d'un système différencié en termes de pertinence ou d'excellence. D'un autre côté, lorsqu'il y a une forte stratification entre les différents secteurs, on peut se demander si les étudiants du secteur le moins prestigieux ne préféreront pas aller dans le secteur le plus prestigieux si le rationnement de ses places diminue. Au Japon, on peut ainsi voir le secteur des *junior colleges* devenir de moins en moins attractif, essentiellement parce que les femmes choisissent de plus en plus l'université (Yonezawa et Kim, 2008). On peut penser que le déclin des effectifs étudiants ne fera qu'accentuer cette contraction. Cela ne veut pas dire pour autant que le secteur universitaire sera moins stratifié. Puisque le nombre de places dans les universités les plus prestigieuses restera toujours très faible au regard du nombre d'étudiants, la compétition pour l'accès à ces établissements ne devrait pas diminuer.

Pour que la diversification par mission conduise à une hausse de la participation et de l'obtention de diplômes, il est important que des passerelles soient établies entre les différentes filières, les différents types de formations et d'établissements. Cela permet les réorientations en cas d'échec dans une filière et permet d'éviter que les étudiants arrêtent leurs études par obligation plutôt que par volonté. Il est en particulier important de permettre le passage entre études courtes (ou professionnelles) et études longues (ou générales). La modularisation des études et la possibilité de grader ses crédits indéfiniment ou pour une longue période facilitent également cette diversité et changent le profil de l'âge des étudiants. La diversification des systèmes d'enseignement supérieur ou de l'offre des établissements suppose aussi une certaine diversification des personnels enseignants. Cette diversité peut faciliter le remplacement ou le recrutement des enseignants en élargissant les profils des personnels enseignants.

On notera que l'on peut trouver la même diversité de missions et de coûts au sein d'un établissement qu'au sein d'un système, si bien que la différenciation sectorielle n'est finalement qu'une forme possible de différenciation. Une différenciation de la mission par secteur a cependant l'avantage d'éviter la dérive universitaire des établissements, c'est-à-dire la domination de la mission de recherche sur les autres.

### **Financement public et partage des coûts**

L'un des effets les plus souvent soulignés de l'expansion des systèmes d'enseignement supérieur tient à la pression budgétaire qu'elle représente pour les finances publiques. Il est en effet possible que les gouvernements ne parviennent pas à continuer de financer de manière appropriée leur système d'enseignement supérieur ou leur système d'aide aux étudiants les moins favorisés, pour des raisons d'arbitrage

politique et budgétaire. Dès lors, pour éviter une détérioration de la qualité ou de l'équité du système, une réponse à l'expansion du système consiste à modifier le partage des coûts entre financeurs publics et privés, et à augmenter la part de financement privé dans le système, éventuellement en redéployant une partie des dépenses publiques vers l'aide aux étudiants les moins favorisés (Santiago et autres, 2008). Les financeurs privés correspondent le plus souvent aux étudiants eux-mêmes (et à leur famille), même si les établissements de certains pays (par exemple les États-Unis, le Canada, la Hongrie ou la Corée) parviennent à attirer d'autres types de financement privé dans des proportions significatives.

Une plus forte contribution des étudiants et de leurs familles peut avoir des effets négatifs sur la participation et l'équité si elle n'est pas accompagnée d'un système de prêts pour les étudiants; d'un autre côté, un financement exclusivement public avec peu d'aides financières pour les familles peut parfois davantage limiter l'accès à l'enseignement supérieur qu'un système où les familles les plus affluentes contribuent davantage (Santiago et autres, 2008; Johnstone, 2006). Il ne s'agit pas ici d'entrer dans le débat complexe sur le partage des coûts dans l'enseignement supérieur, mais seulement de noter que la hausse du financement privé représente une réponse pragmatique possible à l'expansion des systèmes. Cette solution a cependant des limites puisqu'un coût privé trop élevé pour les étudiants pourrait en principe entraîner la baisse de la participation étudiante, voire, dans certains pays, avoir des effets négatifs sur la natalité (Yonezawa et Kim, 2008).

Si une réponse à l'expansion des systèmes réside dans l'augmentation du financement privé de l'enseignement supérieur, l'inverse est-il vrai en cas de déclin des effectifs étudiants? Éventuellement, mais pas nécessairement. Une diminution des droits d'inscription peut constituer une réponse appropriée au niveau des établissements, qui pourront ainsi faire jouer la concurrence par les prix en leur faveur pour attirer les étudiants dans un environnement plus compétitif. Du point de vue du système, la contraction en termes absolus correspondra probablement à une expansion ou à une stagnation du système en termes relatifs, si bien que cela ne libèrera pas forcément des ressources budgétaires (voir par exemple les projections du Japon dans le tableau 2.4). En outre, dans les pays où il existe une culture de financement privé important, il est peu probable que les gouvernements changent de politique. Dans des pays comme la Corée ou le Japon, qui combinent des droits d'inscription relativement élevés et peu d'aide financière aux étudiants, l'aubaine budgétaire que représente la contraction pourrait cependant légitimement être en partie réinvestie dans une baisse des droits d'inscription et une hausse des aides financières, surtout s'il est vrai que le coût privé de l'éducation y limite la natalité.

Comme on l'a vu plus haut, il faut rappeler que le lien entre expansion ou contraction et dépenses publiques est loin d'être mécanique, puisque le coût public relatif de l'enseignement supérieur dépend aussi de la croissance des coûts par étudiant, de la croissance économique et de l'investissement public que les pays sont politiquement prêts à faire dans l'enseignement supérieur. Dans beaucoup de pays de l'OCDE où le nombre d'élèves aux niveaux primaire et secondaire va diminuer pour des raisons démographiques, l'expansion de l'enseignement supérieur pourrait éventuellement être financée par un redéploiement des économies réalisées sur ces budgets. À l'inverse, si dans d'autres pays le coût par étudiant continue d'augmenter plus vite que la richesse nationale, la contraction des systèmes peut s'accompagner d'une forte hausse du coût



public de l'enseignement supérieur et inciter les autorités publiques à changer le partage des coûts entre public et privé. Dans tous les cas, il s'agit avant tout d'un arbitrage politique.

### **Réussite, qualité et nombre de diplômés**

Les politiques d'accès à l'enseignement supérieur ont longtemps visé à favoriser l'entrée plutôt que la réussite dans les études. Comme le montrent les changements des politiques, par exemple manifestes à la réunion ministérielle de l'éducation de l'OCDE en 2006 (OCDE, 2006d), ou encore les changements de philosophie d'accès des étudiants handicapés (Ebersold, 2008), nombre de pays de l'OCDE portent aujourd'hui une plus grande attention aux taux de réussite (ou de diplomation) des étudiants. Chercher à améliorer la réussite des étudiants importe d'autant plus pour les gouvernements que leur société est vieillissante. Malgré une hausse du niveau de formation de la population, certains pays vont voir leur nombre ou part relative de diplômés diminuer, notamment dans les jeunes cohortes, et améliorer les taux de réussite de leurs étudiants peut venir limiter cette baisse. Dans certains pays où le niveau de formation supérieure de la population est relativement bas comparé aux taux de participation à l'enseignement supérieur, améliorer les taux de réussite des étudiants apparaît également comme un moyen d'accroître le nombre de diplômés du pays. La réussite des étudiants est liée à la qualité pédagogique de l'enseignement supérieur, à la qualité de l'orientation et du suivi des étudiants, enfin à la structuration des parcours d'études entre niveaux et types d'études. On notera ici que l'équilibre entre fluidité et rigidité de la structure des parcours d'études est importante : un système trop rigide, qui ne permet pas de facilement passer d'une filière à une autre, d'un établissement à un autre, ou de se réorienter sans recommencer toutes ses études, ou d'arrêter et reprendre ses études, aura tendance à entraîner de forts taux d'abandon, dans la mesure où certains étudiants qui aimeraient se réorienter ou continuer leurs études ne peuvent pas le faire facilement; d'un autre côté, une très grande fluidité dans les parcours d'études peut mener au même résultat, cette fois parce que l'incitation à terminer ses études dans un temps donné est trop faible (comme c'est peut-être le cas aux États-Unis).

### **Assurance qualité et reconnaissance des diplômes**

En raison de son émergence historique, on pense souvent que l'assurance qualité importe avant tout dans les phases d'expansion des systèmes. De fait, l'assurance qualité est née pour répondre à la diversification et à l'expansion de l'enseignement supérieur (Lewis, 2009). La multiplication des fournisseurs et des formes d'enseignement est perçue comme entraînant un plus grand risque de qualité des études et des diplômes. S'assurer d'un niveau minimal de qualité devient ainsi essentiel pour s'assurer d'un usage efficient du budget public ou pour protéger les différentes parties intéressées par l'enseignement supérieur, des étudiants aux employeurs. Si de nombreux pays ont été enclins à limiter l'assurance qualité et l'accréditation à la partie privée de leur système, les risques de baisse de qualité sont tout aussi importants dans les établissements publics.

Cependant, l'assurance qualité importe tout autant dans les phases de contraction. C'est sans doute l'une des raisons pour lesquelles le Japon et la Corée ont entrepris d'importantes réformes d'assurance qualité ces dernières années (Yonezawa et Kim, 2008; Santiago et autres, 2008). En effet, en cas de fermeture d'un établissement ou d'une formation, il est important que les étudiants touchés puissent continuer leurs études dans un autre établissement, sans perdre le bénéfice de leurs études précédentes. Pour ce faire,

les gouvernements doivent faciliter la reconnaissance des diplômes et des cours obtenus précédemment. Assurance qualité et reconnaissance des diplômes ou des crédits sont certes deux mécanismes différents, mais l'assurance qualité facilite assurément la reconnaissance et la confiance des établissements entre eux. Ainsi vont-ils par exemple de pair dans le processus de Bologne en Europe (OCDE, 2004).

### **Cyberformation**

Les nouvelles technologies d'information et de communication peuvent aussi jouer un rôle important pour gérer l'accès à l'enseignement supérieur, aussi bien dans un contexte de croissance que de décroissance des effectifs. Leur propriété la plus importante à cet égard tient au fait qu'elles peuvent rendre plus flexible la participation à l'enseignement supérieur. Dans l'enseignement supérieur, la cyberformation est surtout utilisée pour délivrer intégralement des formations à distance (universités virtuelles) ou, dans les établissements de formation présentielle, pour délivrer certains cours ou modules à distance (OCDE, 2005). Dans les deux cas, cela permet aux étudiants d'étudier de chez eux, en passant moins de temps sur le campus et dans les salles de classe. D'un côté, la cyberformation peut ainsi permettre d'élargir l'accès à l'enseignement supérieur à ceux qui ne pourraient pas suivre leurs études s'ils devaient assister à tous les cours sur le campus, que ce soit pour des raisons de santé (Ebersold, 2008), d'éloignement géographique, ou à cause d'obligations familiales ou professionnelles. Elle permet ainsi potentiellement, sinon toujours réellement, d'élargir la base de participation étudiante dans les établissements et systèmes qui souhaitent l'élargir, par exemple en raison d'effectifs décroissants. D'un autre côté, la cyberformation peut permettre de mieux gérer l'expansion des effectifs étudiants en limitant le nombre de cours en présence, et ainsi en limitant les coûts d'infrastructure physique et d'utilisation des bâtiments, voire les coûts de personnel.

### **Impact numérique, répartition géographique et variations temporelles**

Dans certains cas, comme le montre la section 2.1, il est probable que la croissance (ou la décroissance) du système soit insensible, soit parce qu'elle représente un faible défi numérique ou qu'elle est géographiquement bien répartie. Quelle que soit leur taille, tous les pays de l'OCDE pourront faire face sans grande difficulté à une augmentation de 30 000 ou même 60 000 étudiants : ceux-ci se répartiront dans les établissements existants ou un petit nombre de nouveaux établissements suffiront à les accueillir. La création d'un ou deux millions de places supplémentaires en 10 ou 20 ans pourra être un défi même pour les plus grands pays si elle était concentrée sur une petite partie de leur territoire. La nature du défi dépend ainsi essentiellement de la répartition de ces nouveaux étudiants sur le territoire – un pays pouvant simultanément connaître une forte hausse dans certaines de ses régions et une forte baisse dans d'autres. Une autre difficulté de planification tient à une hausse puis à une baisse des effectifs étudiants, dans la mesure où cette variation temporelle peut poser un problème de planification. L'Allemagne connaît par exemple les deux problèmes (Gabriel, von Stuckrad et Witte, 2007). Certains *Länder* connaîtront une baisse de leurs effectifs tandis que d'autres connaîtront une forte hausse. En outre, les effectifs étudiants augmenteront dans un premier temps, avant de décliner dans un second.

## 2.8. Résumé

Les principales conclusions de ce chapitre peuvent se résumer de la manière suivante :

- La démographie n'est qu'un des facteurs qui déterminent la taille des systèmes d'enseignement supérieur : la baisse de la taille des cohortes de jeunes n'induit pas nécessairement la baisse des effectifs étudiants, et s'accompagne parfois d'une expansion du système.
- L'impact des changements démographiques sur la taille des systèmes d'enseignement supérieur devrait être en moyenne assez modéré dans la zone OCDE, aussi bien dans un scénario de *statu quo* que si les tendances passées de participation continuaient, sauf dans un petit nombre de pays. L'expansion de l'accès à l'enseignement supérieur devrait continuer, sans empêcher la réduction des effectifs étudiants dans certains pays.
- Les projections réalisées illustrent la relative lenteur de la dynamique démographique, d'une part avec les effets de retard de la taille des systèmes par rapport à celle des cohortes de jeunes, d'autres part avec le poids des cohortes âgées dans la proportion de titulaires d'un diplôme du supérieur dans la population : des taux de croissance très différents selon les scénarios envisagés entraînaient ainsi peu de différence sur le niveau général de formation supérieure de la population.
- S'il augmente les coûts totaux de l'enseignement supérieur, le changement de la taille des systèmes d'enseignement supérieur ne devrait pas conduire nécessairement à une plus grande pression sur le budget public des pays ou sur l'investissement de la richesse nationale dans l'enseignement supérieur : la hausse des coûts est en fait en partie indépendante des changements de taille des effectifs dans l'enseignement supérieur, laissant aux décideurs une certaine liberté d'arbitrage politique.
- Si les tendances passées continuent, nombre de pays dépasseront ou s'approcheront d'une proportion de 50 % de titulaires d'un diplôme du supérieur dans leur population de 25 à 44 ans. Le Japon, la Corée et le Canada seront de loin les pays avec la plus grande proportion de diplômés du supérieur dans leur population. Les États-Unis perdront un peu de leur avantage relatif et seront presque rattrapés par les 19 pays de l'OCDE membres de l'Union européenne pour la population âgée de 25 à 64 ans. En revanche, les États-Unis creuseront un peu leur écart avec l'Union européenne pour les diplômés les plus jeunes.
- L'expansion de l'enseignement supérieur a souvent été associée à une démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur, c'est-à-dire à une augmentation de la probabilité d'accéder à l'enseignement supérieur pour les groupes sociaux les moins favorisés de la société (mais aussi des autres). La composition de la population étudiante pourra ainsi mieux refléter la composition sociale des populations. Si l'expansion n'entraîne pas nécessairement une égalisation des chances entre les différents groupes, cela a été le cas dans la plupart des pays durant les dernières décennies. Il est possible que la poursuite de l'expansion continue dans ce sens, mais l'association entre inégalités des chances et expansion est loin d'être systématique. Il est ainsi difficile de savoir quel sera l'impact de la poursuite de l'expansion sur les inégalités des chances, même s'il est probable qu'elle permettra de poursuivre la démocratisation des systèmes.
- Les changements de taille des systèmes d'enseignement supérieur dépendent en partie des politiques d'enseignement supérieur, notamment en termes de politique d'accès, et

influencent en retour ces politiques, par exemple sur le partage des coûts ou la diversification des systèmes. Les réponses et stratégies face à ces changements ne sont pas fondamentalement différentes en cas de réduction ou de croissance de l'enseignement supérieur. Il ne semble pas que les grands enjeux des politiques d'enseignement supérieur portant sur l'accès, la qualité, la diversité des missions, le financement des systèmes, et les réponses à y apporter, soient fondamentalement différents quand les systèmes changent de taille, même si les variations géographiques ou temporelles peuvent poser des problèmes spécifiques. La démographie étudiante et sa gestion s'inscrit en fait dans des enjeux plus généraux liés à l'adéquation entre enseignement supérieur et marché du travail, ou encore à la mondialisation, à la politique de la science et de l'innovation, etc.

## Notes

1. Voir [http://nces.ed.gov/programs/digest/d04/tables/dt04\\_173.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d04/tables/dt04_173.asp).
2. Estimations de la Conférence perpétuelle des ministères de l'Éducation et des Affaires culturelles des Länder de République fédérale allemande (KultusministerKonferenz) : [www.kmk.org/statistik/home.htm](http://www.kmk.org/statistik/home.htm).
3. Données fournies par le Statisztikai Tájékoztató, Felsőoktatás.
4. En Australie par exemple, le PIB par tête comme par étudiant a crû plus rapidement que les dépenses pour les établissements d'enseignement supérieur durant la dernière décennie, si bien que l'augmentation des effectifs étudiants correspondrait à une baisse des dépenses en pourcentage du PIB si les tendances passées devaient continuer – à un niveau de 0.6 % qui correspond aux projections nationales à long terme des dépenses publiques pour les universités (Australian Treasury, 2007). En Hongrie, les dépenses par étudiant ont diminué tandis que le PIB connaissait une forte croissance; en Irlande, le PIB a aussi augmenté beaucoup plus rapidement que les dépenses par étudiant dans l'enseignement supérieur. À l'inverse, au Portugal ou en Espagne, les dépenses du supérieur par étudiant ont crû plus rapidement que le PIB si bien que même la baisse importante projetée des effectifs en Espagne n'empêcherait pas la hausse des dépenses pour l'enseignement supérieur si la tendance passée continuait.
5. L'âge moyen des enseignants ne donne cependant pas une idée précise du problème de remplacement, car la distribution des enseignants entre les différents groupes d'âge peut varier à moyenne d'âge égale.
6. L'âge de la retraite a été arbitrairement fixé à 65 ans dans tous les calculs.
7. L'OCDE a lancé en 2008 une étude de faisabilité pour une comparaison internationale des résultats de l'apprentissage des étudiants du supérieur dans les pays de l'OCDE : [www.oecd.org/edu/ahelo](http://www.oecd.org/edu/ahelo).

## Références

- Aghion, P. et P. Howitt (1998), *Endogenous Growth Theory*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Anderson, E. et B. Cook (2008), « L'accès à l'enseignement postsecondaire aux États-Unis : Situation passée et présente, perspectives futures », *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030 – vol. 1 : Démographie*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- Australian Treasury (2007), *Intergenerational Report 2007*, [www.treasury.gov.au/igr](http://www.treasury.gov.au/igr).
- Bailey, T. et V. Smith-Morest (éd.) (2007), *Defending the Community College Equity Agenda*, John Hopkins University Press, Baltimore MD.
- Ballarino, G., F. Bernardi, M. Requena et H. Schadee (2008), « Persistent Inequalities? Expansion of Education and Class Inequality in Italy and Spain », *European Sociological Review*.
- Bensusán, G. et I. Ahumada Lobo (2006), « Sistemas de jubilación en las instituciones públicas de educación superior y composición por edad del personal académico », *ANUIES, Revista de la Educación Superior*, vol. XXXV (2), n° 138, pp. 7-35.
- Boudon, R. (1973), *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Armand Colin, Paris.

- Boudon, R. (1974), « Educational Growth and Economic Equality », *Quality and Quantity*, vol. 8, pp. 1-10.
- Bowen, W.G., M.A. Kurzweil et E.M. Tobin (2005), *Equity and Excellence in American Higher Education*, University of Virginia Press, Londres.
- Breen, R., R. Luijkx, W. Müller et R. Pollak (2005), « Non-persistent Inequality in Educational Attainment : Evidence from Eight European Countries ».
- Brunner, J.J. (2007), « Chile's Higher Education System : A Comparative Political Economy Focus », [http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/HE\\_Chile\\_021107.pdf](http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/HE_Chile_021107.pdf).
- Buchmann, M., S. Sacchi, M. Lamprecht et H. Stamm (2007), « Switzerland : Tertiary Education Expansion and Social Inequality », dans Y. Shovit, R. Arum et A. Gamoran (éd.), *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*, Stanford University Press, Stanford.
- Carnevale, A. et D.M. Desrochers (2003), *Standards for What? The Economic Roots of K-16 Reform*, Educational Testing Services, Princeton, NJ.
- Clancy, P. et G. Goastellec (2007), « Exploring Access and Equity in Higher Education : Policy and Performance in a Comparative Perspective », *Higher Education Quarterly*, vol. 61(2), pp. 136-154.
- Clark, R.L. (2004), « Changing Faculty Demographics and the Need for New Policies », Papier préparé pour la conférence du TIAA-CREF « Recruitment, Retention and Retirement : the Three R's of Higher Education in the 21st Century », New York City, 1<sup>er</sup>-2 avril.
- Durut-Bellat, M. (2006), *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Seuil, Paris.
- Ebersold, S. (2008), « L'adaptation de l'enseignement supérieur au handicap : évolutions, enjeux et perspectives », *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030 – vol. 1 : Démographie*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- Eberstadt, N. (2007), « États-Unis : l'exception démographique. Tendances et implications des évolutions démographiques aux États-Unis », *Futuribles*, n° 333, pp. 19-34.
- Enders, J. et C. Musselin (2008), « Retour vers le futur? Les professions universitaires au XXI<sup>e</sup> siècle », *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030 – vol. 1 : Démographie*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- Erikson, R. (1996), « Explaining Change in Educational Inequality – Economic Security and School Reforms », dans R. Erikson et J. Jonsson (éd.), *Can Education be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*, Boulder, Colorado, pp. 95-112.
- Erikson, R. et J.O. Jonsson (1996), « The Swedish Context : Educational Reform and Long Term Change in Educational Inequality », *Can Education be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*, Boulder, Colorado, pp. 65-93.
- European Observatory on the Social Situation (EOSS) (2007), *Network on Social Inclusion and Income Distribution*, Applica.
- Field, S., M. Kuczera et B. Pont (2007), *En finir avec l'échec scolaire*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- Gabriel, G., T. von Stuckrad et J. Witte (2007), « Up and down We Wander: German Higher Education Facing the Demographic Challenge », manuscrit pour les projet de l'UNESCO-CEPES « Demographics and Higher Education in Europe: An Institutional Perspective ».
- Gradstein, M. et M. Kaganovich (2004), « Aging Population and Education Finance », *Journal of Public Economics*, vol. 88, pp. 2469-2485.
- Grob, U. et S. Wolter (2007), « Demographic Change and Public Education Spending: A Conflict between Young and Old? », [www.ingentaconnect.com/content/routledg/cede;jsessionid=2phcebpv015c3.alexandra](http://www.ingentaconnect.com/content/routledg/cede;jsessionid=2phcebpv015c3.alexandra) "o " *Education Economics*, vol. 15(3), pp. 277-292.
- Harris, A.R., W.N. Evans et R.M. Schwab (2001), « Education Spending in an Aging America », *Journal of Public Economics*, vol. 81, pp. 449-472.
- HESA (2008a), « Students in Higher Education Institutions 2006-07 », Londres.
- HESA (2008b), « Resources of Higher Education Institutions 2006-07 », Londres.
- Hout, M. et T. A. DiPrete (2004), « What We Have Learned: RC 28's Contribution to Knowledge About Social Stratification », Document de travail, University of California, Berkeley.
- Iannelli, C. (2003), « Parental Education and Young People's Educational and Labour Market Outcomes: A Comparison across Europe », dans I. Kogan and W. Müller (éd.), *School-to-Work Transitions in Europe: Analyses of the EU LFS 2000 Ad Hoc Module*, Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Mannheim.

- Ishida, H. (2007), « Japan: Educational Expansion in Inequality in Access to Higher Education », dans Y. Shovit, R. Arum et A. Gamoran (éd.), *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*, Stanford University Press, Stanford.
- Johnstone, D.B. (2006), *Financing Higher Education: Cost-sharing in International Perspective*, Boston College Center for International Higher Education, Boston.
- Kubler, J. et C. DeLuca (2006), *Trends in Academic Recruitment and Retention: A Commonwealth Perspective*, Association of Commonwealth Universities, Londres.
- Levy, D.C. (2002), « Unanticipated Development: Perspectives on Private Higher Education's Emerging Roles », Document de travail PROPHE, n° 1.
- Lewis, R. (2009), « L'assurance qualité dans l'enseignement supérieur : avenir global », *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030 – vol. 3 : Globalisation*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- Marginson, S. et M. van der Wende (2007), « Higher Education and Globalization », Document de travail de l'OCDE sur l'éducation, n° 8.
- Marks, G. et J. McMillan (2007), « Australia : Changes in Socioeconomic Inequalities in University Participation », dans Y. Shovit, R. Arum et A. Gamoran (éd.), *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*, Stanford University Press, Stanford.
- Matějů, P., B. Řeháková et N. Simonová (2007), « The Czech Republic : Structural Growth of Inequality in Access to Higher Education », dans Y. Shovit, R. Arum et A. Gamoran (éd.), *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*, Stanford University Press, Stanford.
- Mills, D., A. Jepson, T. Coxon, M. Easterby-Smith, P. Hawkins et J. Spencer (2007), *Demographic Review*.
- OCDE (1997), *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (2001), *Du bien-être des nations*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (2004), *Enseignement supérieur : internationalisation et commerce*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (2005), *La cyberformation dans l'enseignement supérieur : état des lieux*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (2006a), *L'enseignement supérieur transnational : un levier pour le développement*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (2006b), « Encourager l'innovation », *Réformes économiques : objectif croissance 2006*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (2006c), « L'internationalisation de l'enseignement supérieur : vers une politique explicite », *Analyse des politiques d'éducation 2005-2006*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (2006d), « Documents clés de la réunion des ministres de l'éducation de l'OCDE, juin 2006 », *Analyse des politiques d'éducation 2005-2006*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (2007a), *Panorama des statistiques de l'OCDE 2007*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (2007b), *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE 2007*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (2007c), *Comprendre l'impact social de l'éducation*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (2007d), *Enseignement supérieur et régions. Concurrence mondiale, engagement local*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (2007e), *PISA 2006 : Les compétences en sciences, un atout pour réussir*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- Park, H. (2007), « Korea : Educational Expansion and Inequality of Opportunity for Higher Education », Y. Shovit, R. Arum et A. Gamoran (éd.), *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*, Stanford University Press, Stanford.
- Poterba, J.M. (1997), « Demographic Structure and the Political Economy of Public Education », *Journal of Policy Analysis and Management*, vol. 16(1), pp. 48-66.
- Poterba, J.M. (1998), « Demographic Change, Intergenerational Linkages, and Public Education », *American Economic Review*, vol. 88(2), pp. 315-320.
- Rawls, J. (1971), *Théorie de la justice*, Seuil, Paris.
- Renaut, A. (2002), *Que faire des universités?*, Bayard, Paris.
- Rogers, A. (1986), « Parameterized Multistate Population Dynamics and Projections », *Journal of the American Statistical Association*, vol. 81(393), pp. 48-61.

- Santiago, P., K. Tremblay, E. Basri et E. Arnal (2008), *Tertiary Education for the Knowledge Society*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- Shavit, Y., R. Arum et A. Gamoran (2007), *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*, Stanford University Press, Stanford.
- Shavit, Y. et H.-P. Blossfeld (éd.) (1993), *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Westview Press, Boulder (CO).
- Teichler, U. et S. Bürger (2008), « Évolution des effectifs d'étudiants et du taux d'obtention de diplômes dans la zone de l'OCDE : quels enseignements pouvons-nous tirer des statistiques internationales ? », *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030 – vol. 1 : Démographie*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- Teixeira, P. (2009), « Privatisation et enseignement supérieur de masse : quelques leçons tirées de l'expérience ? », *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030 – vol. 3 : Globalisation*, OCDE, Paris.
- Teixeira, P. et A. Amaral (2007), « Waiting for the Tide to Change? Strategies for Survival of Portuguese Private HEIs », vol. 61(2), pp. 208-222.
- Thélot, C. et L.-A. Vallet (2000), « La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle », *Économie et statistiques*, vol. 334(4), pp. 3-32.
- Vallet, L.-A. (2003), « State of The Art and Current Issues in Comparative Educational Stratification Research », <http://83.145.66.219/ckfinder/userfiles/files/pageperso/vallet/Changequal-5.pdf>.
- Vallet, L.A. et L. Selz (2007), « Évolution historique de l'inégalité des chances devant l'école : des méthodes et des résultats revisités », <http://83.145.66.219/ckfinder/userfiles/files/pageperso/vallet/Education%20et%20Formations%2074.pdf> \t "\_blank", *Education et Formations*, vol. 74, pp. 65-74.
- Vincent-Lancrin, S. (2007), « The Crisis of Public Higher Education: A Comparative Perspective », Document de travail CSHE.18.07, <http://cshe.berkeley.edu/publications/docs/ROPS.Vincent-Lancrin.Crisis.CSHE.18.pdf>.
- Vincent-Lancrin, S. (2008), « Student Mobility, Internationalization of Higher Education and Skilled Migration », *World Migration Report 2008*, IOM.
- Willekens, F. (2008), « Démographie et enseignement supérieur : impact sur la pyramide des âges du personnel et sur la formation de capital humain », *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030 – vol. 1 : Démographie*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- Wissenschaftsrat (2006), *Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems*.
- Yonezawa, A. et T. Kim (2008), « L'avenir de l'enseignement supérieur face à une décroissance de la population étudiante : enjeux pour les pouvoirs publics japonais et coréens », *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030 – vol. 1 : Démographie*, Éditions de l'OCDE, Paris.

## ANNEXE 2.A1

*Projeter des effectifs étudiants : un modèle paramétrique**par*

Alexander A. Antonyuk\*

Nous utiliserons ici la terminologie adoptée par Rogers (2005) qui décrit la double distribution exponentielle de Coale et McNeil. Lorsque l'on intègre (ou que l'on somme, dans notre cas concret) cette fonction pour tout âge  $x$  et qu'on la multiplie ensuite par la proportion de ceux qui vont avoir une certaine expérience un jour, par exemple commencer des études supérieures, elle donne la proportion de ceux qui ont déjà expérimenté l'événement, dans ce cas l'entrée dans l'enseignement supérieur.

Nous suivons la même approche pour modéliser trois événements clés dans l'enseignement supérieur : l'entrée dans l'enseignement supérieur, la survie dans les études (ou au contraire l'interruption des études), et l'obtention d'un diplôme. Pour chacun de ces événements nous avons créé des distributions d'âge paramétriques. Nous avons fixé la forme et la moyenne des profils d'âge d'entrée et d'interruption pour tous les pays aux valeurs égalant approximativement les moyennes des pays de l'OCDE. Nous avons ensuite ajusté les distributions d'obtention de diplôme individuellement pour chaque pays.

L'ajustement a été réalisé en utilisant les données de l'OCDE et de l'ONU. Les entrants utilisés pour le modèle sont :

- Les données et projections démographiques médianes de l'ONU (révision 2006), à savoir la taille des cohortes de jeunes de 17 ans pour chaque pays et pour chaque année.
- Les estimations de l'OCDE des taux d'entrée et de survie (ou d'interruption) avant 2004, les taux d'entrée étant interprétés (librement) comme déterminant l'entrée des cohortes.

Le résultat du modèle a été comparé aux données de l'OCDE sur le nombre d'étudiants inscrits en 2004. Pour chaque pays, nous avons fait varier la distribution d'obtention de diplômes (en gardant fixe la forme de la fonction) pour déterminer le meilleur ajustement au nombre d'étudiants observé.

Le graphique 2.A1.1 montre un exemple des trois profils d'âge. On notera que l'aire sous les courbes peut très simplement être interprétée, contrairement aux courbes de taux de transition des modèles multi-états (Willekens, 2008). Considérons par exemple la courbe du taux d'entrée. Sur la figure il a une aire de 0.6, ce qui signifie que 60 % des

\* Alexander A. Antonyuk est statisticien à l'Agence internationale de l'énergie.



membres de la cohorte vont entrer dans l'enseignement supérieur à un moment ou à un autre de leur vie. On peut ainsi déduire de la figure qu'environ 24 % de la cohorte aura commencé son enseignement supérieur à l'âge de 18 ans (2 % à 16 ans, 6 % à 17 ans plus 16 % à 18).

Une fois toutes les distributions établies, le nombre d'étudiants (d'une cohorte donnée) inscrit dans un cours est calculé de la manière suivante. Le nombre est cumulatif et est calculé à partir de l'année précédente  $x-1$  :

$$\text{Enrolled}(x) = \text{Enrolled}(x-1) + \text{Cohort\_Size} * \text{Entry}(x) - \text{Total\_Discontinue} * \text{Discontinue}(x) - \text{Total\_Graduate} * \text{Graduate}(x)$$

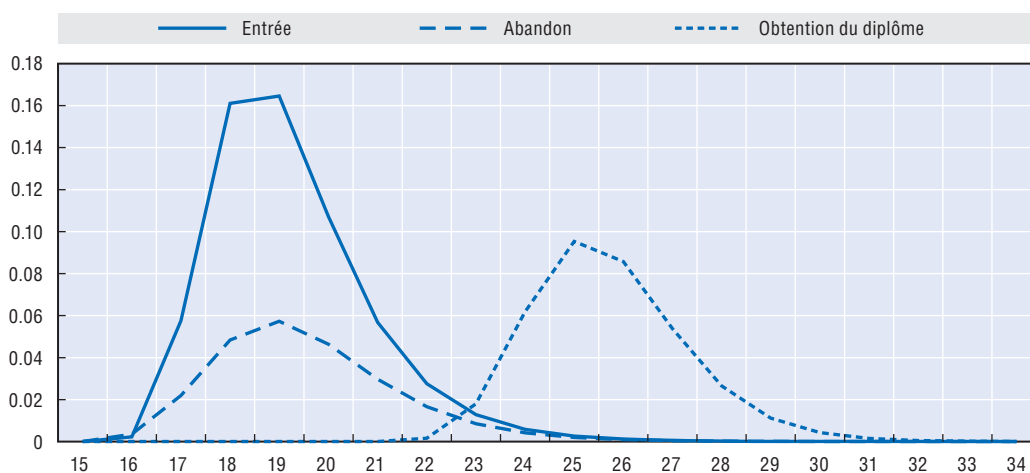
où  $\text{Entry}(x)$ ,  $\text{Discontinue}(x)$  et  $\text{Graduate}(x)$  sont les valeurs des profils temporels l'année  $x$ , et  $\text{Total\_Discontinue}$  et  $\text{Total\_Graduate}$  sont respectivement le nombre total de personnes dans la cohorte qui vont un jour interrompre leurs études et obtenir un diplôme. Il est aisé de les calculer une fois que l'on connaît  $\text{Entry\_Rate}$  et  $\text{Survival\_Rate}$  pour la cohorte.

$$\text{Total\_Discontinue} = \text{Cohort\_Size} * \text{Entry\_Rate} * (1 - \text{Survival\_Rate}),$$

$$\text{Total\_Graduate} = \text{Cohort\_Size} * \text{Entry\_Rate} * \text{Survival\_Rate}.$$

Le modèle a été conçu pour permettre de prendre en compte le *timing* des changements et les dynamiques de changement démographique. Par exemple, en établissant les projections d'effectifs étudiants de 2015, le modèle peut prendre en compte un changement dans les taux d'entrée survenu en 2010 et qui n'affectera que les années suivantes. On peut ainsi prendre en compte une évolution future des taux d'entrée.

Graphique 2.A1.1. Fonctions de distribution par âge du modèle



Les projections ont ensuite été systématiquement corrigées en comparant la projection du modèle et la valeur réellement observée pour 2005.

Pour les étudiants dans les programmes de recherche avancée (CITE 6), on ne dispose pas de suffisamment de données pour réaliser l'analyse en suivant la même méthode, si bien que l'on a utilisé une méthode plus simple pour projeter les étudiants inscrits à ce niveau. Nous avons calculé le ratio du nombre d'étudiants inscrits aux niveaux 5A et 5B sur celui inscrit au niveau 6 de la CITE en 2004. Nous avons appliqué ce ratio aux projections des effectifs étudiants des niveaux 5A et 5B pour projeter les inscrits au niveau 6 pour les

différentes années. Cette simplification n'est pas forcément irréaliste : ce ratio ne change sans doute pas très rapidement, ni de manière très significative.

Nous avons adopté ce type de méthodologie pour les raisons suivantes : la compatibilité du modèle avec les données disponibles – le modèle utilise les taux d'entrée et de survie disponibles dans les données de l'OCDE; la facilité d'interprétation de la fonction de Coale et McNeil; la possibilité d'utiliser une procédure automatique d'ajustement pour les 30 pays analysés, l'ajustement par essai et erreur d'autres approches n'ayant pas été possible pour des contraintes de temps.

Les limites et hypothèses du modèle sont les suivantes :

- les profils temporels réels (les formes des courbes) de l'entrée, de la survie et de l'obtention de diplômes dans l'enseignement supérieur diffèrent dans une certaine mesure de ceux utilisés ;
- les données sur les taux d'entrée et de survie ne sont pas disponibles avant 2000, si bien que l'on a gardé les taux de 2000 pour les années antérieures ;
- on a négligé la mortalité avant l'âge de 64 ans, ce qui ne devrait pas introduire de biais majeur dans le cas des pays de l'OCDE ;
- le modèle suppose qu'aucun membre d'une cohorte n'entre dans l'enseignement supérieur après l'âge de 28 ans.

La modélisation des projections des effectifs étudiants a été réalisée de manière identique et séparée pour l'enseignement supérieur de type A et de type B, et pour les effectifs étudiants à temps plein et temps partiel, en équivalent plein-temps, et en équivalent plein-temps ajusté pour les finances.

Deux types de projections ont été réalisées : un scénario de *statu quo* gelant les taux d'entrée au niveau de 2004, et un scénario tendanciel permettant aux taux d'entrée d'évoluer de manière linéaire en suivant la tendance passée, jusqu'à un seuil maximal de 90 % après lequel ils sont gelés.

## ANNEXE 2.A2

## Tableaux supplémentaires

Tableau 2.A2.1. **Évolution de la population de 18 à 24 ans d'ici 2025**  
2005 = 100

	1995	2005	2015	2020	2025
Australie	96	100	104	100	98
Autriche	109	100	97	86	81
Belgique	106	100	100	95	93
Canada	92	100	105	97	94
République tchèque	125	100	82	67	67
Danemark	126	100	125	124	118
Finlande	93	100	100	92	88
France	105	100	94	96	97
Allemagne	96	100	92	87	80
Grèce	112	100	79	77	76
Hongrie	125	100	90	78	74
Islande	96	100	106	100	98
Irlande	94	100	82	85	96
Italie	141	100	94	91	91
Japon	132	100	83	83	81
Corée	119	100	93	81	65
Luxembourg	107	100	122	126	129
Mexique	101	100	107	104	100
Pays-Bas	114	100	110	109	107
Nouvelle-Zélande	96	100	106	102	99
Norvège	113	100	118	115	109
Pologne	89	100	72	59	55
Portugal	120	100	86	88	88
République slovaque	101	100	79	64	58
Espagne	124	100	73	76	84
Suède	105	100	112	95	98
Suisse	101	100	106	98	88
Turquie	93	100	102	105	104
Royaume-Uni	95	100	104	99	95
États-Unis	88	100	108	106	109
<b>OCDE</b>	<b>102</b>	<b>100</b>	<b>98</b>	<b>95</b>	<b>94</b>
<b>Moyenne des pays</b>	<b>107</b>	<b>m</b>	<b>98</b>	<b>93</b>	<b>91</b>
Brésil	85	100	92	96	99
Chine	112	100	96	88	80
Inde	84	100	112	113	113
Russie	84	100	62	54	59
Afrique du Sud	87	100	106	104	101
<b>Monde</b>	<b>90</b>	<b>100</b>	<b>105</b>	<b>104</b>	<b>106</b>

Source : Division des populations de l'ONU, projections médianes (révision 2006).

Tableau 2.A2.2. **Quelles seraient les projections des effectifs étudiants du supérieur (EPT) si les taux d'accès se figeaient au niveau de 2004 ? (scénario 1)**

En milliers, équivalent plein-temps

	Enseignement supérieur (CITE 5/6)				Indice (2005 = 100)			Différence absolue		
	2005	2015	2020	2025	2015	2020	2025	2015	2020	2025
Australie	742	763	740	739	103	100	100	21	-2	-3
Autriche	244	258	246	228	105	101	93	13	2	-16
Belgique	351	357	341	334	102	97	95	6	-10	-18
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République tchèque	326	329	275	256	101	85	79	4	-50	-69
Danemark	208	275	282	272	132	136	131	67	74	64
Finlande	224	230	212	205	103	95	92	6	-12	-18
France	2 187	2 201	2 229	2 304	101	102	105	14	42	116
Allemagne	2 203	2 305	2 150	2 003	105	98	91	102	-54	-200
Grèce	647	600	572	561	93	88	87	-47	-75	-86
Hongrie	336	339	290	275	101	86	82	3	-46	-61
Islande	13	14	13	13	107	100	97	1	-0	-0
Irlande	169	150	157	176	89	93	104	-18	-12	7
Italie	2 015	2 100	2 123	2 118	104	105	105	85	108	103
Japon	3 871	3 364	3 357	3 152	87	87	81	-507	-514	-719
Corée	3 210	2 960	2 652	2 154	92	83	67	-251	-558	-1 057
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	2 385	2 544	2 503	2 417	107	105	101	159	118	33
Pays-Bas	515	572	568	570	111	110	111	57	53	55
Nouvelle-Zélande	177	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	184	221	220	211	120	119	115	37	35	27
Pologne	1 788	1 385	1 142	1 034	77	64	58	-403	-646	-754
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République slovaque	181	159	129	118	87	71	65	-23	-52	-63
Espagne	1 678	1 318	1 289	1 411	79	77	84	-360	-388	-267
Suède	295	399	339	331	136	115	112	105	44	36
Suisse	178	214	201	186	120	113	105	36	24	8
Turquie	2 106	2 366	2 342	2 246	112	111	107	259	236	140
Royaume-Uni	1 705	1 783	1 665	1 653	105	98	97	79	-39	-52
États-Unis	13 126	14 730	14 431	14 735	112	110	112	1 604	1 306	1 610
<b>OCDE</b>	<b>41 064</b>	<b>41 935</b>	<b>40 472</b>	<b>39 702</b>	<b>103</b>	<b>99</b>	<b>97</b>	<b>872</b>	<b>-592</b>	<b>-1 362</b>
<b>Moyenne des pays</b>					<b>103</b>	<b>98</b>	<b>95</b>			

m = manquant.

Tableau 2.A2.3. **Quelles seraient les projections des effectifs étudiants du supérieur (EPT) si les tendances d'accroissement des taux d'accès continuaient ? (scénario 2)**

En milliers, équivalent plein-temps

	Enseignement supérieur (5A, 5B, 6)				Indice (2004 = 100)			Différence absolue		
	2005	2015	2020	2025	2015	2020	2025	2015	2020	2025
Australie	742	827	827	847	111	111	114	85	85	105
Autriche	244	295	308	312	121	126	128	51	63	68
Belgique	351	354	338	331	101	96	94	2	-13	-20
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République tchèque	326	409	379	387	126	116	119	83	53	62
Danemark	208	289	296	285	139	142	137	81	88	77
Finlande	224	237	225	221	106	100	99	13	1	-3
France	2 187	2 373	2 550	2 777	108	117	127	185	362	590
Allemagne	2 203	2 656	2 764	2 831	121	125	129	453	561	628
Grèce	647	593	605	639	92	94	99	-53	-42	-7
Hongrie	336	358	307	292	107	91	87	22	-29	-44
Islande	13	15	14	14	117	109	107	2	1	1
Irlande	169	158	179	215	94	106	128	-10	11	47
Italie	2 015	2 236	2 402	2 566	111	119	127	221	387	551
Japon	3 871	3 563	3 701	3 605	92	96	93	-308	-170	-266
Corée	3 210	2 965	2 688	2 202	92	84	69	-246	-522	-1,008
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	2 385	3 052	3,297	3 457	128	138	145	667	912	1,073
Pays-Bas	515	640	681	726	124	132	141	125	166	211
Nouvelle-Zélande	177	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	184	235	240	235	128	131	128	51	56	51
Pologne	1 788	1 525	1 321	1 232	85	74	69	-262	-467	-556
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République slovaque	181	182	163	163	101	90	90	1	-18	-18
Espagne	1 678	1 393	1 409	1 589	83	84	95	-284	-269	-88
Suède	295	389	325	333	132	110	113	95	31	38
Suisse	178	234	238	235	132	134	132	56	60	58
Turquie	2 106	3 056	3 436	3 667	145	163	174	950	1 329	1 560
Royaume-Uni	1 705	1 943	1 904	1 972	114	112	116	238	199	267
États-Unis	13 126	15 001	15 061	15 733	114	115	120	1 875	1 935	2 608
<b>OCDE</b>	<b>41 064</b>	<b>44 979</b>	<b>45 657</b>	<b>46 869</b>	<b>110</b>	<b>112</b>	<b>115</b>	<b>3 915</b>	<b>4 593</b>	<b>5 805</b>
<b>Moyenne des pays</b>					<b>112</b>	<b>112</b>	<b>115</b>			

m = manquant.

Note : Les estimations sont basées sur le nombre d'étudiants inscrits équivalent plein-temps, les taux d'entrée et d'abandon de 2004, et les projections de population médianes de l'ONU de 2000 (révision 2006). Dans le cas des États-Unis, les scénarios 1 et 2 sont identiques, en raison du plafonnement des taux d'entrée ces dernières années. Les chiffres présentés correspondent à un « troisième » scénario dans lequel les taux d'entrée augmentent à un rythme faible de 0.25 % par an en moyenne. Ces estimations ne sont pas des prédictions mais des projections, avec une valeur seulement indicative. Voir l'annexe 2.A1 pour la méthodologie.

Tableau 2.A2.4. **Autres projections des dépenses totales pour les établissements d'enseignement supérieur dans le scénario 1 (statu quo)**

	Dépenses totales projetées en % du PIB (projeté)				Dépenses publiques et privées projetées en % du PIB (projeté)							
	2005	2015	2020	2025	2005		2015		2020		2025	
					Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé
Australie	1.6	1.3	1.1	1.0	0.8	0.8	0.6	0.7	0.6	0.6	0.5	0.5
Autriche	1.3	1.5	1.5	1.4	1.2	0.1	1.4	0.1	1.4	0.1	1.3	0.1
Belgique	1.2	1.1	0.9	0.8	1.2	0.1	1.0	0.1	0.9	n.	0.8	n.
Canada	2.6	m	m	m	1.4	1.1	m	m	m	m	m	m
République tchèque	1.0	0.6	0.4	0.2	0.8	0.2	0.5	0.1	0.3	0.1	0.2	0.0
Danemark	1.7	2.5	2.5	2.4	1.6	0.1	2.4	0.1	2.4	0.1	2.3	0.1
Finlande	1.7	1.4	1.2	1.1	1.7	0.1	1.4	0.0	1.1	0.0	1.0	0.0
France	1.3	1.2	1.1	1.1	1.1	0.2	1.0	0.2	1.0	0.2	0.9	0.2
Allemagne	1.1	1.1	1.0	0.9	0.9	0.2	1.0	0.2	0.9	0.1	0.8	0.1
Grèce	1.5	1.8	1.8	1.8	1.4	n	1.7	0.1	1.7	0.1	1.7	0.1
Hongrie	1.1	0.7	0.4	0.3	0.9	0.2	0.6	0.2	0.3	0.1	0.2	0.1
Islande	1.2	1.2	1.0	1.0	1.1	0.1	1.1	0.1	1.0	0.1	0.9	0.1
Irlande	1.2	0.7	0.7	0.7	1.0	0.1	0.7	0.1	0.6	0.1	0.6	0.1
Italie	0.9	1.2	1.3	1.3	0.6	0.3	0.9	0.4	0.9	0.4	0.9	0.4
Japon	1.4	1.2	1.3	1.2	0.5	0.9	0.4	0.8	0.4	0.8	0.4	0.8
Corée	2.4	2.0	1.6	1.2	0.6	1.8	0.5	1.5	0.4	1.2	0.3	0.9
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	1.3	1.5	1.4	1.3	0.9	0.4	1.1	0.5	1.0	0.4	0.9	0.4
Pays-Bas	1.3	1.2	1.1	1.0	1.0	0.3	1.0	0.3	0.9	0.2	0.8	0.2
Nouvelle-Zélande	1.5	m	m	m	0.9	0.6	m	m	m	m	m	M
Norvège	1.3	m	m	m	1.3	m	m	m	m	m	m	M
Pologne	1.6	0.9	0.7	0.5	1.2	0.4	0.7	0.2	0.5	0.2	0.4	0.1
Portugal	1.4	0.0	0.0	0.0	0.9	0.4	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
République slovaque	0.9	0.6	0.4	0.3	0.7	0.2	0.5	0.1	0.3	0.1	0.2	0.1
Espagne	1.1	1.2	1.2	1.4	0.9	0.2	0.9	0.2	1.0	0.2	1.1	0.3
Suède	1.6	1.7	1.2	1.1	1.5	0.2	1.5	0.2	1.1	0.1	1.0	0.1
Suisse	1.4	m	m	m	1.4	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	1.3	1.3	1.2	1.1	0.9	0.4	0.9	0.4	0.8	0.4	0.8	0.4
États-Unis	2.9	3.6	3.5	3.6	1.0	1.9	1.2	2.3	1.2	2.3	1.2	2.3
<b>Moyenne des pays</b>	<b>1.4</b>	<b>1.3</b>	<b>1.2</b>	<b>1.1</b>	<b>1.1</b>	<b>0.4</b>	<b>1.0</b>	<b>0.3</b>	<b>0.9</b>	<b>0.3</b>	<b>0.8</b>	<b>0.3</b>

m = manquant.

Note : Le PIB et les dépenses par étudiant à prix constant ont été extrapolés de manière linéaire à partir des tendances entre 1995 et 2005. Pour la Belgique, la France, l'Islande et la Corée, les chiffres sont basés sur les tendances de dépenses par étudiant entre 2000 et 2005. Les dépenses publiques incluent les transferts vers les ménages qui sont finalement reversés aux établissements.

Tableau 2.A2.5. **Autres projections des dépenses totales pour les établissements d'enseignement supérieur dans le scénario 2 (tendanciel)**

	Dépenses totales projetées en % du PIB (projeté)				Dépenses publiques et privées projetées en % du PIB (projeté)							
	2005	2015	2020	2025	2005		2015		2020		2025	
					Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé
Australie	1.6	1.5	1.3	1.2	0.8	0.8	0.7	0.7	0.6	0.7	0.6	0.6
Autriche	1.3	1.7	1.8	1.9	1.2	0.1	1.7	0.1	1.7	0.1	1.8	0.1
Belgique	1.2	1.0	0.9	0.8	1.2	0.1	1.0	n.	0.9	n.	0.8	n.
Canada	2.6	m	m	m	1.4	1.1	m	m	m	m	m	m
République tchèque	1.0	0.8	0.5	0.3	0.8	0.2	0.6	0.1	0.4	0.1	0.3	0.1
Danemark	1.7	2.6	2.6	2.5	1.6	0.1	2.5	0.1	2.5	0.1	2.4	0.1
Finlande	1.7	1.5	1.3	1.1	1.7	0.1	1.4	0.0	1.2	0.0	1.1	0.0
France	1.3	1.3	1.3	1.3	1.1	0.2	1.1	0.2	1.1	0.2	1.1	0.2
Allemagne	1.1	1.3	1.3	1.3	0.9	0.2	1.1	0.2	1.1	0.2	1.1	0.2
Grèce	1.5	1.8	1.9	2.0	1.4	n	1.7	0.1	1.8	0.1	1.9	0.1
Hongrie	1.1	0.8	0.4	0.3	0.9	0.2	0.6	0.2	0.4	0.1	0.2	0.1
Islande	1.2	1.3	1.1	1.0	1.1	0.1	1.2	0.1	1.0	0.1	1.0	0.1
Irlande	1.2	0.8	0.8	0.9	1.0	0.1	0.7	0.1	0.7	0.1	0.8	0.1
Italie	0.9	1.3	1.5	1.6	0.6	0.3	0.9	0.4	1.0	0.4	1.1	0.5
Japon	1.4	1.3	1.4	1.4	0.5	0.9	0.4	0.9	0.5	0.9	0.5	0.9
Corée	2.4	2.0	1.7	1.3	0.6	1.8	0.5	1.5	0.4	1.2	0.3	1.0
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	1.3	1.8	1.8	1.8	0.9	0.4	1.3	0.6	1.3	0.6	1.2	0.5
Pays-Bas	1.3	1.4	1.3	1.3	1.0	0.3	1.1	0.3	1.0	0.3	1.0	0.3
Nouvelle-Zélande	1.5	m	m	m	0.9	0.6	m	m	m	m	m	m
Norvège	1.3	m	m	m	1.3	m	m	m	m	m	m	m
Pologne	1.6	1.0	0.8	0.6	1.2	0.4	0.8	0.3	0.6	0.2	0.5	0.2
Portugal	1.4	0.0	0.0	0.0	0.9	0.4	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
République slovaque	0.9	0.7	0.5	0.4	0.7	0.2	0.6	0.2	0.4	0.1	0.3	0.1
Espagne	1.1	1.3	1.4	1.6	0.9	0.2	1.0	0.3	1.1	0.3	1.3	0.3
Suède	1.6	1.6	1.2	1.1	1.5	0.2	1.4	0.2	1.1	0.1	1.0	0.1
Suisse	1.4	m	m	m	1.4	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	1.3	1.5	1.4	1.3	0.9	0.4	1.0	0.5	0.9	0.4	0.9	0.4
États-Unis	2.9	3.7	3.7	3.8	1.0	1.9	1.3	2.4	1.3	2.4	1.3	2.5
<b>Moyenne des pays</b>	<b>1.4</b>	<b>1.5</b>	<b>1.4</b>	<b>1.4</b>	<b>1.1</b>	<b>0.4</b>	<b>1.1</b>	<b>0.4</b>	<b>1.0</b>	<b>0.4</b>	<b>1.0</b>	<b>0.4</b>

m = manquant.

Note : Voir tableau 2.A2.4.

**Tableau 2.A2.6. Autres projections des dépenses publiques pour les établissements d'enseignement supérieur dans les scénarios 1 et 2, en pourcentage de toutes les dépenses publiques**

Dépenses publiques pour les établissements d'enseignement supérieur en pourcentage de toutes les dépenses publiques, 2005 et projections

	2005	Scénario 1			Scénario 2		
		2015	2020	2025	2015	2020	2025
Australie	<i>m</i>	1.9	1.6	1.4	2.0	1.8	1.6
Autriche	2.4	2.9	2.8	2.6	3.3	3.5	3.6
Belgique	2.2	2.0	1.7	1.5	2.0	1.7	1.5
Canada	3.5	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>
République tchèque	1.9	1.2	0.7	0.4	1.5	0.9	0.6
Danemark	3.1	4.5	4.5	4.3	4.7	4.8	4.5
Finlande	3.3	2.7	2.3	2.0	2.8	2.4	2.2
France	2.1	1.9	1.8	1.7	2.1	2.0	2.1
Allemagne	2.0	2.1	1.9	1.7	2.4	2.4	2.4
Grèce	<i>m</i>	3.7	3.7	3.7	3.7	3.9	4.2
Hongrie	1.7	1.1	0.7	0.4	1.2	0.7	0.4
Islande	2.6	2.5	2.2	2.0	2.7	2.4	2.2
Irlande	2.8	2.0	1.8	1.9	2.1	2.1	2.3
Italie	1.3	1.8	1.9	1.9	1.9	2.1	2.3
Japon	1.3	1.1	1.1	1.1	1.2	1.3	1.3
Corée	2.0	1.7	1.4	1.1	1.7	1.4	1.1
Luxembourg	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>
Mexique	3.8	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>
Pays-Bas	2.2	2.2	1.9	1.7	2.4	2.3	2.2
Nouvelle-Zélande	2.8	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>
Norvège	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>
Pologne	2.7	1.6	1.1	0.9	1.7	1.3	1.1
Portugal	1.9	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>
République slovaque	3.5	1.2	0.7	0.5	1.4	1.0	0.9
Espagne	2.3	2.5	2.5	2.9	2.7	2.8	3.4
Suède	2.5	2.6	1.9	1.7	2.5	1.9	1.7
Suisse	3.1	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>
Turquie	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>
Royaume-Uni	2.0	2.0	1.8	1.7	2.1	2.0	2.0
États-Unis	2.7	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.7
<b>Moyenne des pays</b>	<b>2.5</b>	<b>2.2</b>	<b>2.0</b>	<b>1.8</b>	<b>2.4</b>	<b>2.3</b>	<b>2.2</b>

*m* = manquant.

Note : Voir tableau 2.A2.4.



Tableau 2.A2.7. **Évolution des dépenses totales et publiques pour les établissements d'enseignement supérieur si elles étaient seulement liées aux changements d'effectifs étudiants**

	Évolution des dépenses totales pour les établissements d'enseignement supérieur imputable aux changements d'effectifs en % du PIB						Évolution des dépenses publiques pour les établissements d'enseignement supérieur imputable aux changements d'effectifs en % de toutes les dépenses publiques					
	Scénario 1			Scénario 2			Scénario 1			Scénario 2		
	2015	2020	2025	2015	2020	2025	2015	2020	2025	2015	2020	2025
Australie	-0.02	-0.05	-0.05	0.10	0.09	0.11	-0.02	-0.07	-0.06	0.14	0.12	0.15
Autriche	0.09	0.02	-0.08	0.31	0.39	0.42	0.17	0.04	-0.16	0.59	0.74	0.80
Belgique	0.01	-0.04	-0.05	0.00	-0.04	-0.06	0.01	-0.07	-0.10	-0.01	-0.09	-0.11
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République tchèque	0.01	-0.07	-0.06	0.16	0.07	0.05	0.01	-0.13	-0.11	0.30	0.13	0.10
Danemark	0.59	0.64	0.55	0.71	0.77	0.66	1.07	1.17	1.00	1.29	1.39	1.21
Finlande	0.05	-0.06	-0.09	0.09	0.01	-0.01	0.09	-0.11	-0.16	0.17	0.02	-0.01
France	0.03	0.04	0.07	0.12	0.20	0.29	0.04	0.06	0.11	0.19	0.32	0.46
Allemagne	0.05	-0.02	-0.09	0.23	0.27	0.30	0.10	-0.04	-0.17	0.41	0.50	0.55
Grèce	-0.13	-0.22	-0.26	-0.15	-0.12	-0.02	-0.28	-0.47	-0.55	-0.32	-0.25	-0.03
Hongrie	0.01	-0.06	-0.06	0.05	-0.04	-0.04	0.01	-0.10	-0.09	0.08	-0.06	-0.06
Islande	0.12	0.03	0.01	0.22	0.13	0.10	0.24	0.07	0.02	0.46	0.27	0.20
Irlande	-0.06	-0.02	0.05	-0.02	0.07	0.20	-0.16	-0.07	0.13	-0.06	0.18	0.54
Italie	0.05	0.07	0.07	0.13	0.24	0.35	0.08	0.10	0.10	0.19	0.35	0.51
Japon	-0.17	-0.18	-0.26	-0.10	-0.05	-0.09	-0.15	-0.16	-0.23	-0.09	-0.04	-0.08
Corée	-0.16	-0.34	-0.61	-0.16	-0.32	-0.58	-0.14	-0.30	-0.53	-0.14	-0.28	-0.51
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	0.11	0.08	0.03	0.41	0.51	0.56	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	0.14	0.12	0.11	0.28	0.33	0.38	0.24	0.20	0.19	0.49	0.58	0.65
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pologne	-0.31	-0.41	-0.42	-0.21	-0.31	-0.32	-0.51	-0.68	-0.70	-0.35	-0.51	-0.53
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République slovaque	-0.36	-0.43	-0.41	-0.23	-0.28	-0.24	-0.69	-0.82	-0.78	-0.44	-0.53	-0.46
Espagne	-0.87	-0.95	-0.82	-0.78	-0.80	-0.59	-1.82	-1.98	-1.72	-1.63	-1.66	-1.22
Suède	0.47	0.19	0.15	0.42	0.14	0.15	0.73	0.30	0.23	0.66	0.23	0.24
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	0.15	0.06	0.05	0.26	0.22	0.26	0.22	0.09	0.08	0.38	0.33	0.38
États-Unis	0.30	0.22	0.30	0.37	0.38	0.55	0.29	0.21	0.29	0.35	0.36	0.52
<b>Moyenne des pays</b>	<b>0.00</b>	<b>-0.06</b>	<b>-0.07</b>	<b>0.11</b>	<b>0.10</b>	<b>0.14</b>	<b>-0.02</b>	<b>-0.12</b>	<b>-0.15</b>	<b>0.12</b>	<b>0.10</b>	<b>0.18</b>

m = manquant.

Note : Voir tableau 2.A2.4.



## Chapitre 3

# Démographie et enseignement supérieur : impact sur la pyramide des âges du personnel et sur la formation de capital humain

*par*

Frans Willekens\*

*En premier lieu, ce chapitre souligne les grandes tendances démographiques dans la zone de l'OCDE qu'il compare aux tendances observées dans d'autres grandes régions du monde. Il présente ensuite une simulation pour montrer que le vieillissement du personnel dans l'enseignement supérieur est le résultat de deux processus – le vieillissement en poste et l'évolution de la population étudiante – démontrant ainsi l'importance d'une perspective de cohorte dans l'étude de la relation existant entre la démographie et l'avenir de l'enseignement supérieur. Le chapitre étudie également le capital humain produit par l'enseignement supérieur en termes de contribution au marché du travail des diplômés de l'enseignement supérieur en personnes-année. En conclusion, il spécule sur le rôle de la démographie en tant que moteur du changement dans l'enseignement supérieur.*

\* Netherlands Interdisciplinary Demographic Institute (NIDI), La Haye.

### 3.1. Introduction

La démographie a sur l'avenir de l'enseignement supérieur deux conséquences importantes. La première est la demande d'éducation. Un déclin de la fécondité a un effet immédiat sur le nombre des naissances et un effet différé sur la base de recrutement pour l'enseignement supérieur. La seconde est le vieillissement des conférenciers et des chercheurs dans les établissements d'enseignement supérieur, qui n'est dû qu'en partie au vieillissement de la population. En fait, les personnes qui vivent au-delà de l'âge de départ à la retraite n'ont jamais été aussi nombreuses, mais l'une des causes majeures du vieillissement du personnel tient aux schémas passés de recrutement et de remplacement (*turnover*). Le développement rapide des établissements d'enseignement supérieur dans les années 60 et 70 pour répondre aux besoins de la génération du « baby-boom » et à l'accroissement du taux de fréquentation de ces établissements a conduit à des recrutements massifs de personnel. Avec l'effondrement de la natalité qui a fait suite au baby-boom, les besoins en nouveau personnel ont été minimes; ainsi s'est amorcé un processus de vieillissement du personnel en place.

Dans un premier temps, ce chapitre souligne les grandes tendances démographiques dans la zone de l'OCDE qu'il compare aux tendances observées dans d'autres grandes régions du monde. Il présente ensuite une simulation pour montrer que le vieillissement du personnel dans l'enseignement supérieur est le résultat de deux processus : le vieillissement en poste et l'évolution de la population étudiante. La conjugaison d'une population étudiante en déclin et d'un personnel qui vieillit à son poste ne laisse guère d'espace pour le recrutement, ce qui a posé problème à un grand nombre d'établissements d'enseignement supérieur de la zone de l'OCDE. Ce que montre la simulation c'est l'importance d'une perspective de cohorte dans l'étude de la relation existant entre la démographie et l'avenir de l'enseignement supérieur. La perspective de cohorte est traitée à la troisième section. L'éducation est un investissement en capital humain qui accroît la productivité future de la main-d'œuvre et les revenus futurs. La mesure du capital humain et l'évaluation de son impact sur la croissance économique ont fait, et continuent de faire, l'objet de nombreuses études. Un certain nombre de ces études prônent une perspective de cohorte plutôt qu'une perspective de période ou qu'une perspective transversale. La quatrième section mesure donc le capital humain produit par l'enseignement supérieur en termes de contribution au marché du travail des diplômés de l'enseignement supérieur en personnes-année. Ce concept de capital humain est lié à l'approche fondée sur le revenu de la mesure du capital humain, mais il est beaucoup plus simple. En conclusion, nous spéculerons sur le rôle de la démographie en tant que moteur du changement dans l'enseignement supérieur.

### 3.2. Grandes tendances démographiques dans la zone de l'OCDE

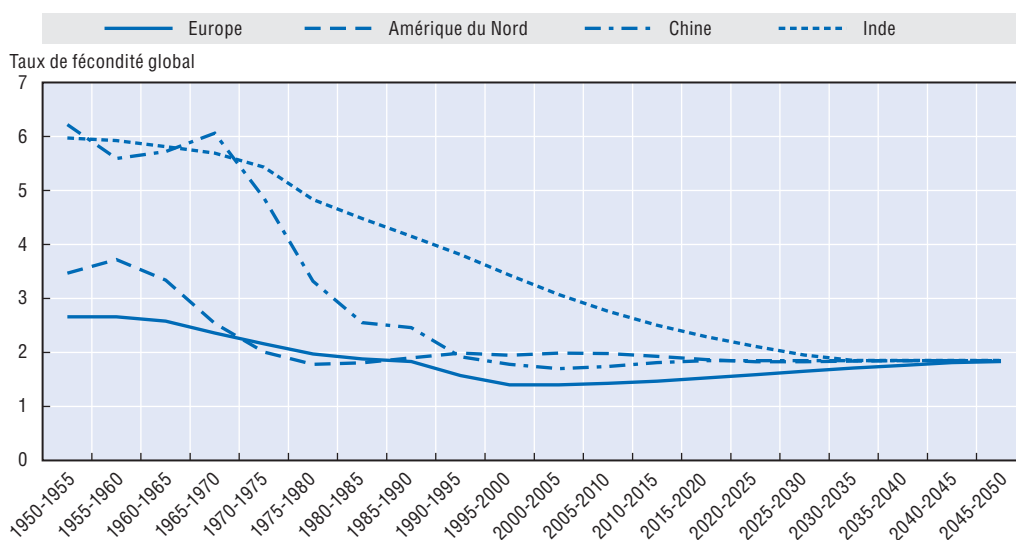
La zone de l'OCDE est relativement hétérogène. Elle regroupe des pays à taux de fécondité élevé comme le Mexique et la Turquie et des pays à taux de fécondité très bas

comme l'Italie et la République tchèque. L'indice synthétique de fécondité a évolué de manière spectaculaire sur les 30 dernières années, tombant d'une moyenne de 2.4 enfants par femme en 1970 à 1.6 en 2000. Ce déclin s'est produit essentiellement entre 1970 et 1985. Dans les pays d'Europe du Sud, le déclin a démarré plus tard mais il a été beaucoup plus rapide. En Europe centrale également, le déclin a été remarquablement rapide, l'indice passant d'un niveau voisin du niveau de remplacement au milieu des années 80 à un niveau de l'ordre de 1.3 au début du XXI<sup>e</sup> siècle. Ce déclin très rapide peut être attribué en partie au relèvement de l'âge de la première naissance, qui est passé d'environ 24 ans en 1970 à 27-30 ans vers l'an 2000. Lorsque les femmes font leurs enfants plus tard, le déclin est temporaire et la fécondité repart après une période de stagnation. Dans la plupart des pays, la fécondité demeure faible mais dans certains, notamment les États-Unis et les pays nordiques, une reprise s'est amorcée. Dans d'autres toutefois, comme le Japon et l'Italie, aucune reprise n'a été observée et le taux de fécondité est très bas (1.3 voire moins). Pour une description des tendances de la fécondité dans les pays de l'OCDE, voir Sleebos (2003).

Si l'on compare le déclin de la fécondité dans la zone de l'OCDE au déclin enregistré dans deux très grands pays non membres qui sont la Chine et l'Inde, on fait une observation intéressante (graphique 3.1) : ces deux pays ont connu un déclin de leur fécondité et convergent vers le taux de fécondité européen. En Chine, le déclin a été extrêmement rapide, du fait en partie de la politique de l'enfant unique. En Inde, il a été plus lent mais avec des disparités régionales marquées. En Inde méridionale, la fécondité a chuté rapidement et plusieurs régions ont un taux voisin, sinon inférieur, au taux de remplacement. En Inde du Nord, au contraire, la plupart des États continuent à afficher un taux de fécondité élevé. Globalement, la Chine, l'Inde, l'Amérique du Nord et l'Europe auront, à l'horizon 2025, des taux de fécondité plus semblables.

Dans la zone de l'OCDE, l'espérance de vie a augmenté, passant d'environ 65 ans pour les hommes et 70 ans pour les femmes en 1950 à 70-75 ans pour les hommes et 78-80 ans

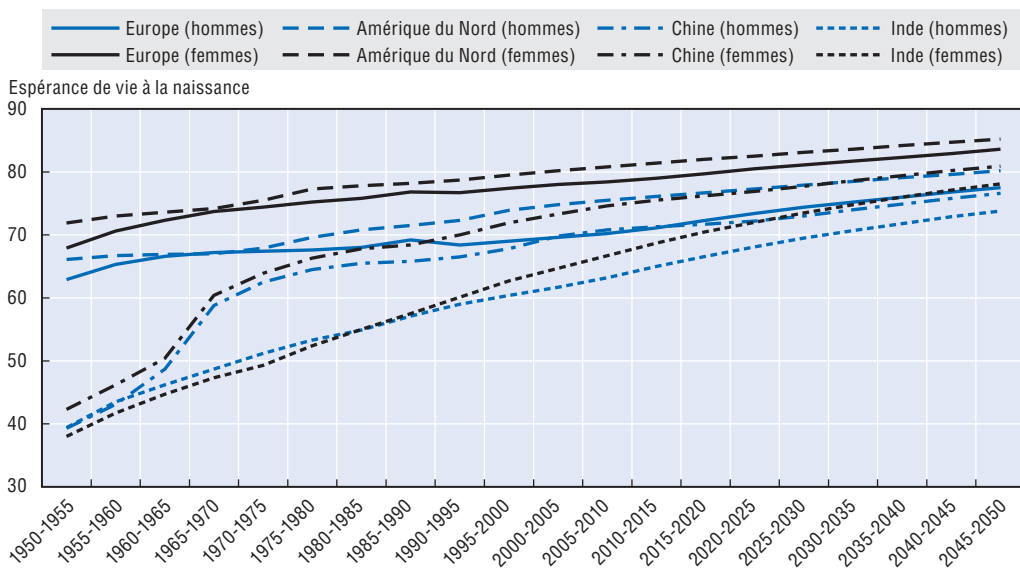
Graphique 3.1. **Taux de fécondité global, sélection de régions du monde**



Source : Division de la population de l'ONU.

pour les femmes en l'an 2000. C'est au Japon que l'espérance de vie est la plus élevée (78.6 ans pour les hommes et 85.6 ans pour les femmes). Selon les Nations Unies, l'espérance de vie dans les pays de l'OCDE devrait encore progresser pour s'établir, aux alentours de 2050, à 78-80 ans pour les hommes et 83-85 ans pour les femmes. L'espérance de vie à 65 ans progresse également. En 2003, dans les pays de l'OCDE, l'espérance de vie moyenne d'une personne de 65 ans était de 15.9 ans pour les hommes et de 19.3 ans pour les femmes, soit un gain de plus de trois ans par rapport à 1970. Et la tendance devrait se poursuivre. Selon les projections de l'OCDE, en 2040 l'espérance de vie moyenne à 65 ans dans la zone de l'OCDE sera de 18.1 ans pour les hommes et de 21.6 ans pour les femmes. La Chine et l'Inde sont en train de rattraper leur retard. Dans ces deux pays, l'espérance de vie en 1950 était d'environ 40 ans pour les hommes et de 42 ans (Chine) et 38 ans (Inde) pour les femmes. Jusqu'à vers 1985, les femmes avaient en Inde une durée de vie escomptée plus courte que celle des hommes. Mais actuellement, elles vivent plus longtemps que les hommes comme dans les autres pays du monde. Le graphique 3.2 montre l'évolution sur le long terme de l'espérance de vie pour plusieurs régions du monde et l'on observe, là encore, un schéma de convergence.

Graphique 3.2. **Espérance de vie à la naissance, sélection de régions du monde**

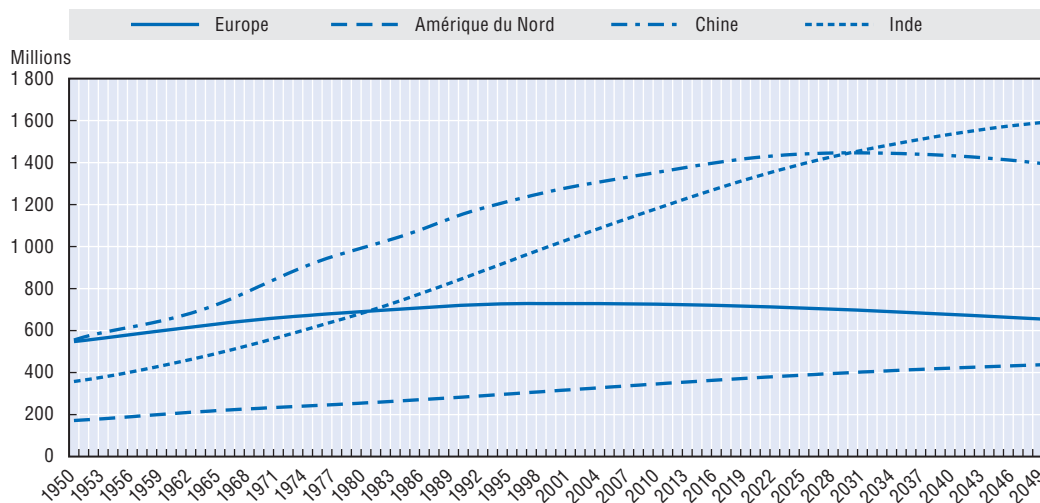


Source : Division de la population de l'ONU.

Les facteurs qui sous-tendent l'évolution de la taille d'une population sont la fécondité, la mortalité et les phénomènes migratoires. Un taux de fécondité élevé (jusqu'en 1990 en Chine et jusqu'en 2025 en Inde) conjugué à un allongement de l'espérance de vie, entraînera dans ces pays un accroissement de la population substantiel par rapport à celui observé en Europe et en Amérique du Nord. Le graphique 3.3 montre les changements passés et les évolutions futures attendues de la population mondiale. Autour de 2030, l'Inde sera le pays le plus peuplé. La population de l'Amérique du Nord continuera d'augmenter du fait d'une fécondité relativement élevée. Au Japon, la population devait atteindre un pic en 2006 pour entrer ensuite dans une phase de déclin. Selon les Nations Unies, la population de l'Europe a atteint un pic en 2003.

Un déclin de la fécondité conjugué à un allongement de l'espérance de vie aboutit à une population vieillissante. Aujourd'hui, les seniors (65 ans et plus) représentent entre 15 % et 20 % de la population dans de nombreux pays de l'OCDE. C'est dans les pays qui ont connu un déclin rapide de leur taux de fécondité, comme le Japon et la Corée, que l'accroissement de la part des seniors dans la population est le plus rapide. En 2030, les 65 ans et plus devraient représenter 30 % de la population au Japon et en Italie. Pour un état des lieux récent de l'évolution démographique dans les pays de l'OCDE, voir Gonand (2005).

Graphique 3.3. Population totale, sélection de régions du monde



Source : Division de la population de l'ONU.

Le vieillissement démographique ne se limite pas aux seuls pays de l'OCDE. Il se produit dans de nombreuses régions du monde, dont la Chine et l'Inde. Tout au long de son histoire, l'humanité a cherché à percer les secrets de la longévité et de la maîtrise de la fécondité. Aujourd'hui, on vit plus longtemps et des méthodes fiables et sûres de planning familial sont mises à la disposition du plus grand nombre. Mais ces réalisations remarquables sont autant de nouveaux défis qui imposent à la société de s'adapter à des réalités nouvelles. Des familles moins grandes et un allongement de la durée de vie impliquent un accroissement du ratio de dépendance des personnes âgées à moins que la réforme des retraites ne rétablisse l'équilibre entre la vie professionnelle et la retraite, que les politiques du marché du travail conduisent à un meilleur usage du capital humain et que les politiques de santé contribuent à un vieillissement plus actif. Les réalisations passées ont permis aux individus d'être davantage maîtres de leur vie. Le défi du futur sera d'étendre cette maîtrise tout en maintenant un juste équilibre entre responsabilité individuelle et responsabilité sociale.

### 3.3. Le vieillissement dans le secteur de l'enseignement supérieur

L'ensemble de la population des conférenciers, chercheurs et autres personnels de l'enseignement supérieur vieillit et cette tendance est appelée à se poursuivre. La principale raison n'est pas le vieillissement démographique mais le mode de recrutement associé au système de la permanence ou titularisation. Cette section utilise un modèle de simulation simple pour démontrer l'effet : i) d'un déclin des effectifs dans l'enseignement

supérieur qui est le résultat d'un déclin de la fécondité; ii) d'une politique de recrutement qui lie les nouveaux recrutements à la taille de la population étudiante; et iii) du système de la permanence dans l'enseignement supérieur qui a conduit au vieillissement des personnels qui caractérise le secteur de l'éducation en général.

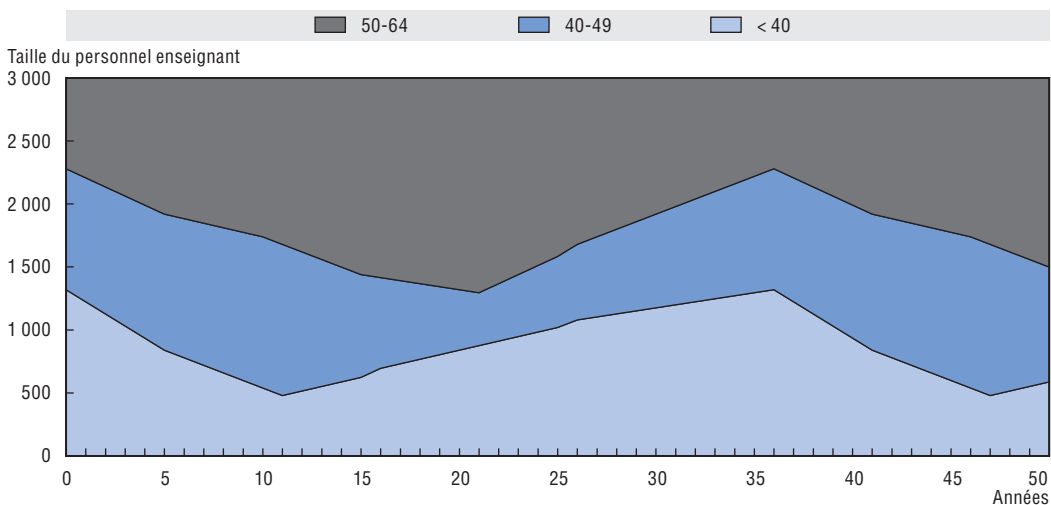
Supposons un établissement d'enseignement supérieur ayant un ratio de un enseignant pour 15 étudiants<sup>1</sup> et une politique en matière de recrutement qui cherche à maintenir ce ratio. Une population de 45 000 étudiants signifie donc un effectif de 3 000 enseignants. Supposons qu'au cours de l'année de base, la composition du personnel enseignant soit la suivante : environ un quart (24 %) a entre 50 et 64 ans, environ un tiers (32 %) entre 40 et 49 ans et les 44 % restants ont moins de 40 ans. Le plus jeune a 29 ans. Parmi les employés ayant entre 50 et 64 ans, un sur six est supposé avoir plus de 60 ans. Les membres du personnel enseignant d'une classe d'âge donnée se répartissent uniformément entre les différents âges de cette classe d'âge. On en recense donc 120 pour chaque âge de la classe d'âge 29-39 ans, 96 pour chaque âge de la classe d'âge 40-49 ans, 60 pour la classe d'âge 50-59 ans et 24 pour la classe d'âge 60-64 ans. Supposons en outre qu'aucun membre du personnel enseignant ne décède, qu'aucun ne part avant l'âge de la retraite (65 ans) et que l'on n'a pas de problème pour les remplacer.

### Trois scénarios sont envisagés : effectif constant, effectif en déclin et effectif en progression

#### Premier scénario : effectif constant

Lorsque l'effectif des étudiants demeure fixe (45 000 étudiants), la taille du personnel enseignant demeure constante et les enseignants qui partent à la retraite sont remplacés par le biais du recrutement. Afin de maintenir un personnel jeune, l'âge des nouvelles recrues est de 29 ans. Durant les cinq premières années, 24 personnes partent à la retraite chaque année. Passée cette période initiale, le chiffre des départs à la retraite passe à 60 par an sur les dix années suivantes, à 96 sur les dix suivantes et à 120 sur la période suivante. La composition par âge du personnel enseignant est représentée au graphique 3.4.

Graphique 3.4. **Composition par âge du personnel enseignant : scénario d'effectif constant**



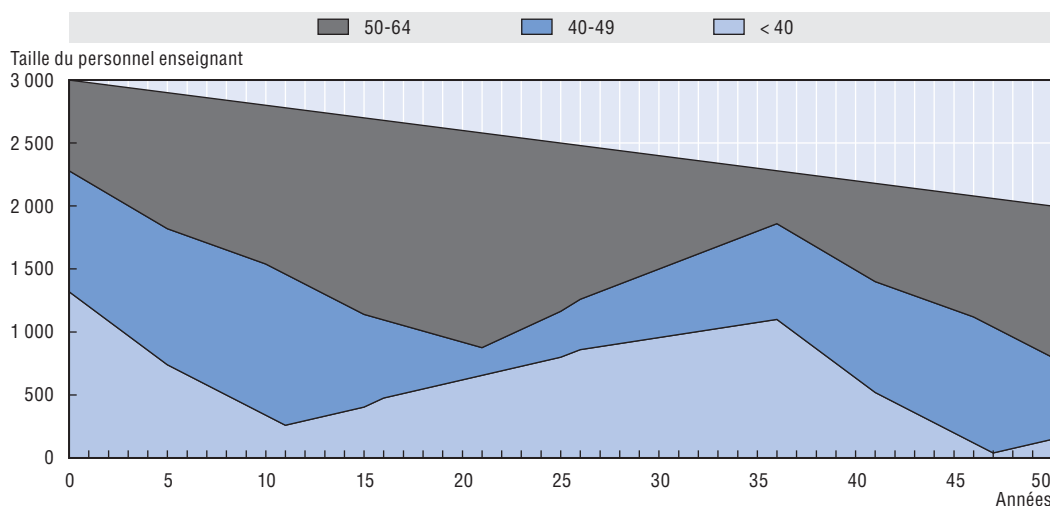


Le nombre total d'employés demeure fixe mais la pyramide des âges évolue considérablement dans le temps. La proportion des moins de 40 ans diminue, passant de 44 % au cours de l'année de référence à 16 % après 11 ans. Lorsque des cohortes importantes d'employés de moins de 50 ans commencent à partir à la retraite, le recrutement de jeunes employés augmente sensiblement et la proportion de jeunes commence à croître. Dans un premier temps, l'accroissement se fait aux dépens de la classe d'âge 40-49. Au bout de 21 ans, 14 % seulement du personnel enseignant a une quarantaine d'années tandis que 57 % a 50 ans et plus. Ensuite (36 ans après l'adoption de la politique de recrutement), la composition du personnel est la même que lors de la période initiale : 44 % a moins de 40 ans, 32 % entre 40 et 49 ans et 24 % a 50 ans et plus. Dans les années qui suivent, le schéma observé initialement se répète. Le scénario « effectif constant et politique de recrutement consistant à remplacer par des jeunes les membres du personnel qui partent à la retraite » montre qu'il peut en résulter une modification remarquable de la pyramide des âges.

### Deuxième scénario : effectif en déclin

Envisageons un scénario dans lequel l'effectif diminue tous les ans de 300 personnes. Au bout de 50 ans, l'effectif initial de 45 000 étudiants est tombé à 30 000. En conséquence, le personnel enseignant est ramené de 3 000 à 2 000 personnes, soit une diminution de 20 personnes par an obtenue en ne remplaçant pas tous les départs à la retraite. Le nombre de personnes remplacées au cours d'une année donnée est égal au nombre de personnes partant à la retraite moins 20. Du fait de l'évolution de l'effectif d'étudiants et de la politique de recrutement, la proportion des employés de moins de 40 ans tombe de 44 % initialement à 9 % au bout de 11 ans. Cette année-là, les personnes de 50 ans et plus représentent 47 %. La proportion des personnes de 50 ans et plus s'accroît encore pour s'établir à 66 % au bout de 21 ans. Cette année-là, 25 % du personnel enseignant a moins de 40 ans et 9 % seulement se situe dans la classe d'âge 40-49 ans. Le graphique 3.5 montre l'évolution de la pyramide des âges.

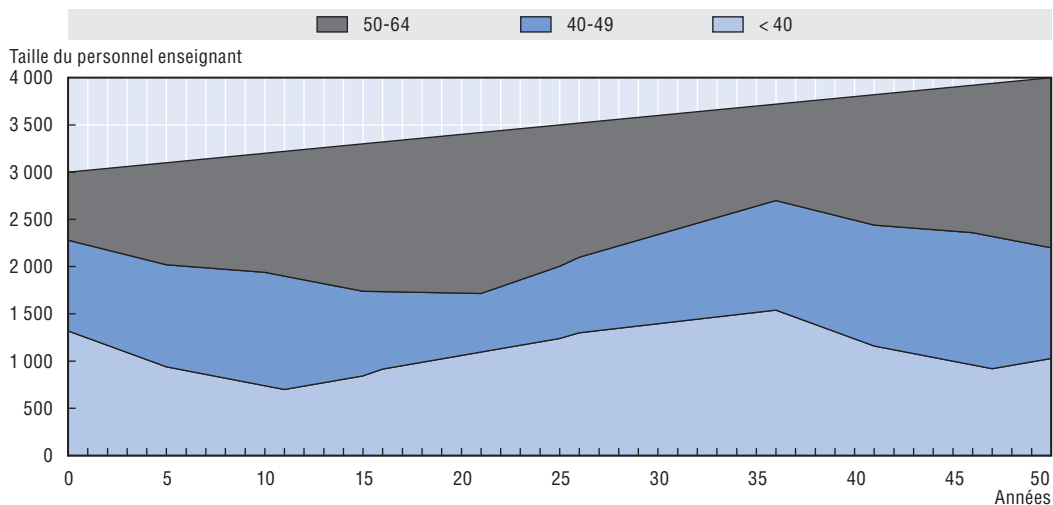
Graphique 3.5. **Composition par âge du personnel enseignant : scénario d'effectif en déclin**



### Troisième scénario : effectif en progression

Dans le troisième scénario, supposons que l'effectif s'accroît de 300 étudiants par an. Il s'agit d'une progression linéaire qui fait passer l'effectif de 45 000 étudiants l'année de référence à 60 000 au bout de 50 ans. Au bout de 11 ans, la proportion d'enseignants ayant moins de 40 ans tombe à un niveau minimum de 22 % qui est néanmoins supérieur au chiffre de 16 % enregistré dans le scénario de l'effectif constant et à celui de 9 % enregistré dans le scénario de l'effectif en déclin. Au bout de 21 ans, la proportion des personnes de 50 ans et plus atteint un maximum de 50 % (voir le graphique 3.6).

Graphique 3.6. **Composition par âge du personnel enseignant : scénario d'effectif en progression**



Ces simulations simples illustrent bien les conséquences de l'effectif d'étudiants et de la politique de recrutement sur la pyramide des âges du personnel des établissements d'enseignement supérieur. Bien que les chiffres soient arbitraires, les résultats de telles restrictions imposées aux établissements d'enseignement supérieur (ratio étudiants/enseignant et stabilité du personnel enseignant) sont bien réels. Lorsque le personnel enseignant est stable et vieillit à son poste la composition par âge varie, même lorsque l'effectif d'étudiants demeure constant. Lorsque l'effectif demeure constant, les membres du personnel enseignant partent à la retraite à 65 ans, les retraités sont remplacés par des jeunes (29 ans) et la proportion des seniors (50-64 ans) varie entre 24 % et 57 %. La variation suit un cycle de 36 ans. Dans la mesure où les départs à la retraite déterminent les recrutements, l'arrivée de jeunes varie entre 24 personnes par an la première année du cycle et 120 la dernière année. Ainsi, entre la fin d'un cycle et la première phase du cycle suivant, le recrutement baisse sensiblement. La variation est intégralement déterminée par la pyramide des âges du personnel enseignant l'année de référence et les politiques de recrutement et de départ à la retraite.

En résumé, l'effectif a une incidence sur le recrutement et donc sur la structure par âge du personnel. La proportion des seniors atteint un maximum de 66 % lorsque l'effectif décroît et de 50 % lorsqu'il augmente. Pour maintenir une pyramide des âges plus ou moins équilibrée avec une politique stricte de remplacement du personnel, il faut que les effectifs

augmentent. Par exemple, si les effectifs étudiants augmentent de 1 000 par an, le cycle est à peine perceptible. La proportion de juniors (moins de 40 ans) parmi le personnel enseignant décroît progressivement, passant de 44 % au départ à 32 % au bout de 50 ans et celle des seniors augmente passant de 24 % à 39 %. L'effectif d'étudiants passe de 45 000 à 95 000 et le nombre d'enseignants passe de 3 000 à 6 333.

### Une illustration : le Japon

Le modèle théorique est illustré au moyen de données sur les universités japonaises<sup>2</sup>. Au Japon, le nombre d'étudiants inscrits à l'université est passé de 1.7 million en 1972 à 3.8 millions en 2005. L'augmentation a été rapide dans les années 70; elle a plafonné après 1995. Le nombre d'enseignants travaillant dans l'enseignement supérieur est passé de 118 000 en 1972 à 171 000 en 1981 et à 318 000 en 2005. Le ratio étudiants/enseignant est passé de 14 en 1972, à 12 en 2005; dans l'intervalle, il a oscillé entre 12 et 15. Le tableau 3.1 présente les chiffres des effectifs étudiants et du personnel enseignant pour un certain nombre d'années. Entre 6 % et 9 % du personnel enseignant a 65 ans ou plus.

Tableau 3.1. **Effectifs étudiants et personnel enseignant dans les universités japonaises**

	Effectifs étudiants	Personnel enseignant				
		Total	< 40	40-49	50-64	65+
1972	1 684 296	117 799	46 648	32 636	28 706	9 809
1981	2 561 463	171 245	65 333	47 235	45 402	13 275
1987	2 636 489	195 490	65 624	53 346	64 024	12 496
1990	3 243 962	211 261	61 950	65 661	69 653	13 997
1996	3 731 804	259 735	71 253	78 955	87 419	22 108
2002	3 727 519	307 097	73 221	87 563	119 090	27 223
2005	3 764 386	317 641	74 065	93 768	121 930	27 878

La structure par âge observée pour le personnel des universités japonaises peut être comparée à celle qui résulterait d'une politique de recrutement ne recrutant que des jeunes. Le nombre de personnes recrutées est déterminé par le nombre des départs à la retraite et par l'évolution des effectifs étudiants. Pour obtenir des données annuelles sur les effectifs, on a estimé un modèle de tendance afin de décrire les données relatives aux effectifs. Plusieurs modèles ont été testés; c'est le modèle quadratique qui a été le plus performant. L'équation de ce modèle s'écrit ainsi :

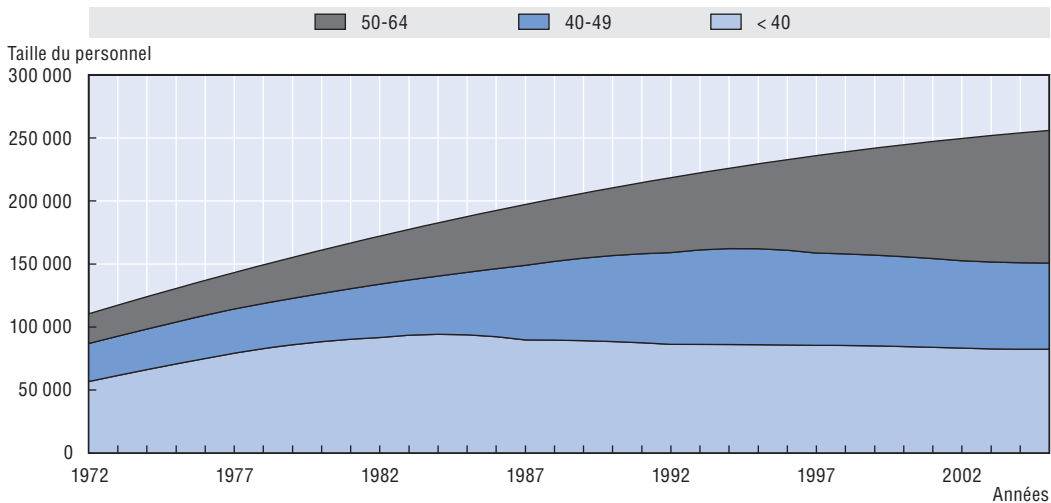
$$\text{Effectifs (t)} = 1\,656\,769 + 103\,964 t - 1\,145 t^2 \quad (R^2 = 0.95) \text{ où } t \text{ désigne l'année depuis 1972.}$$

Le modèle est appliqué pour obtenir des estimations annuelles des effectifs. Le personnel enseignant est déterminé à l'aide d'un ratio constant de 15 étudiants par enseignant. Le ratio fixe implique que le recrutement de personnel est entièrement déterminé par les départs à la retraite d'enseignants et par les variations des effectifs d'étudiants. L'âge au moment du départ à la retraite n'est pas connu mais l'on sait qu'environ 7 % du personnel a 65 ans ou plus. Pour l'illustration, nous avons supposé un départ à la retraite à 65 ans.

La structure par âge de l'année de référence (1972) a été déterminée à partir de données sur le personnel par groupe d'âge de cinq ans. On a supposé une répartition uniforme des âges à l'intérieur de chaque groupe d'âge. En 1972, 43 % des membres du

personnel enseignant âgés de moins de 65 ans avaient moins de 40 ans, 30 % avaient entre 40 et 49 ans et 27 % avaient entre 50 et 64 ans. Environ 2 % avaient moins de 25 ans, 10 % avaient plus de 25 ans mais moins de 30 et 16 % avaient entre 30 et 34 ans. Le recrutement porte uniquement sur des jeunes. Dans le modèle théorique, les recrues ont 29 ans. Le schéma de recrutement des universités japonaises est supposé s'établir ainsi : 15 % des recrues ont moins de 25 ans, 60 % ont entre 25 et 29 ans et 25 % ont entre 30 et 34 ans. Le graphique 3.7 montre l'évolution de la composition par âge du personnel des universités japonaises prédite par un modèle incorporant une politique de recrutement de jeunes uniquement. Le graphique 3.8 présente le schéma des âges observé. La structure prédite des âges du personnel est relativement proche de la structure observée, ce qui implique qu'au Japon, le personnel enseignant suit les effectifs étudiants et que la politique de recrutement des universités japonaises n'est guère différente de celle supposée dans le modèle théorique.

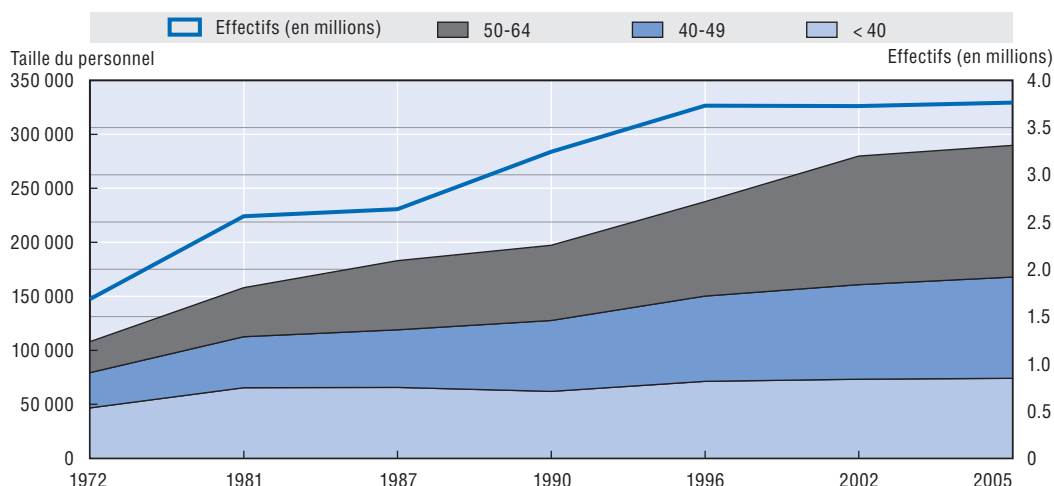
Graphique 3.7. **Nombre prédit de membres du personnel dans les universités japonaises, par groupe d'âge**



### Conclusion

Dans l'enseignement supérieur, le vieillissement des enseignants et des chercheurs est un fait. Pour éviter les effets préjudiciables habituellement associés à un personnel vieillissant, il ne faut pas se focaliser sur la structure par âge du personnel mais sur le capital humain qu'il représente. Enseignants et chercheurs évoluent au cours de leur carrière et de leur avancement en âge et les institutions doivent se préparer au vieillissement de leur personnel. Si, comme on l'admet généralement, la productivité baisse avec l'âge, cette baisse n'est pas due au seul vieillissement; elle est également une conséquence de l'évolution du portefeuille de tâches et de responsabilités qui constituent un poste. Ce qu'il faut, c'est un paradigme du parcours de vie dans la gestion prévisionnelle du personnel, avec des programmes conçus pour maintenir les connaissances et les compétences à niveau. Il faut également identifier les emplois qui correspondent aux personnes d'un âge et d'un niveau de compétences donnés. Si une correspondance optimale ne peut être obtenue, ce sont les compétences et/ou les emplois qu'il faut changer

Graphique 3.8. Nombre observé de membres du personnel dans les universités japonaises, par groupe d'âge



car le vieillissement est inéluctable. Si les établissements d'enseignement supérieur sont incapables d'introduire les ajustements nécessaires en termes de capital humain et d'emplois, des schémas de départ à la retraite modulés peuvent atténuer les conséquences négatives d'un personnel vieillissant.

### 3.4. Évolution du capital humain et de l'enseignement supérieur dans la zone de l'OCDE, en Chine et en Inde

Nombreux sont ceux qui considèrent l'enseignement supérieur comme un investissement en capital humain, c'est-à-dire non pas comme une fin en soi mais comme un moyen de s'assurer un revenu adéquat tout en apportant une contribution à l'ensemble de la société. Cette section étudie l'impact de la démographie sur l'enseignement supérieur en termes de capital humain généré par les établissements d'enseignement supérieur et compare la formation de capital humain dans la zone de l'OCDE, en Inde et en Chine dans les décennies à venir.

La contribution à l'économie des établissements d'enseignement supérieur est déterminée non seulement par la quantité de capital humain (stock de capital) qu'ils produisent mais également par le nombre d'années pendant lequel ce capital humain est utilisé dans des activités de production (flux de capitaux). Autrement dit, la contribution des personnes qui sont diplômées de l'enseignement supérieur relativement tard et partent tôt à la retraite est inférieure à celle des personnes qui sont diplômées tôt et qui partent tard à la retraite. Cette analyse diffère des études habituelles du capital humain en ce sens qu'elle l'étudie dans une *perspective de cohorte* et qu'elle prend en considération la quantité de capital humain que les membres d'une cohorte de naissance apportent à l'économie durant toute leur vie professionnelle. Cette contribution est définie en termes de capital humain généré par les établissements d'enseignement supérieur. La contribution en termes de capital humain d'une cohorte de naissance donnée dépend donc de la proportion de cette cohorte entrant dans l'enseignement supérieur, de l'âge auquel elle y entre, de la proportion obtenant un diplôme, de l'âge auquel elle obtient ce diplôme

et du nombre d'année de vie active. La contribution d'une personne en capital humain peut varier dans le temps du fait de la dépréciation de ce capital et/ou de la formation continue (apprentissage tout au long de la vie). Ces variations ne sont pas prises en compte dans cette étude.

L'idée qu'un investissement éducatif a une rentabilité économique et sociale à long terme pour l'individu et l'ensemble de la société remonte à Adam Smith. Aujourd'hui, le capital humain, c'est-à-dire les compétences, les capacités, l'expérience, les connaissances et la santé que les personnes apportent à leur travail, qui améliorent leur productivité et leur permettent d'avoir un bon revenu, est considéré être un élément déterminant de la compétitivité internationale. Le concept est donc relativement large. Il n'existe pas une définition unique du capital humain et une manière unique de le mesurer. L'appréciation du capital humain repose sur trois approches générales. La première se fonde sur le coût et estime le capital humain par le coût de sa production. La seconde se fonde sur le résultat et estime le capital humain par les flux attendus de revenus futurs générés par l'utilisation du capital humain. La première approche mesure le capital de manière rétrospective et la seconde de manière prospective. La troisième approche se fonde sur l'éducation et mesure le capital humain en termes d'indicateurs des résultats de l'éducation comme le taux de littératie, le taux de scolarisation, le taux d'abandon, le taux de redoublement, le nombre d'années moyennes de scolarité de la population et les résultats aux tests. Cette méthode se justifie par le fait que l'éducation est un élément clé de la formation de capital humain et que des mesures des niveaux d'éducation peuvent être (et sont généralement) utilisées comme des mesures indirectes du capital humain. Pour un tour d'horizon récent des problèmes conceptuels et de mesure, voir Le, Gibson et Oxley (2005) et Wössmann (2005).

Cette étude mesure le capital humain produit par l'enseignement supérieur par le nombre d'années d'activité des diplômés de l'enseignement supérieur. Le capital humain apporté par les diplômés de l'enseignement supérieur se mesure en années-personne. Si la contribution d'une personne est en moyenne de 30 ans, celle de 100 diplômés est de 3 000 années-personne de capital humain produit par les établissements d'enseignement supérieur. Dans la mesure où à chaque année d'activité peut être associé un niveau de revenu ou de salaire, cette approche fondée sur la durée est liée à l'approche fondée sur le revenu. Comme cette dernière, il s'agit d'une mesure prospective du capital humain.

### **Hypothèses et spécifications du modèle**

Un examen détaillé de l'impact de la démographie sur la création de capital humain de niveau tertiaire sort du champ de ce rapport. Nous prenons donc les hypothèses suivantes. Premièrement, tous les diplômés ont un emploi rémunéré et perçoivent un revenu. Dans ce modèle simple, le sous-emploi n'existe pas même s'il peut être aisément introduit. Deuxièmement, les diplômés de l'enseignement supérieur restent en activité jusqu'à l'âge de leur départ à la retraite (65 ans). Une sortie précoce de la population active pour incapacité ou départ à la retraite anticipé, par exemple, n'est pas prise en considération. Le fait de prendre en compte le chômage, la sortie précoce de la vie active ou les départs à la retraite anticipés permettrait de mesurer la déperdition du capital humain produit par les établissements d'enseignement supérieur si la mesure du capital humain se limite à l'emploi rémunéré.

L'impact de la démographie sur l'enseignement supérieur (ou tertiaire) et le capital humain qu'il génère est étudié ici en comparant les pays de la zone de l'OCDE à la Chine et à l'Inde. Pour déterminer l'impact de l'éducation sur le capital humain d'une cohorte de

naissance, on distingue quatre phases dans la vie : la période précédant l'enseignement tertiaire, la période pendant laquelle les jeunes adultes suivent un enseignement tertiaire, la période suivant l'abandon de l'enseignement tertiaire et la période passée sur le marché du travail après l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire. Ces phases sont désignées sous le terme d'états et les quatre états définissent l'approche état-espace ou l'approche à états multiples<sup>3</sup> qui est utilisée ici pour déterminer les effets de l'enseignement supérieur sur le capital humain. Les événements (ou *transitions* d'un état à un autre état) considérés sont l'entrée dans l'enseignement tertiaire, l'abandon et l'obtention d'un diplôme.

La contribution de l'enseignement supérieur à la formation de capital humain dépend de : i) la taille de la population; ii) la base de recrutement, c'est-à-dire la population qui remplit les conditions requises pour entrer dans l'enseignement supérieur (par exemple avoir terminé son cycle d'enseignement secondaire); iii) le taux d'entrée dans l'enseignement supérieur; iv) le taux d'abandon; et v) le taux d'obtention de diplôme.

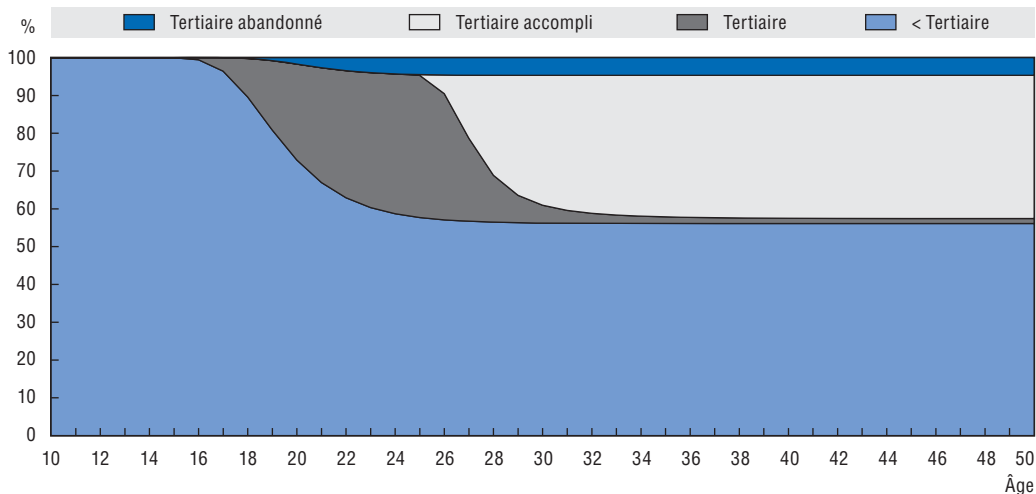
La base de recrutement est supposée constituée de tous les membres d'une cohorte de naissance. Par conséquent, le taux d'entrée dans l'enseignement tertiaire est le nombre de personnes entrant dans l'enseignement supérieur à un âge donné rapporté au nombre de personnes n'étant pas (ou pas encore) rentrées dans l'enseignement supérieur. En termes techniques, c'est ce que l'on appelle la *population à risque*. Une personne qui est entrée dans l'enseignement supérieur en sort avec un diplôme ou à la suite d'un abandon. Ces deux événements sont concurrents. En outre, la mortalité est négligée et l'on suppose que tous les membres de la cohorte de naissance dépassent l'âge plafond considéré dans la simulation.

Le niveau d'entrée dans l'enseignement supérieur et le taux d'abandon, c'est-à-dire le pourcentage de jeunes adultes quittant l'enseignement supérieur, sont indiqués par les taux de transition. Dans cette étude, les taux de transition diffèrent par âge et les taux spécifiques à un âge donné diffèrent par région (zone de l'OCDE et Chine-Inde). Les taux de transition sont généralement estimés à partir d'observations empiriques du nombre de transitions au cours d'une période donnée et de la durée à risque d'une transition (voir annexe 3.A1) mais ces données n'étant pas disponibles pour cette étude, nous avons adopté une approche paramétrée. Ces spécifications sont indiquées dans l'annexe. La paramétrisation suppose de spécifier un modèle paramétrique de taux de transition qui saisit de manière adéquate les régularités empiriques. Des taux de transition sont plausibles si les changements qu'ils génèrent sont comparables aux changements observés. Pour comparer les résultats du modèle et les preuves empiriques, on utilise un petit nombre d'indicateurs. Selon les données de l'OCDE, pratiquement une personne sur deux (47 %) suivra des programmes généraux d'enseignement supérieur au cours de sa vie; le pourcentage de la population des 25-34 ans ayant atteint l'enseignement tertiaire est de 28 % (moyenne de l'OCDE en 2001); et, en moyenne, dans un pays de l'OCDE un jeune de 17 ans peut escompter recevoir 2.5 années d'enseignement tertiaire (OCDE, 2004). Pour la Chine, on a supposé un taux d'entrée dans l'enseignement tertiaire de 10 %. Le taux d'abandon est supposé plus faible que dans les pays de l'OCDE (de l'ordre de 0.5 %). On a ensuite supposé que l'Inde présentait des caractéristiques analogues à celles de la Chine.

### **Projections dans les conditions actuelles**

Les paramètres utilisés dans le modèle sont des paramètres approchés des paramètres réels. Les états occupés par les membres de la cohorte à différents âges sont représentés

Graphique 3.9. États occupés par une cohorte de naissance, à des âges successifs, OCDE



au graphique 3.9. Dans la zone de l'OCDE, selon le modèle, 43.3 % de la cohorte de naissance entre dans l'enseignement tertiaire, ce qui est inférieur au taux effectif (47 %) et 5 % de ceux qui y entrent abandonnent avant la fin. En moyenne, les membres de la cohorte passent 2.1 ans dans l'enseignement tertiaire, ce qui est proche du chiffre observé (2.5 ans). Le graphique 3.9 montre le temps passé dans les différents états jusqu'à 40 ans. Les personnes diplômées de l'enseignement tertiaire passent sur le marché du travail la période allant de l'obtention de leur diplôme à leur quarantième anniversaire, soit 15.84 ans, ce qui implique qu'elles ont obtenu leur diplôme à 24 ans. Entre 40 ans et 65 ans, la contribution des diplômés de l'enseignement tertiaire est de 25 ans, s'ils ne décèdent pas ou ne partent pas à la retraite prématurément. Sur tous les membres de la cohorte de naissance, 56.5 % n'entrent jamais dans l'enseignement tertiaire, 2.2 % y entrent puis abandonnent, enfin 41.1 % y entrent et obtiennent un diplôme. Ce qui signifie, qu'en moyenne, la contribution au marché du travail d'un membre de la cohorte de naissance complète en tant qu'individu à niveau d'instruction élevé est de 6.4 ans jusqu'à son 40<sup>e</sup> anniversaire et de 10.3 ans entre son 40<sup>e</sup> anniversaire et l'âge de son départ à la retraite (65 ans). En moyenne, un membre de la cohorte complète passe 0.4 an en tant qu'individu à niveau d'instruction élevé entre le moment où il abandonne l'enseignement tertiaire et son 40<sup>e</sup> anniversaire.

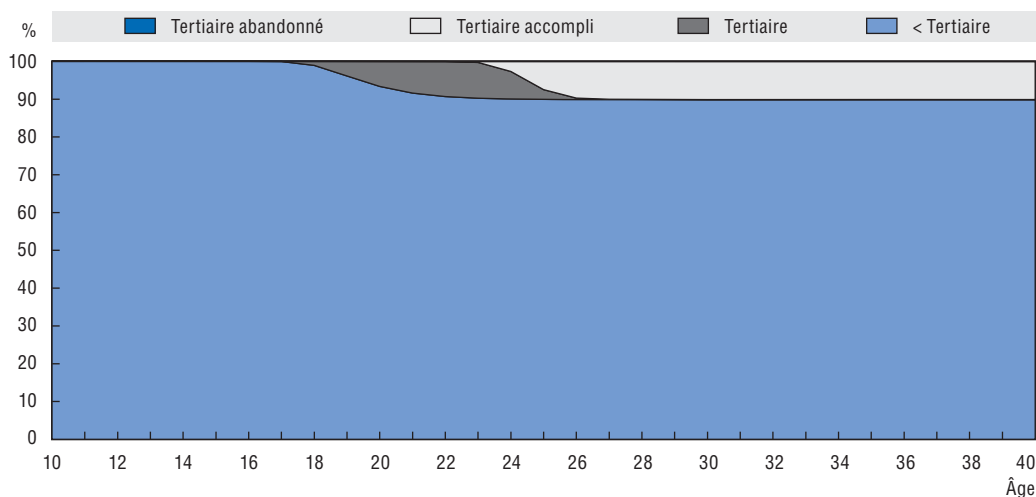
En Chine, la situation est très différente, comme le montre le graphique 3.10. De tous les membres de la cohorte, 10.1 % seulement entrent dans l'enseignement supérieur. Le capital humain produit par l'enseignement supérieur est donc faible, si on le mesure en nombre d'années pendant lesquelles un membre d'une cohorte de naissance apporte au marché du travail sa contribution d'individu à niveau d'instruction élevé. En Chine et en Inde, du fait qu'un membre d'une cohorte moyenne est beaucoup moins susceptible d'entrer dans l'enseignement tertiaire que dans les pays de l'OCDE, la contribution au marché du travail après l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire est limitée. (On suppose que les taux de transition qui s'appliquent à la Chine s'appliquent également à l'Inde). En moyenne, un membre de la cohorte de naissance passe 0.5 ans dans l'enseignement tertiaire et sa contribution au marché du travail avant son 40<sup>e</sup> anniversaire



est de 1.6 an de connaissances et de compétences acquises dans l'enseignement supérieur (graphique 3.10). La contribution moyenne entre 40 ans et 65 ans est de 2.5 ans<sup>4</sup>. Son niveau peu élevé est la conséquence de la faible probabilité d'inscription dans l'enseignement supérieur.

Toutefois, le tableau change de manière spectaculaire lorsqu'on multiplie la contribution d'un membre d'une cohorte moyenne par la taille de la cohorte de naissance. Sur la période 2000-04, 17.6 millions d'enfants sont nés en Chine chaque année contre 4.4 millions en Amérique du Nord et 7.4 millions en Europe. Et en Inde, le nombre des naissances a été de 25.8 millions par an. Si les taux de transition sont les mêmes en Europe et en Amérique du Nord, la contribution en Amérique du Nord des membres d'une cohorte de naissance qui vont jusqu'au bout d'un enseignement tertiaire est de 73.8 millions d'années-personne de capital humain avant d'atteindre l'âge de départ à la retraite (65 ans<sup>5</sup>). En Europe, la contribution est de 123.4 millions d'années-personne<sup>6</sup>. En Chine, la contribution au marché du travail de la cohorte de naissance est de 72.5 millions d'années-personne de compétences et de connaissances acquises dans l'enseignement supérieur<sup>7</sup>. En Inde, la contribution est de 106.2 millions d'années-personne. Il est intéressant de noter qu'en Chine la contribution au marché du travail, en termes de capital humain, d'une cohorte de naissance est à peu près identique à celle observée en Amérique du Nord. Le faible taux d'entrée dans l'enseignement supérieur est compensé par la taille importante de la cohorte de naissance. Cette analyse démontre clairement l'importance de la taille.

Graphique 3.10. États occupés par une cohorte de naissance, à des âges successifs, Chine-Inde



### Projections pour des conditions différentes

Si, en Chine, les effectifs de l'enseignement tertiaire atteignaient le niveau des pays de l'OCDE, à savoir 40 %, la contribution de la cohorte de naissance serait de 294.7 millions d'années-personne<sup>8</sup>. En Inde, elle serait de 432 millions d'années-personne de connaissances et de compétences acquises dans l'enseignement tertiaire. Avec un taux d'inscription dans l'enseignement supérieur de 40 % pour chacune des quatre régions étudiées, la contribution de la Chine en termes de capital humain de haut niveau serait

quatre fois supérieure à celle de l'Amérique du Nord et 2.4 fois supérieure à celle de l'Europe; celle de l'Inde serait six fois supérieure à celle de l'Amérique du Nord et 3.5 fois supérieure à celle de l'Europe. Ces chiffres montrent bien que dans des pays moyennement développés, comme la Chine et l'Inde, la fécondité est une variable très importante du capital humain. Le tableau 3.2 résume les résultats.

**Tableau 3.2. Contribution future en termes de capital humain à niveau d'éducation tertiaire de la cohorte née entre 2000 et 2004**

	Scénario 1 (conditions actuelles)	Scénario 2 (conditions actuelles dans la zone de l'OCDE, la Chine et l'Inde)
	Millions d'années-personne	Millions d'années-personne
Europe	123.4	123.4
Amérique du Nord	73.8	73.8
Chine	72.5	294.7
Inde	106.2	432.0

Aujourd'hui, en Chine, la contribution des établissements d'enseignement supérieur à l'économie nationale en termes de capital humain à niveau d'éducation tertiaire est à peu près identique à celle des établissements d'enseignement supérieur nord-américains. En Inde, cette contribution n'est inférieure que de 16 % à celle d'établissements comparables en Europe.

En Chine et en Inde, une légère progression (de 10.1 % à 11.5 %) du taux d'entrée dans l'enseignement supérieur produirait un capital humain équivalant à celui actuellement observé en Amérique du Nord et en Europe, où plus de 40 % d'une cohorte intègre l'enseignement supérieur. Des taux d'entrée plus élevés produiraient un capital humain à niveau d'éducation tertiaire supérieur à celui de l'Amérique du Nord et à celui de l'Europe si les taux d'entrée en Amérique du Nord et en Europe demeurent à leur niveau actuel. Avec un taux d'entrée légèrement supérieur à 20 %, autrement dit égal à la moitié du taux actuellement observé dans les principales régions de l'OCDE, la Chine et l'Inde génèreraient un capital humain à niveau d'éducation tertiaire deux fois plus élevé. Cela pourrait leur permettre de devenir des pôles d'innovation si ces deux pays continuent de mettre l'accent sur les sciences et l'ingénierie.

Ces scénarios correspondent à des cohortes de naissance de la taille observée sur la période 2000-04. Une baisse de la fécondité se traduit par une réduction de la taille des cohortes de naissance et donc une réduction de la contribution en années-personne de capital humain à niveau d'éducation tertiaire à moins que la taille réduite des cohortes ne soit compensée par des taux plus élevés d'entrée dans l'enseignement supérieur. Toutefois, en Chine et en Inde, une telle baisse n'a guère d'impact compte tenu de la faiblesse du taux de scolarisation. Ainsi, une baisse du nombre des naissances de 1 % est compensée par une augmentation correspondante (de 10.1 % à 10.2 %) du taux d'entrée dans l'enseignement supérieur. Si le taux d'entrée dans l'enseignement tertiaire demeure constant, une réduction de la taille de la cohorte de 1 % dans l'ensemble Chine plus Inde, ampute le nombre des naissances de 433 000 et le capital humain à niveau d'éducation tertiaire de 1.8 million d'années-personne. Pour maintenir leur capital humain à son niveau antérieur, la Chine et l'Inde ont le choix entre trois approches : i) des politiques de la famille natalistes; ii) des politiques en matière d'éducation qui améliorent le taux

d'entrée dans l'enseignement supérieur; et iii) des politiques en matière d'immigration visant à attirer les travailleurs du savoir. L'impact en termes de capital humain d'une baisse du nombre des naissances de 1 % (433 000) est compensé par l'entrée dans le pays de 43 800 diplômés de l'enseignement supérieur s'ils sont du même âge que les autochtones diplômés de l'enseignement supérieur (24 ans).

De même, les pays de l'OCDE peuvent choisir entre des politiques natalistes, des politiques qui favorisent l'entrée dans l'enseignement supérieur, des politiques qui réduisent le taux d'abandon et des politiques en matière d'immigration qui attirent les travailleurs du savoir. Le fait d'empêcher un étudiant d'abandonner a le même effet en termes de capital humain à niveau d'éducation tertiaire que le fait d'attirer un immigrant à niveau d'éducation tertiaire. Une naissance en moins réduit le capital humain à niveau d'éducation tertiaire de 16.8 années-personne<sup>9</sup>. Une baisse de la fécondité de 1 % diminue le capital humain de 2.0 millions d'années-personne. La baisse peut être compensée par l'immigration de 48 000 personnes à niveau d'éducation tertiaire, sous réserve que la contribution de chaque immigrant en termes de capital humain soit de 40.84 ans.

### 3.5. Conclusion

La démographie a une incidence importante sur l'avenir de l'enseignement supérieur. Dans de nombreux pays de l'OCDE, des niveaux de fécondité faibles à très faibles entraînent un déclin persistant du nombre de jeunes adultes. Face à cette situation, les établissements d'enseignement supérieur augmentent les taux de fréquentation et organisent des programmes à mi-carrière et des programmes d'enseignement supérieur pour les seniors. L'évolution démographique et l'accent accru mis sur l'apprentissage tout au long de la vie dans le but d'améliorer l'employabilité mais également dans le cadre du développement personnel (humain), représentent des opportunités pour les établissements d'enseignement supérieur. Les effectifs de jeunes adultes dans l'enseignement supérieur atteindront des niveaux maximums et leur accroissement ultérieur nécessitera un ciblage sur d'autres groupes d'âge, en particulier sur les travailleurs à mi-carrière et les seniors.

Une étude de simulation a été réalisée pour montrer l'incidence des niveaux d'inscriptions sur la taille et la composition par âge du personnel des établissements d'enseignement supérieur. L'étude montre des cycles importants dans la structure par âge du personnel du fait des politiques de recrutement et de départ à la retraite. L'ampleur de la variation de la structure par âge dépend de l'évolution des effectifs. Les cycles sont moins marqués lorsque les effectifs augmentent rapidement. La simulation illustre les problèmes associés au maintien d'une composition par âge optimale du personnel des établissements qui se caractérisent par le système de la permanence tel qu'il existe aujourd'hui. Le modèle de simulation est capable de reproduire les tendances actuelles de la structure par âge du personnel des établissements d'enseignement supérieur, comme le démontre l'exemple du Japon où le vieillissement du personnel de l'enseignement supérieur a été très faible pendant les périodes de progression rapide des effectifs et élevé pendant les périodes où cette progression a plafonné.

Le vieillissement des enseignants et des chercheurs de l'enseignement supérieur est désormais une donnée. Les institutions peuvent y répondre en adoptant en matière de gestion prévisionnelle du personnel un paradigme du parcours de vie et en s'attachant beaucoup plus à mettre en correspondance les compétences et le profil requis. Les emplois

doivent correspondre à l'âge et aux compétences des personnes. Si l'on ne parvient pas à établir cette correspondance ou à remédier à la situation par des programmes de formation ou par une plus grande flexibilité en matière de profil requis, des régimes modulés de départ à la retraite peuvent contribuer à atténuer les conséquences négatives d'un vieillissement du personnel. Le paradigme du parcours de vie offre un cadre global qui intègre un grand nombre de politiques actuelles du marché du travail et indique de nouvelles politiques affectant l'utilisation du temps, les schémas d'activité, le développement personnel et la valorisation du capital humain tout au long du cycle de vie.

La contribution de l'enseignement supérieur à l'économie peut se mesurer par l'apport de capital humain que constituent pour le marché du travail les diplômés de l'enseignement supérieur. L'éducation est un élément déterminant pour la qualité de la main-d'œuvre. Ho et Jorgenson (1999) ont observé qu'en Amérique du Nord la tendance à l'amélioration de la qualité de la main-d'œuvre sur la période 1948-95 peut être attribuée pour l'essentiel à la progression du niveau moyen d'instruction et pensent que cette tendance va se poursuivre bien au-delà de l'an 2000. Cette étude mesure le capital humain non seulement en termes de niveau d'instruction mais également en termes de temps d'activité avant le départ à la retraite. Elle mesure les années-personne de connaissances et de compétences acquises dans l'enseignement supérieur qui sont apportées à l'économie. Dans la zone de l'OCDE, la contribution au marché du travail d'un individu moyen avant son départ à la retraite à l'âge de 65 ans, est estimé à 16.9 ans de capital humain acquis dans l'enseignement tertiaire. En Chine, la contribution moyenne est de 4.1 ans. Cet écart est largement imputable aux différences de participation à l'enseignement supérieur (plus de 40 % dans la zone de l'OCDE et 10 % en Chine). La contribution en capital humain obtenu dans l'enseignement tertiaire d'un diplômé de l'enseignement supérieur est pratiquement identique (environ 40 ans), quel que soit son pays de résidence (en l'absence d'un départ à la retraite anticipé). La situation devient très différente lorsque la contribution n'est pas exprimée par tête mais pour toute la cohorte de naissance. Au cours de l'actuelle décennie, 17.6 millions d'enfants sont nés en Chine chaque année, 25.8 millions en Inde, 4.4 millions en Amérique du Nord et 7.4 millions en Europe. L'importante cohorte de naissance de la Chine conjuguée à un faible taux d'entrée dans l'enseignement supérieur donne pratiquement le même nombre d'années-personne de capital humain obtenu dans l'enseignement tertiaire qu'en Amérique du Nord où l'enseignement supérieur est plus répandu (72.5 millions d'années-personne en Chine et 73.8 millions d'années-personne en Amérique du Nord). Si l'Inde avait aujourd'hui le taux d'entrée dans l'enseignement supérieur de la Chine (10 %) et si l'âge de départ à la retraite y était de 65 ans comme dans la plupart des autres pays, la contribution à l'économie nationale d'une cohorte de naissance serait de 106.2 millions d'années-personne de capital humain obtenu dans l'enseignement tertiaire. Si en Chine et en Inde, les effectifs de l'enseignement supérieur atteignaient les niveaux observés aujourd'hui dans les pays de l'OCDE et si la fécondité n'évoluait guère, la contribution à l'économie nationale d'une cohorte de naissance serait en Chine de 295 millions d'années-personne de capital humain obtenu dans l'enseignement tertiaire et en Inde de 432 millions d'années-personne, soit trois fois plus et cinq fois plus respectivement que la contribution d'une cohorte de naissance en Amérique du Nord.

Dans la zone de l'OCDE, la démographie devrait être un moteur puissant du changement dans l'enseignement supérieur. D'ores et déjà, les établissements d'enseignement supérieur répondent à la baisse de la fécondité par une augmentation des

taux d'inscription dans les catégories non traditionnelles d'étudiants et par une diversification de l'offre de programmes d'enseignement. La baisse des inscriptions dans l'enseignement supérieur génère non seulement un excédent de personnel mais également des fluctuations plus importantes de la structure par âge du personnel.

Si les établissements d'enseignement supérieur se diversifient pour maintenir leurs niveaux d'activité actuels, ils continuent également à avoir besoin de produire le capital humain et les connaissances et compétences nécessaires à la persistance du progrès technologique et de la croissance économique. On note toutefois un certain désenchantement du public à l'égard du rôle joué par l'université, désenchantement qui s'explique peut-être en partie par la nécessité de faire appel à des travailleurs du savoir immigrés. Une manière de répondre à cette préoccupation pourrait être d'élaborer, pour chaque domaine d'étude, un *indice du capital humain*, afin de mesurer l'impact sur l'économie et l'ensemble de la société des connaissances et des compétences générées par le domaine d'étude en question. Un indice du capital humain pourrait mesurer la relative rareté d'un capital humain spécifique au sein de la société. Des institutions ayant différents domaines d'étude pourraient se caractériser par un indice composite. Cet indice (composite) du capital humain pourrait être utilisé en complément des critères plus traditionnels du financement public des établissements d'enseignement supérieur. L'indice du capital humain pourrait contribuer à faire en sorte que les établissements d'enseignement supérieur continuent d'apporter leur contribution à la réponse aux besoins de la société.

## Notes

1. Le ratio effectif moyen dans un pays de l'OCDE était en 2002 de un enseignant pour 15.4 étudiants (OCDE, 2004).
2. Les données sont des données officielles fournies par le Secrétariat de l'OCDE : les données pour 1972 et 2005 ont été ajustées par le Secrétariat.
3. Pour un bref tour d'horizon des modèles à états multiples et des références clés, voir Willekens (2003).
4.  $0.101 \times 25 = 2.525$ .
5.  $4.423 \times 6.4 + 4.423 \times 0.411 \times 25 = 73.8$ .
6.  $7.354 \times 6.4 + 7.354 \times 0.411 \times 25 = 123.4$ .
7.  $17.566 \times 1.6 + 17.566 \times 0.101 \times 25 = 72.5$ .
8.  $17.566 \times 6.4 + 17.566 \times 0.411 \times 25 = 294.7$ .
9.  $0.411 \times (15.85 + 25)$ .

## Références

- Gonand, F. (2005), « Assessing the Robustness of Demographic Projections in OECD Countries », document de travail n° 464 du Département des affaires économiques, ECO/WKP(2005)51, Éditions de l'OCDE, Paris.
- Ho, M.S. et D.W. Jorgenson (1999), « The Quality of the US Work Force, 1948-95 », [www.ksg.harvard.edu/cbg/ptep/laborjbes.pdf](http://www.ksg.harvard.edu/cbg/ptep/laborjbes.pdf).
- Le, T., J. Gibson et L. Oxley (2005), « Measures of Human Capital. A Review of the Literature », New Zealand Treasury Working Papers 05/10, novembre, New Zealand Treasury, Wellington.
- OCDE (2004), *Regards sur l'éducation – les indicateurs de l'OCDE 2004*, Éditions de l'OCDE, Paris.

- Rogers, A. (1986), « Parameterized Multistate Population Dynamics and Projections », *Journal of the American Statistical Association*, vol. 81(393), pp.48-61.
- Sleebos, J.E. (2003), « Low Fertility Rates in OECD Countries. Facts and Policy Responses », Document de travail sur les affaires sociales, l'emploi et les migrations n° 15, Éditions de l'OCDE, Paris.
- Vincent-Lancrin, S. (2004), « Building Futures Scenarios for Universities and Higher Education: An International Approach », *Policy Futures in Education*, vol. 2(2), pp. 245-263.
- Willekens, F. (2003), « Multistate Demography », dans P. Demeny et G. McNicoll (éd.), *Encyclopedia of Population*, Édition révisée, Macmillan Reference USA, New York, pp. 681-684.
- Wössmann, L. (2005), « Specifying Human Capital », *Journal of Economic Surveys*, vol. 17(3), pp. 239-270.

## ANNEXE 3.A1

## Méthodologie

Cette annexe explique le concept de taux de transition et précise les hypothèses retenues dans le modèle de simulation d'états multiples de la section 3.4.

Un taux de transition est un taux de transfert des individus entre des états fonctionnels ou des étapes de la vie. L'entrée dans l'enseignement supérieur, par exemple, est une transition et la propension d'un jeune adulte à entrer dans l'enseignement supérieur (taux d'entrée) est le taux de transition. Le taux de sortie de l'enseignement supérieur pour cause d'abandon ou d'obtention d'un diplôme est également un taux de transition. La définition officielle d'un taux de transition est le nombre de transitions d'une période donnée rapporté à la durée d'exposition au risque d'une transition. Cette dernière est équivalente au temps passé dans un état (état d'origine) au cours de la période considérée.

Les taux de transition sont décrits par une double distribution exponentielle. Une double distribution exponentielle est une distribution asymétrique qui a été utilisée par plusieurs auteurs pour décrire les profils des taux de transition. Le modèle de double distribution exponentielle est représenté par l'équation ci-dessous :

$$f(x) = a \exp\{-\alpha(x - \mu) - \exp[-\lambda(x - \mu)]\}$$

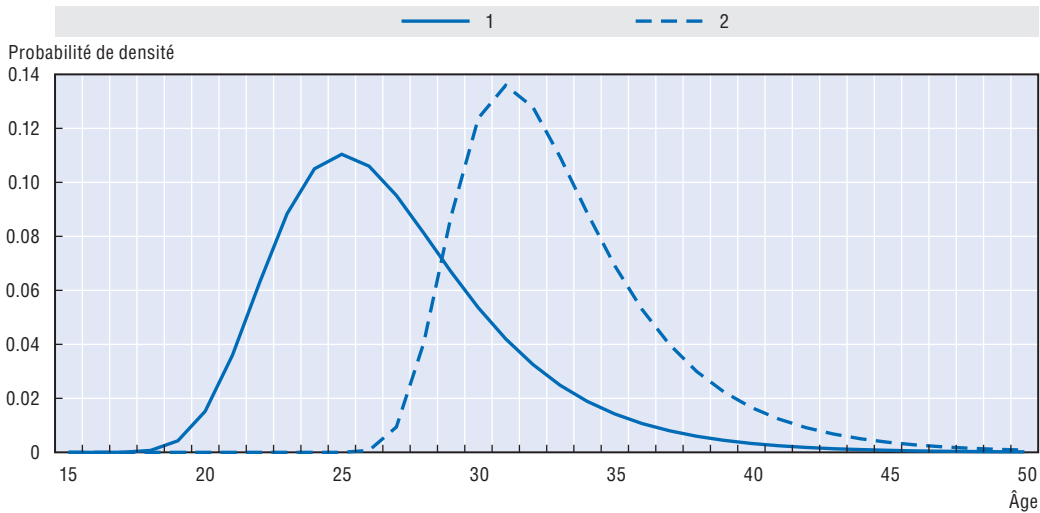
dans laquelle  $\alpha$ ,  $\lambda$  et  $\mu$  sont des paramètres et  $a$  est un facteur d'échelle pour faire en sorte que  $f(x)$  soit une fonction de densité (la zone située sous la courbe est l'unité). Le paramètre  $\mu$  positionne la courbe unimodale sur l'axe de l'âge alors que  $\lambda$  et  $\alpha$  reflètent respectivement la pente de son côté ascendant et celle de son côté descendant. Si  $\alpha > \lambda$ , le mode de la fonction est inférieur à  $\mu$ . Si  $\alpha < \lambda$ , il est supérieur à  $\mu$ . Si  $\alpha = \lambda$ , la fonction est la distribution Fisher-Tippett qui est une distribution de la valeur extrême présentant une pente ascendante forte et une pente descendante plus douce (voir, par exemple <http://mathworld.wolfram.com/ExtremeValueDistribution.html>). Des exemples de double distribution exponentielle sont représentés au graphique 3.A1.1. Le tableau 3.A1.1 donne les paramètres. Le modèle 1 est la distribution Fisher-Tippett. La première distribution est positionnée autour de 25 ans et la seconde autour de 30 ans. Les deux ont la même pente descendante ( $\alpha$ ). La pente positive est plus élevée dans la deuxième distribution ( $\lambda$ ). La zone située sous la courbe est différente.

Pour déterminer les paramètres des doubles distributions exponentielles qui décrivent les taux de transition entre les différents états envisagés dans ce rapport, nous avons utilisé une procédure itérative fondée sur l'expérimentation. Le but était d'obtenir des taux de transition qui donneraient des caractéristiques connues de l'enseignement tertiaire. Pour en dériver les valeurs des paramètres, nous avons utilisé des informations présentées

Tableau 3.A1.1. Paramètres de la double distribution exponentielle

Paramètre	Modèle 1	Modèle 2
a	0.3001	0.3366
$\mu$	25	30
$\alpha$	0.3	0.3
$\lambda$	0.3	0.5
CF	1.0	1.0

Graphique 3.A1.1. Double distribution exponentielle



par Vincent-Lancrin (2004). Dans la zone de l'OCDE, pratiquement une personne sur deux (47 %) suivra des programmes généraux d'enseignement supérieur au cours de sa vie (Vincent-Lancrin, 2004). En outre, 28 % de la population âgée de 25 à 34 ans a atteint le stade de l'enseignement tertiaire (moyenne OCDE 2001). Un autre élément d'information important est le fait qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE, un jeune de 17 ans peut espérer recevoir 2.5 ans d'enseignement tertiaire.

Pour la Chine, nous avons supposé un taux bien inférieur (10 %) d'entrée dans l'enseignement tertiaire. Le taux d'abandon est supposé être inférieur à celui observé dans la zone de l'OCDE (de l'ordre de 0.5 %). Le tableau 3.A1.2 montre les paramètres du modèle

Tableau 3.A1.2. Paramètres de la double distribution exponentielle, OCDE

Paramètre	Entrée dans l'enseignement tertiaire	Obtention du diplôme	Abandon
a	1	1	1
$\mu$	18.5	28.0	19.5
$\alpha$	0.8	1.2	0.8
$\lambda$	0.8	0.4	0.5
Aire	0.8	2.0	0.1



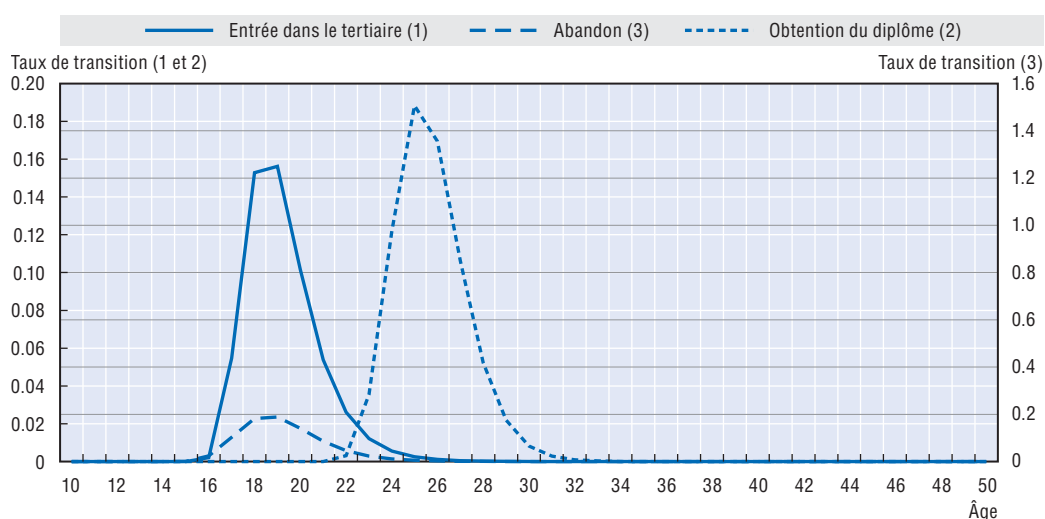
Tableau 3.A1.3. Paramètres de la double distribution exponentielle, Chine

Paramètre	Entrée dans l'enseignement tertiaire	Obtention du diplôme	Abandon
a	1	1	1
$\mu$	18.5	28.0	19.5
$\alpha$	0.8	1.2	0.8
$\lambda$	0.8	0.4	0.5
Aire	0.15	2.0	0.01

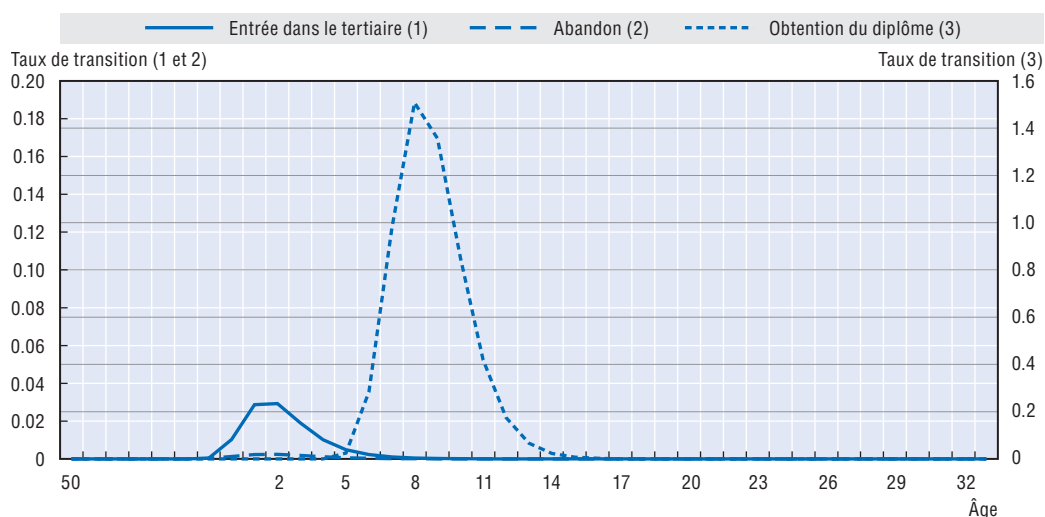
de double distribution exponentielle pour la zone de l'OCDE et le tableau 3.A1.3 montre ces paramètres pour la Chine.

Les taux de transition sont représentés sur les graphiques 3.A1.2 et 3.A1.3.

Graphique 3.A1.2. Taux de transition, zone de l'OCDE



Graphique 3.A1.3. Taux de transition, Chine





## Chapitre 4

### Retour vers le futur ? Les professions universitaires au XXI<sup>e</sup> siècle

*par*

Jürgen Enders\* et Christine Musselin\*\*

*Ce chapitre traite de l'impact des changements dans l'enseignement supérieur sur la profession universitaire, dans le passé, le présent et le futur. Nous montrons tout d'abord que la croissance de la profession universitaire s'est traduite par une différenciation accrue. Nous examinons ensuite la mutation en cours des conditions de travail et d'emploi en milieu universitaire et les défis qu'elle pose à la structure traditionnelle du pouvoir universitaire. Enfin, nous nous penchons sur la restructuration de la communauté universitaire internationale. Nous concluons notamment que les changements démographiques ne joueront qu'un rôle mineur dans la réorganisation de la profession universitaire.*

\* Centre d'études des politiques sur l'enseignement supérieur (CHEPS), Université de Twente, Pays-Bas.

\*\* Centre de sociologie des organisations, Sciences Po et Centre national de la recherche scientifique (CNRS), France.

### 4.1. Introduction

Les travaux sur les secteurs de production de biens et les services dans nos sociétés modernes, et sur les institutions qui en ont la charge, mettent toujours l'accent sur les spécificités du secteur de l'enseignement supérieur. Celles-ci tiennent à ce que ce dernier poursuit des objectifs multiples, est soumis à des mécanismes relativement faibles de coercition, de contrôle et de pilotage par le haut, est fortement fragmenté et dépend de sa main-d'œuvre principale, les universitaires, pour la fixation de ses objectifs, la gestion et l'administration de ses établissements et la réalisation des activités quotidiennes. De plus, la profession universitaire est considérée comme l'une des plus structurantes dans ses relations avec les autres secteurs de production de biens et de services. On a parlé, par exemple, de « profession clé » ou « du triomphe de l'homme universitaire » (Perkin, 1969 ; Jenks et Riesman, 1968).

Bien que souvent contestée et relevant en partie du mythe, il est fréquent de trouver dans le débat public comme dans les réflexions scientifiques sur la profession universitaire, l'idée que celle-ci a connu un âge (d'or) où régnaient contentement et sérénité, mais qui a aujourd'hui disparu. D'aucuns avancent que le concept d'une profession universitaire unique ne serait plus qu'une illusion, que celle-ci ne parviendrait plus à gérer les tensions qui la traversent et qu'elle serait en danger. Depuis une trentaine d'années, on affirme que la profession universitaire se sent de plus en plus assiégée et les publications sur le sujet donnent à penser que le sentiment de crise va grandissant (voir, par exemple Kogan, Moses et El-Khawas, 1994 ; Kingsley, 1997 ; Farnham, 1999 ; Enders, 2001 ; Altbach, 2000). Ces préoccupations sont à l'évidence étroitement liées à la massification de l'enseignement supérieur et à l'évolution générale, engagée de longue date, vers une « société de la connaissance ». La transformation des attentes à l'égard de l'enseignement supérieur, le changement de nature et de rôle du savoir dans la société s'accompagnent de mutations au sein de l'enseignement supérieur lui-même et dans ses interrelations avec son environnement, qui ont des effets ambigus sur la profession universitaire (Enders et Teichler, 1997) :

- Au cours des dernières décennies, l'enseignement supérieur a connu un déclin de son statut socio-économique au fur et à mesure qu'il se développait et qu'on assistait à une « scientisation » de la société. Les attentes en matière de formation de main-d'œuvre hautement qualifiée et de production scientifique d'excellence ont souvent souffert de l'expansion quantitative de l'enseignement supérieur. En conséquence, cette croissance a souvent été considérée comme trop onéreuse. Aujourd'hui, on met ainsi en avant les bénéfices individuels que tirent ceux qui sont passés par l'enseignement supérieur, alors qu'auparavant c'étaient les avantages collectifs des formations supérieures qui étaient valorisés. Et certains observateurs commencent à parler de suréducation.
- Parallèlement à la montée en puissance de la connaissance scientifique et de l'expertise, l'enseignement supérieur et la profession universitaire ont perdu leur rôle central et exclusif de principaux producteurs de savoir scientifique et de technologie.

L'enseignement supérieur est confronté à la concurrence grandissante d'autres lieux de production de recherche et ses performances sont de plus en plus comparées à celles d'autres fournisseurs d'enseignement tertiaire.

- Les tensions s'exacerbent entre, d'une part, les modes usuels d'enseignement, les savoirs traditionnels et les formes habituelles de communication entre les étudiants et les enseignants universitaires et, d'autre part, les réflexions naissantes en termes de compétences, l'apprentissage tout au long de la vie, les nouvelles attentes professionnelles et les trajectoires inédites des étudiants. Cela conduit à s'interroger sur la conception des futurs programmes d'études mais aussi sur le rôle de l'enseignement et des enseignants universitaires.
- L'importance grandissante de la technologie et de la connaissance scientifique dans nos sociétés soulève des interrogations ambivalentes sur leur impact pour l'avenir. D'un côté, les attentes à l'égard des applications pratiques et utilitaires de la science et de la technologie croissent. De l'autre, les sociétés modernes sont de plus en plus conscientes que la technologie et la connaissance scientifique peuvent comporter des risques sociaux, technologiques et écologiques. L'enseignement supérieur étant appelé à être l'un des principaux moteurs du développement scientifique de la société, il est aussi tenu pour responsable des conséquences négatives que peuvent avoir les innovations.
- Le caractère international de l'enseignement supérieur et de la recherche au XX<sup>e</sup> siècle a joué un rôle majeur sur la mondialisation. Il n'est ainsi pas déraisonnable d'affirmer que la profession universitaire a été l'un des premiers acteurs « globaux ». Toutefois, l'impact sur l'enseignement supérieur de la mondialisation économique, politique, sociale et scientifique est ambivalent. Les systèmes nationaux sont de plus en plus en concurrence sur les marchés internationaux et la recherche innovante dépasse de plus en plus souvent les frontières traditionnelles des systèmes, des disciplines et des institutions. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication influencent la répartition et la diffusion de la connaissance mais aussi la signification des mots « science » et « connaissance ».

Cette liste n'est en aucune façon exhaustive. Les exemples cités suffisent toutefois à montrer les pressions contradictoires qui s'exercent sur l'enseignement supérieur et la recherche. Celles-ci ne sont pas nouvelles et s'inscrivent dans les tendances générales à long terme que connaissent les sociétés modernes. Elles ne sont pas non plus spécifiques à une nation. Actuellement, les systèmes d'enseignement supérieur de la plupart des pays industrialisés connaissent un processus de changement délicat qui affecte la position de la profession universitaire.

La discussion qui suit traite de l'impact de ces forces de changement sur quelques caractéristiques de la profession universitaire, dans le passé, le présent et le futur. Quatre grandes transformations sont examinées. Nous montrerons tout d'abord que la croissance de la profession universitaire s'est traduite par une différenciation accrue. Nous examinerons ensuite la mutation en cours des conditions de travail et d'emploi en milieu universitaire et les défis qu'elle pose à la structure traditionnelle du pouvoir universitaire. Enfin, nous nous pencherons sur la restructuration de la communauté universitaire internationale. Dans cette discussion, nous adopterons une définition large de la notion de « profession universitaire », qui englobe les personnels enseignants ou chercheurs travaillant dans des universités ou d'autres établissements d'enseignement supérieur, quels que soient leur grades, leur statut, le type de contrats sur lesquels ils sont employés,

ou leur avancement dans la carrière. Ainsi, nous considérons non seulement les enseignants-chercheurs permanents, en tant que noyau traditionnel de la profession universitaire, mais également les autres personnels enseignants du supérieur.

## 4.2. Les mutations de la profession universitaire

### **Croissance et différenciation interne de la profession universitaire**

Au XX<sup>e</sup> siècle, l'enseignement supérieur est devenu un système de masse et est arrivé à maturité. Peu après la Seconde Guerre mondiale, dans les pays développés, divers phénomènes ont contribué à créer un climat politique favorable à la croissance des dépenses en faveur de l'enseignement supérieur et de la recherche, et alimenté une augmentation du nombre des étudiants (Schofer et Meyer, 2004). D'une part, s'est installée la conviction que la recherche fondamentale était primordiale pour la satisfaction des besoins d'innovation technologique et scientifique de la société. D'autre part, on a assisté au boom de l'économie de l'éducation, basée sur la conviction qu'il fallait investir lourdement dans l'éducation pour assurer la croissance économique. Ensuite la réduction de l'inégalité des chances dans le domaine éducatif a été inscrite sur l'agenda. Enfin, les révoltes étudiantes de la fin des années 60 ont sans doute aussi joué un rôle.

Le développement de l'enseignement supérieur a été spectaculaire après 1960. Aujourd'hui, on recense dans le monde plus de 100 millions d'étudiants. Dans la zone de l'OCDE, pratiquement un jeune (17-25 ans) sur deux s'inscrit dans une formation supérieure. Entre 1991 et 2001, la participation à l'enseignement supérieur du groupe d'âge 25-34 ans est passée de 21 % à 30 %, pour les 19 pays de l'OCDE pour lesquels ces données sont disponibles sur ces deux années; en 2001, le taux de participation atteignait 28 % dans la zone OCDE (Vincent-Lancrin, 2004). Les taux de scolarisation et de participation sont considérablement inférieurs dans de nombreux pays en transition ou en développement bien que nombre d'entre eux aient enregistré et/ou enregistrent actuellement une croissance considérable dans ce secteur. En conséquence, ces pays ont fréquemment des taux de scolarisation voisins de ceux des pays industrialisés il y a seulement quelques décennies.

En outre, la croissance globale du secteur de l'enseignement supérieur a nourri la « massification de la recherche universitaire » (Vincent-Lancrin, 2006) et accru les dépenses de R-D dans le secteur de l'enseignement supérieur. Dans la zone de l'OCDE, les dépenses en R-D ont suivi une forte croissance de manière générale, mais aussi dans le secteur de l'enseignement supérieur au cours des deux dernières décennies. Si l'industrie demeure l'acteur le plus important dans le financement de la R-D, la part de l'enseignement supérieur a augmenté sur la période.

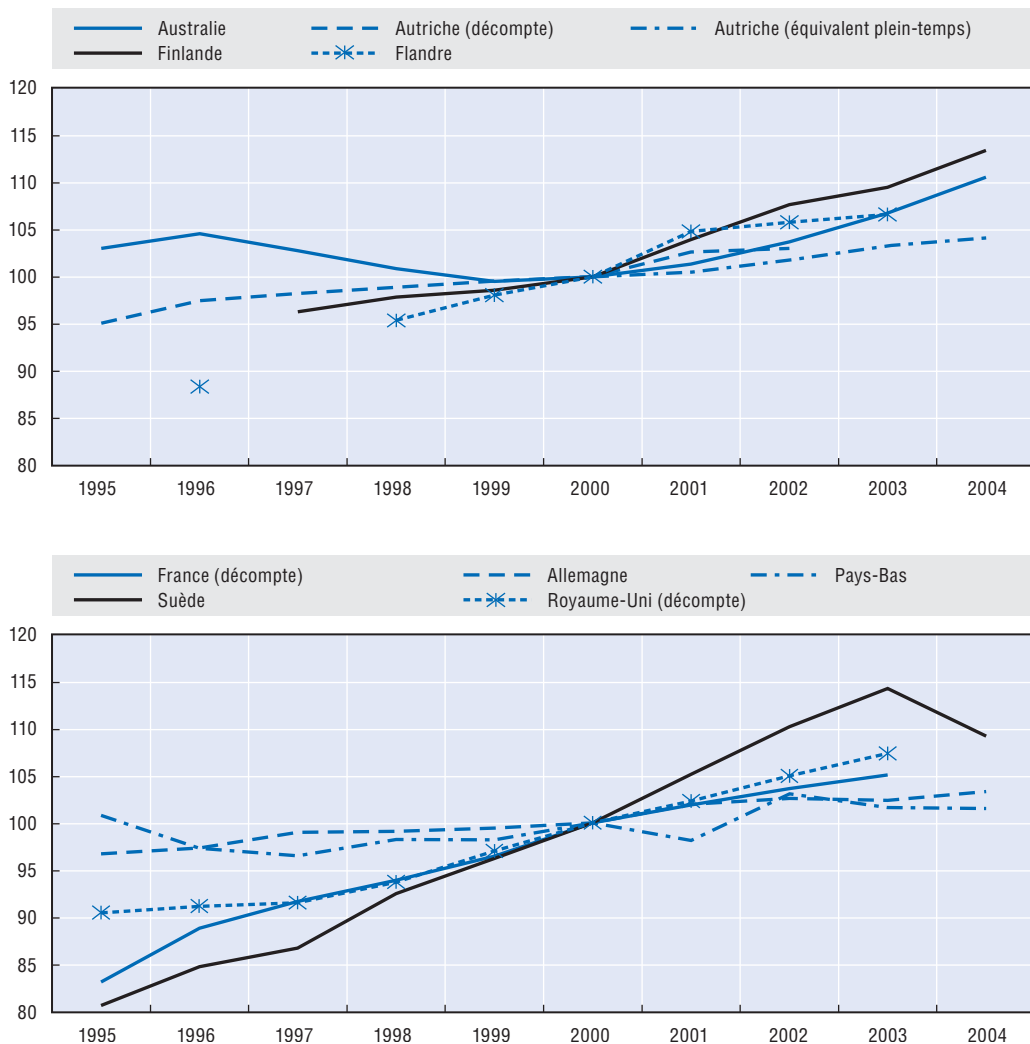
Ces développements ont redessiné le profil de la profession universitaire en nombre et en qualité. Bien évidemment, la croissance et la diversification de l'enseignement supérieur ont généré une croissance et une diversification de la profession universitaire. La massification a conduit à une augmentation, parfois relativement incontrôlée, du nombre de professeurs, affectant alors la qualité du corps enseignant. C'est assurément pendant les périodes de croissance les plus dynamiques du nombre des étudiants et des financements que l'accroissement du personnel universitaire a été le plus spectaculaire. Dans de nombreux pays, ces conditions particulièrement favorables ne sont plus d'actualité. Et pourtant, la croissance de la profession universitaire n'a pas encore marqué de pause. Pour les vingt dernières années, les données de l'OCDE indiquent une progression de 127 % de la catégorie des « chercheurs » (équivalent plein-temps) dans

l'enseignement supérieur. Les données disponibles sur les effectifs globaux dans une sélection de pays pour les dix dernières années montrent toutefois un tableau diversifié (voir le graphique 4.1). Pour l'Autriche, l'Allemagne et les Pays-Bas, la croissance de la profession universitaire sur la dernière décennie a été plutôt faible alors qu'en Finlande, en France ou en Suède, elle a été considérable.

À la faveur de cette expansion générale, la proportion de femmes dans la profession universitaire s'est accrue. Toutefois, comparée à leur représentation parmi les étudiants et les diplômés de l'enseignement supérieur, elles sont toujours sous-représentées dans la profession universitaire. En 2003, les femmes atteignaient environ 25 % du personnel universitaire en Autriche, environ 30 % en Allemagne, aux Pays-Bas et en France, et environ 40 % en Finlande, en Suède, en Flandre et au Royaume-Uni (voir le graphique 4.2). Dans tous les pays pour lesquels ces données sont disponibles, la probabilité de voir des femmes gravir les échelons des carrières universitaires et occuper un poste au sein du corps

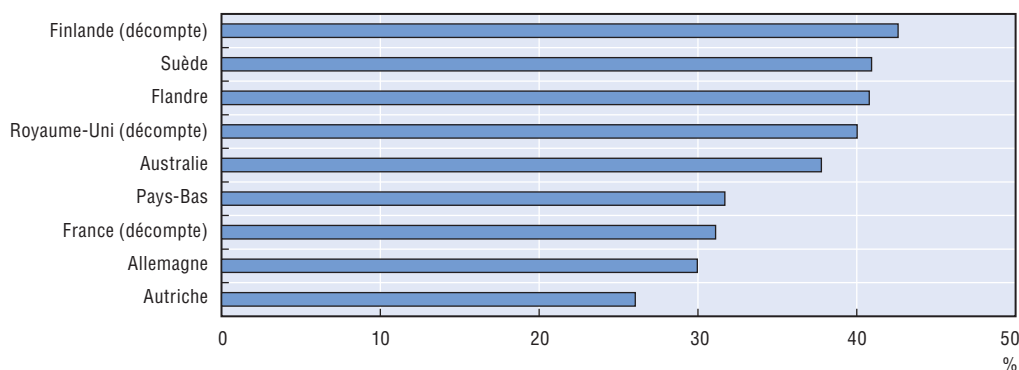
Graphique 4.1. **Évolution des effectifs du personnel universitaire**

EPT, 2000 = 100



Source : CHEPS International Higher Education Monitor.

Graphique 4.2. **Pourcentage de femmes parmi le personnel universitaire total**  
EPT, 2003



Source : CHEPS International Higher Education Monitor.

professoral reste faible. Seules 10 % (Pays-Bas), environ 15 % (Suède, Royaume-Uni) et 20 % (Finlande) des femmes sont professeurs. Cette moyenne peut masquer des disparités importantes entre les disciplines.

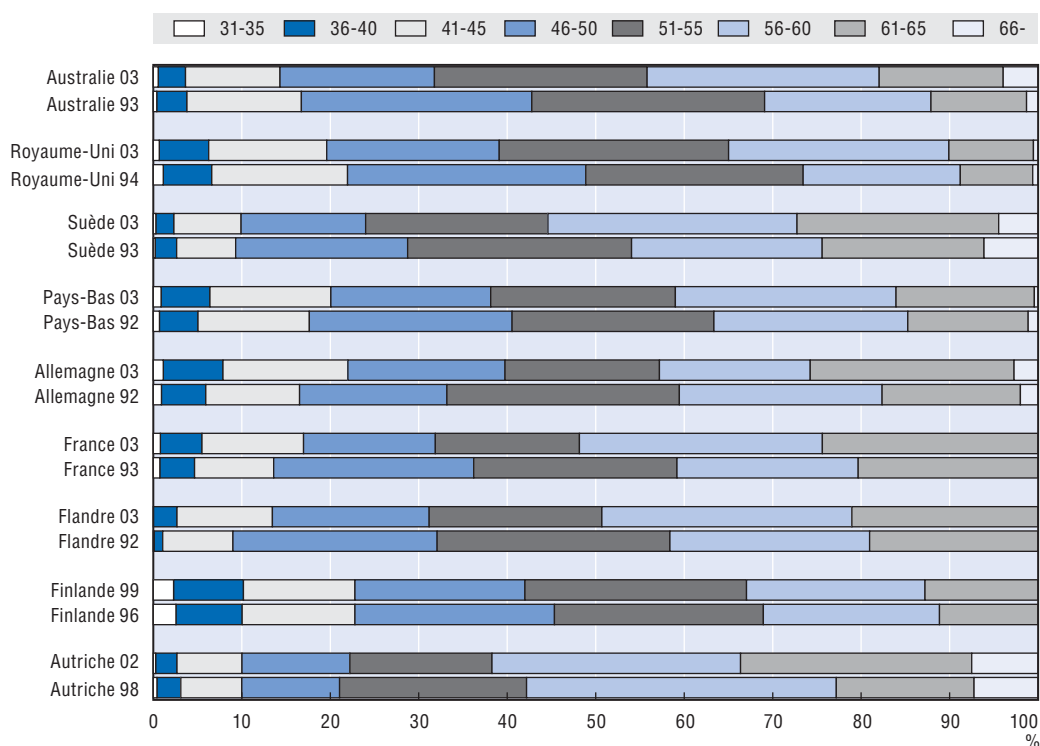
L'existence dans la profession universitaire de cycles de croissance rapides, puis de ralentissements, a eu un impact sur la structure par âge de la profession universitaire. Les données dans une sélection de pays (voir le graphique 4.3) indiquent un vieillissement de la profession universitaire. Dans la plupart des cas, à l'exception de la Finlande, 40 % à 60 % du corps professoral a plus de 55 ans. Globalement, c'est entre 4 % et 6 % du corps professoral qui devrait, chaque année, partir à la retraite au cours de la prochaine décennie. Cela crée potentiellement des opportunités de carrière pour les plus jeunes mais peut tout aussi bien se traduire par des mesures de réorganisation ou de réduction du corps enseignant. L'évolution des taux de participation à l'enseignement supérieur des étudiants traditionnels comme des nouveaux étudiants (formation tout au long de la vie, reprise d'études, etc.) aura certainement un impact – qui reste à mesurer – sur les politiques de remplacement des postes de professeurs. Mais une chose est claire : dans les années à venir, le nombre croissant des départs à la retraite donnera de grandes marges de manœuvre en matière de gestion des ressources humaines.

En tout état de cause, les ressources se stabilisent ou augmentent lentement, marquant la fin d'une croissance massive et généralisée, et vont être l'objet de réallocation et de concentration. Ce développement a déjà eu un impact sur la taille et le profil de la profession universitaire mais aussi sur la charge de travail et l'emploi du temps, la productivité et le rendement des enseignants du supérieur. Il est de plus en plus demandé aux universitaires de s'occuper du financement de leurs propres recherches, et plus ils sont performants en la matière moins il leur reste de temps et d'énergie à consacrer à leur cœur de métier, à savoir l'enseignement et la recherche. Or, trouver un financement global suppose de s'adresser à plusieurs partenaires financeurs, souvent porteurs d'attentes différentes à l'égard des résultats du projet. On constate également une dissociation croissante entre le financement de la recherche et celui de l'enseignement. D'un côté, les ressources affectées à l'enseignement (par étudiant) diminuent, de l'autre, le financement de la recherche obéit de plus en plus à des règles marchandes (voir, par exemple, Chen, 2002).



## Graphique 4.3. Répartition des professeurs par groupe d'âge

Sur la base du décompte



Source : CHEPS International Higher Education Monitor.

La massification a entraîné une plus grande différenciation des secteurs et des institutions académiques mais aussi des rôles professionnels. On peut débattre pour savoir si cette diversité est une réaction inévitable à la massification de l'enseignement supérieur ou bien si la différenciation entre les établissements résulte de mesures gouvernementales, ou encore des réponses aux forces du marché par les institutions elles-mêmes (Scott, 1995). Traditionnellement, la diversité venait de la division du travail entre des institutions d'enseignement et des institutions de recherche, ou bien d'une combinaison des deux missions dans des établissements ne bénéficiant pas des mêmes modes de gouvernement et de financement que les autres. Des forces récentes comme la mondialisation et la régionalisation, encouragent toutefois une différenciation plus fine et plus souple des institutions qui pourrait bien aboutir à une plus grande volatilité et à un plus grand flou, au sein des systèmes, et d'un système à l'autre (Meek et autres, 1996; Nowotny, Scott et Gibbons, 2001; Bleiklie, 2003).

Étendre ou limiter le temps et les ressources que les universitaires consacrent respectivement à la recherche et à l'enseignement est l'un des modes de segmentation les plus couramment utilisés pour différencier les secteurs ou les institutions. Cela peut créer de nouvelles divisions au sein de la profession universitaire ou accentuer les anciennes. Ainsi, de plus en plus d'enseignants sont confrontés au fait que les normes d'excellence qui s'appliquaient auparavant à tous ne valent plus que pour quelques-uns. La profession universitaire devient moins homogène en termes de ressources disponibles et le fossé entre « les nantis » et « les déshérités » semble se creuser, comme en atteste le nombre croissant des personnels non titularisés et des personnes ne faisant que de l'enseignement

ou passant d'un projet de recherche à l'autre (Gappa, 2002). Conséquence de la massification et de cette diversification, les privilèges dont jouissaient les membres de la profession universitaire dans un système élitiste d'enseignement supérieur sont de plus en plus menacés (Trow, 1972). Auparavant, même si des variations existaient, les emplois universitaires englobaient, enseignement et recherche, gestion et service, tandis que la division du travail au sein de la profession s'opérait principalement *via* une spécialisation toujours plus forte des domaines de connaissance. Aujourd'hui, les universitaires doivent le plus souvent privilégier une tâche plutôt qu'une autre, voire se concentrer soit sur la gestion, soit sur l'enseignement, soit sur la recherche, si bien qu'une nouvelle division du travail s'instaure entre l'enseignement et la recherche.

Dans le même temps, de nouvelles opportunités sont apparues pour des universitaires entrepreneurs dans des domaines et des activités qui sortent des rôles professionnels traditionnels. Comme l'ont montré les historiens, les transferts de technologie de l'université vers l'industrie ou vers d'autres utilisateurs de la recherche comme l'Armée ou le système de santé, ont toujours existé. Mais, depuis les années 60, cela est devenu plus répandu. Il est maintenant usuel de donner la priorité à des développements scientifiques technologiquement prometteurs (plutôt qu'à la recherche fondamentale), d'anticiper les percées scientifiques potentiellement porteuses d'application et d'attendre une « pertinence sociétale » des travaux scientifiques, afin de viser une « recherche stratégique » (Irvine et Martin, 1984; Rip, 2004). On demande à de plus en plus d'universitaires de sortir du monde circonscrit de l'université pour entrer dans un monde complexe aux frontières floues et d'adopter un rôle quasi-entrepreneurial (Henkel, 2000; Kingsley, Owen-Smith et Powell, 2001). Enfin, la récente valorisation de l'interdisciplinarité défie les limites traditionnelles des disciplines et invite à de nouvelles formes d'interaction dans des domaines tels que les biotechnologies, les nanotechnologies ou les sciences cognitives. L'orientation de ces secteurs vers les transferts de technologie permet de nouvelles formes de coopération non seulement entre les disciplines universitaires traditionnelles mais également entre le monde universitaire et les autres fournisseurs et utilisateurs de la recherche.

Pour les prochaines décennies, les chiffres de l'OCDE indiquent une diminution du nombre des étudiants nationaux en formation initiale, dans la plupart des pays de l'OCDE (Vincent-Lancrin, 2004). Pour nos sociétés vieillissantes, le déclin attendu du nombre des jeunes risque de conduire à une diminution continue de la population traditionnelle en âge d'aller à l'université. Ce phénomène constitue une menace sérieuse pour l'enseignement supérieur à une époque où le financement est de plus en plus lié au nombre d'étudiants et de diplômés. Certes, il est possible de compenser cette tendance démographique, notamment en augmentant les taux globaux de participation, en stimulant la demande en provenance des étudiants non traditionnels et des étudiants âgés et en répondant aux besoins du marché international. En effet, dans les pays en transition et les pays en développement, l'offre en éducation reste limitée alors qu'il existe une forte demande. On voit d'ores et déjà l'accès des étudiants non traditionnels à l'enseignement supérieur croître dans les pays développés tandis que les effectifs des étudiants internationaux progressent tant sur les campus, que grâce aux filiales ouvertes à l'étranger, aux accords de franchisage ou de participation croisée, et aux enseignements et formations en ligne. En conséquence, il est devenu nécessaire de repenser les programmes d'études et le rôle de l'enseignement comme des enseignants universitaires afin de faire face aux nouveaux types d'étudiants et à la transformation des conditions d'enseignement. De manière

générale, les enseignants du supérieur au XXI<sup>e</sup> siècle pourraient devenir un groupe professionnel ayant pour principale mission de former un corps d'étudiants diversifié dans un contexte institutionnel qui va probablement, lui aussi, se diversifier encore.

On peut s'attendre à une concentration de la « recherche de pointe » sur un petit nombre de centres d'excellence auxquels seront dédiés quelques universitaires tandis que la grande majorité de leurs collègues assurera d'autres formes de recherche<sup>1</sup> et se consacra principalement à l'enseignement. Par ailleurs il est probable que les disciplines traditionnelles persisteront mais on verra de plus en plus de nouvelles formes de coopération interdisciplinaire, du fait des dynamiques internes à la science mais aussi en réponse aux attentes en faveur d'une recherche plus ouverte aux applications. Enfin, il est probable que les rôles professionnels et les tâches seront plus différenciés et plus alignés sur ceux du secteur de l'entreprise en raison du flou des frontières entre le monde universitaire, d'une part, et les autres secteurs et les parties prenantes de la société civile, d'autre part.

### **Transformation et diversification des conditions de travail et d'emploi**

Dans pratiquement tous les pays, les systèmes d'enseignement supérieur et de recherche ont connu deux changements majeurs qui ont affecté, d'une manière ou d'une autre, la gestion du personnel universitaire mais aussi ses conditions de travail et d'emploi. Le premier est la transformation des universités en organisations (Brunsson et Sahlin-Andersonn, 2000), c'est-à-dire leur passage de communautés collégiales d'universitaires à des organisations à structure hiérarchique (de Boer et Goedegebuure, 2001). En conséquence, les dirigeants universitaires ont été encouragés à devenir des gestionnaires et à conduire une gestion stratégique de leurs établissements (Rhoades et Sporn, 2002). Le deuxième changement porte sur la modification des mécanismes de financement avec l'introduction des budgets globalisés (et non répartis par chapitres ou lignes budgétaires), le recours à des critères d'affectation des ressources basés sur les résultats, le renforcement de la concurrence *via* le financement de projets ou de programmes de recherche, et la part croissante des financements privés, par exemple *via* l'instauration de droits (frais) de scolarité ou les coopérations public-privé. Ces deux changements ont eu une forte incidence sur les conditions de travail des universitaires mais également sur les accords contractuels traditionnels.

Cependant, malgré ces tendances globales, les conditions de travail et d'emploi continuent de dépendre largement de schémas nationaux. Le statut, les structures salariales, les formes et les règles de la négociation collective, les développements de carrière et les relations d'emplois sont propres au cadre national, à l'histoire et à la situation économique de chaque pays. En conséquence, les mêmes pratiques peuvent avoir des significations très différentes selon les divers contextes<sup>2</sup>. L'encastrement sociétal des conditions de travail et d'emploi ne doit donc pas être sous-estimé, même si nous tiendrons ici des propos souvent généraux.

Pour décrire les transformations en cours, nous allons discuter de quatre dimensions : les relations entre les universitaires et l'université; les accords contractuels et les modèles de « permanence »; la fixation des salaires et les structures salariales; et enfin la division du travail.

### **Plus d'affiliation institutionnelle et plus de mobilité : les relations entre les universitaires et l'université au cœur de contradictions**

Dans une étude sur 14 pays effectuée au début des années 90 pour la Fondation Carnegie, les universitaires déclaraient une affiliation à leur discipline plus forte qu'à leur institution. Cette dernière varie toutefois en intensité (34 % seulement des Allemands contre 95 % des Chiliens considèrent leur institution « très importante » ou « relativement importante »)<sup>3</sup>. Il est par ailleurs intéressant de noter qu'il n'y a pas de corrélation négative entre les deux dimensions : elles peuvent être simultanément élevées. Cette étude internationale n'apporte en revanche pas d'éclairage sur la perspective inversée, à savoir le type de relations développées par les institutions avec leurs universitaires. Les dirigeants universitaires conçoivent-ils ainsi leur institution comme un lieu d'hébergement pour personnes hautement qualifiées auxquelles ils offrent des commodités pour l'exercice de leurs activités? Ou, à l'autre extrême, se comportent-ils comme des employeurs qui assurent un revenu et des conditions de travail à des travailleurs du savoir lesquels, en retour, sont tenus de remplir des objectifs de production en termes de nombre et de qualité des enseignements, de nombre et de renommée des publications, etc.? Si aucune étude n'a évalué l'évolution du niveau d'affiliation à la discipline ou à l'institution depuis l'étude de la Fondation Carnegie, une foule d'éléments indiquent qu'un grand nombre de pays sont passés du modèle de l'hébergement à celui de l'employeur. Les sources du phénomène sont diverses. Premièrement, la plus grande autonomie institutionnelle des établissements a, dans de nombreux pays, conduit les autorités publiques à déléguer la gestion des postes et du personnel aux universités. Des transferts de ce type ont par exemple été opérés aux Pays-Bas, où les universitaires ne sont plus nommés par le ministère mais par le recteur de l'université (de Weert, 2004), en Italie avec la réforme des concours nationaux (Boffo, Moscati et Veira, 2004) et récemment au Japon avec la réforme des universités nationales (Oba, 2005). Deuxièmement, le développement des procédures d'évaluation au niveau national ou institutionnel a attiré l'attention sur, et parfois largement rendu publiques, la quantité et la qualité des performances de chaque universitaire : le cas le plus spectaculaire est probablement l'introduction du *Research Assessment Exercise* au Royaume-Uni, avec sa publication régulière d'une évaluation de chaque département en fonction de sa production scientifique, ce qui conduit à distinguer (si ce n'est stigmatiser) ceux qui sont actifs en matière de recherche et ceux qui ne le sont pas (voir, par exemple, Henkel, 2000; Harley, 2002). Troisièmement, l'utilisation croissante de techniques de gestion dans les universités (évaluation, développement personnel, etc.) a conduit certains auteurs à conclure que les universitaires sont en train de devenir des « professionnels administrés » (voir, par exemple Slaughter et Leslie, 1997; Rhoades et Slaughter, 1997). Même si ces techniques sont plus souvent associées aux universités anglo-saxonnes, l'idée que les universités doivent élaborer leurs propres dispositifs de gestion du personnel a par exemple été reprise par la récente loi de réforme du système français de recherche adoptée en avril 2006, qui prévoit la création par chaque université d'une procédure d'évaluation de son personnel et de ses laboratoires.

Ces changements ont modifié les relations internes des universités et tendent à instaurer une relation d'employeur à employé entre chaque institution et son personnel. En parallèle, même dans les pays très égalitaires, de nombreux établissements d'enseignement supérieur ont commencé à se différencier les uns des autres<sup>4</sup>, en affichant leur singularité et en développant des identités institutionnelles plus fortes (leur « marque ») et ils attendent de leur personnel qu'il adhère à leurs stratégies. Ces deux

évolutions se sont conjuguées pour renforcer mais aussi transformer la nature de l'affiliation des universitaires à leur institution.

Dans le même temps, deux autres changements jouent en sens contraire. Premièrement, la stabilité institutionnelle est devenue suspecte. Dans de nombreux pays (Japon, Norvège, Portugal, Espagne), la plupart des universitaires faisait carrière au sein d'un seul établissement mais ce modèle est désormais largement critiqué. La promotion interne est mal vue et la mobilité institutionnelle est encouragée, ce qui pousse les membres du corps professoral à devenir plus mobiles. Pour les dix dernières années, on dispose malheureusement de peu de données comparatives, dans le temps ou d'un pays à l'autre, montrant une progression effective de la mobilité institutionnelle et un recul de la promotion interne. Des statistiques récentes sur le Japon (Yamanoi, 2006) donnent toutefois une idée de la force du processus : en 1954, 98 % des membres du corps professoral de l'université de Tokyo étaient diplômés de cette institution; en 1984, ils étaient encore près de 90 % mais en 2003 ils n'étaient plus que 78 %. De plus, cette évolution en faveur de la mobilité institutionnelle est manifeste dans de nombreux documents gouvernementaux et certaines institutions dans les pays où la mobilité est traditionnellement rare s'efforcent de promouvoir de nouvelles pratiques. L'Espagne, par exemple, a interdit à ses universités publiques de recruter leurs anciens doctorants sur un premier poste en tant que permanents.

Deuxièmement, la participation à des réseaux formalisés internationaux ou nationaux, comme les affiliations multiples, sont devenues chose courante et sont valorisées. En Europe, le nombre des universitaires impliqués dans des projets européens ou internationaux a augmenté de façon régulière car la Commission européenne et les pays de l'Union ont élaboré des instruments encourageant les projets de recherche internationaux. En conséquence, de nombreux universitaires sont plus que jamais engagés dans des relations fortes avec des partenaires appartenant à d'autres organisations (y compris non universitaires), ce qui affaiblit l'affiliation institutionnelle que les universités cherchent à construire avec leur personnel.

Si le schéma traditionnel des universités en tant que lieu d'hébergement pour des universitaires autorégulés semble effectivement en perte de vitesse, le schéma émergent n'est pas exempt de contradictions car il vise simultanément à renforcer l'affiliation des universitaires à leur institution et à encourager la mobilité et la flexibilité. Cette tension devrait s'accroître dans les prochaines années.

### ***La permanence : un modèle pour un petit nombre de privilégiés? La redéfinition des accords contractuels***

La différenciation de la profession universitaire engendrée par la massification a produit une diversification des schémas de carrière. Jusqu'à une époque récente, les carrières universitaires reposaient sur un processus en deux temps : une première période consacrée à l'apprentissage et à la sélection des meilleurs et pendant laquelle les prétendants à la carrière occupent des postes à durée limitée, et une seconde commençant avec l'accès à un poste permanent. À l'intérieur de ce schéma global trois modèles de carrière très différents se sont développés d'un pays à l'autre et demeurent très fréquents.

Le premier est le modèle de la permanence (*tenure*)<sup>5</sup> qui est typique du système américain. Il repose sur une sélection précoce et sévère de jeunes titulaires d'un doctorat dont certains se voient proposer des postes conduisant à la permanence, c'est-à-dire des

postes à durée limitée<sup>6</sup> aboutissant, au bout d'un laps de temps défini, à une procédure de titularisation au cours de laquelle il sera décidé de leur proposer ou non un poste permanent<sup>7</sup>. Ce modèle est décrit par les économistes comme un système « up or out » (promotion ou exit) (O'Flaherty et Siow, 1992, 1995).

Le second, que l'on pourrait qualifier « modèle du survivant », est typique des pays dans lesquels prévaut le modèle humboldtien et où la tradition du système de chaires est forte. Jusqu'aux réformes de 2001, il caractérisait le système allemand. Après l'obtention de leur doctorat, les candidats à une carrière universitaire traversent une succession de mises à l'épreuve pour montrer leurs talents et ils doivent attendre plusieurs années l'obtention d'un poste permanent<sup>8</sup>. Seuls ont une chance de survie les candidats qui passent avec succès cette longue période de sélection et de « tournois » (Lazear et Rosen, 1981), c'est-à-dire de compétitions au cours desquelles s'affrontent un grand nombre de candidats et d'où seuls quelques-uns sortiront vainqueurs.

Le troisième modèle peut être décrit comme une « pyramide protectrice » ; il est (était) courant dans un grand nombre de systèmes publics d'enseignement supérieur (Italie, Espagne, France). Dans ces pays, l'accès à un poste titularisé intervient relativement tôt après une compétition hautement sélective. Il existe alors différentes catégories de postes titularisés, organisés selon une structure hiérarchique avec des procédures permettant d'assurer la promotion de quelques personnes d'une catégorie à une autre. Les personnes entrant dans la pyramide n'ont pas l'assurance de pouvoir arriver au sommet : leurs chances de progression dépendront notamment du taux de croissance de l'ensemble de la pyramide et de l'âge/ancienneté de ceux qui sont au sommet.

Jusqu'à présent, ces trois modèles sont toujours les plus répandus et peu de pays ont essayé d'abandonner leur modèle traditionnel (voir le cas de l'Allemagne dans l'encadré 4.1).

Même s'ils ont rarement été abandonnés, ces modèles ont été vivement critiqués<sup>9</sup> au cours des dernières décennies. Le reproche le plus fréquent est celui du manque de flexibilité de la permanence (comme de la titularisation) qui conduit à une hyper-spécialisation des universitaires sur des domaines de compétence qui peuvent devenir rapidement obsolètes du fait de l'évolution rapide des sciences. Cela prive par ailleurs les institutions de moyens efficaces de gérer leur personnel (surtout si la sélection intervient tôt) et l'accès à la permanence est accordé (avec les augmentations de salaires qui l'accompagnent) lorsque la productivité scientifique de l'intéressé est sur le point de décroître.

Diverses mesures ont été mises en œuvre pour pallier ces faiblesses. Les unes consistent à créer des emplois qui retardent l'accès à des postes débouchant sur la permanence (modèle 1) ou à des postes permanents (modèle 2), tout en garantissant une main-d'œuvre scientifique hautement qualifiée et productive. Cela a conduit à une augmentation du nombre des postdoctorats dans les pays concernés, en particulier dans les sciences de la vie, mais cette pratique est en train de devenir plus courante dans la plupart des disciplines scientifiques. Selon Stephan (2006), le nombre des personnes travaillant comme postdoctorants aux États-Unis est passé de 23 000 en 1991 à 30 000 en 2001. Dans certains pays, de nouveaux postes ont même été explicitement créés pour faire la transition vers un poste permanent. En Allemagne, par exemple, les postes de professeurs de niveau C2 (à durée déterminée) avaient été introduits pour pallier la pénurie de postes de professeurs de niveau C3 (permanents).

#### Encadré 4.1. **Un exemple inhabituel d'évolution d'un modèle de permanence vers un autre : l'Allemagne**

En 2001, sans abandonner pour autant le « modèle du survivant » qui existe toujours en parallèle, l'Allemagne a introduit une nouvelle catégorie de postes dits de *Juniorprofessoren*. Deux arguments ont été avancés pour promouvoir cette réforme. D'une part, on soupçonnait de nombreux jeunes universitaires de quitter l'Allemagne pour échapper à un processus long et incertain de sélection conduisant au professorat. D'autre part, on reprochait à l'assistantat son impact négatif sur la capacité à innover des jeunes chercheurs : d'un côté, le fait de dépendre d'un professeur les empêchait de développer de manière autonome leur propre recherche et d'être créatifs et de l'autre, la préparation de l'*Habilitation* (exercice obligatoire pour devenir professeur) était décrit comme étouffant et peu adapté aux exigences de la recherche moderne. Cela a conduit à la suppression progressive de l'*Habilitation* (qui devrait disparaître en 2009) et à la création des *Juniorprofessoren*. Les *Juniorprofessoren* sont par deux points comparables au système américain de la permanence : ils sont nommés pour une durée limitée dans le temps (trois ans) reconductibles une seule fois ; et ils peuvent poser leur candidature à un poste permanent au bout de la sixième année sans avoir à passer l'*Habilitation*. Bien que non permanents, les universitaires à ces postes ne travaillent donc pas comme assistants de professeurs permanents : ils sont autonomes. Toutefois, il n'y a pas, comme aux États-Unis, de processus de permanence sur place : à la fin des six ans, les *Juniorprofessoren* doivent se porter candidats à des postes de professeurs vacants dans d'autres établissements et suivre le processus habituel de recrutement.

Une deuxième catégorie de mesures, typiquement destinées aux pays ayant un système de permanence (*tenure*)<sup>10</sup>, consiste à multiplier les postes à durée limitée et à temps partiel ne permettant pas d'accéder à la permanence. Selon Ehrenberg (2005), environ 43 % de la population universitaire américaine avait en 1975 un emploi non titularisé à temps partiel ou à plein-temps ; en 2003, ce chiffre était passé à 64 % et donc la majorité des membres du corps professoral n'étaient plus titularisée. En Australie, le nombre des postes occasionnels a plus que doublé entre 1990 et 2001 (Robinson, 2005). Au Royaume-Uni, le nombre des contrats à durée déterminée et des personnes travaillant à temps partiel a également augmenté : les premiers représentaient 39 % du personnel universitaire en 1994 et 44.8 % en 2003, tandis que les seconds sont passés d'environ 12 % en 1995 à près de 18 % en 2002 (Court, 1998 ; Robinson, 2005). Dans un grand nombre de pays, l'émergence d'institutions privées à but lucratif contribue à cette évolution : celles-ci recrutent généralement leur personnel universitaire dans les universités publiques mais ne leur offrent guère de postes à plein-temps ou de longue durée et recourent à des contrats temporaires. Dans ces institutions, il n'est pas rare que les enseignants soient rémunérés à l'heure et n'aient aucune protection sociale.

Un troisième groupe de mesures consiste à développer de nouvelles incitations sur le marché du travail interne de chaque université (Musselin, 2005a). Dans les pays recourant à la permanence (modèle 1) par exemple, on assiste au développement de la « permanence par objectifs » ou du « réexamen périodique de la permanence » mais de nombreux autres dispositifs ont été mis en œuvre. Dans les deux autres modèles, il semble plus difficile d'introduire de telles mesures mais des changements progressifs interviennent. En Allemagne, par exemple, une part de salaire au mérite a été introduite en 2001 dans la rémunération des professeurs nouvellement recrutés ; en France, des primes sont allouées

à ceux qui font montre d'un engagement fort à l'égard de leurs responsabilités d'enseignement, de recherche ou administratives.

Parallèlement à ces arrangements contractuels traditionnels, d'autres solutions consistent, plus radicalement, à les réduire progressivement ou à les abandonner. De nouveaux types de contrats sont alors proposés à ceux qui accèdent à un poste « permanent/titulaire ». En 1988, par exemple, les Britanniques ont annoncé la suppression de la permanence (Court, 1998). En Autriche, les professeurs nouvellement recrutés ne sont plus fonctionnaires mais sont engagés sur un contrat à durée illimitée (Pechar, 2004). Des changements similaires ont été introduits dans les universités publiques japonaises (Yamanoi, 2003).

Les développements de carrière et les accords contractuels traditionnels ont donc été critiqués un peu partout et de nouvelles dispositions ont été élaborées. Certaines ne sont que des versions aménagées des accords existants (par exemple, lorsqu'on renforce les marchés du travail internes pour exercer un contrôle plus strict sur le personnel universitaire), mais d'autres introduisent des situations contractuelles entièrement nouvelles et des schémas de carrière plus souples, moins structurés et ne conduisant pas toujours à la permanence. Les économistes théoriciens de la segmentation du travail (Doeringer et Piore, 1971) concluraient probablement que cela conduit à la création de nouveaux marchés secondaires qui réduisent les chances d'accès aux marchés primaires car le nombre de postes permanents ou de postes conduisant à la permanence diminue. Selon Stephan (2006), la probabilité, aux États-Unis, qu'un jeune ayant une formation biomédicale obtienne un poste conduisant à la permanence a considérablement diminué ces dernières années, passant de 10.3 % en 1993 à 6.9 % en 2001.

Le schéma de carrière reposant sur une dynamique en deux temps n'est donc plus le seul qui existe : les postes permanents traditionnels tendant à diminuer en pourcentage, les schémas de carrière ne conduisant pas à la permanence se multiplient : les postes d'appoint se développent et offrent des alternatives, moins sûres, distinctes de la trajectoire traditionnelle en deux temps, tandis que les passerelles permettant de rejoindre celle-ci se raréfient. Ehrenberg observe même que certaines institutions américaines ont commencé à organiser la gestion de carrière de leur personnel occasionnel (Ehrenberg, 2005), institutionnalisant ainsi des trajectoires séparées.

### ***Fixation des salaires des universitaires : diversité nationale et différenciation internationale accrue***

La valeur d'un universitaire est constituée pour une bonne part d'éléments symboliques (renommée, distinctions honorifiques, etc.). Néanmoins, elle est aussi faite d'éléments économiques si bien que l'on peut parler de « prix » des universitaires. La composition de ces éléments, la manière dont ils sont fixés et l'ampleur des différences d'un universitaire à l'autre sont fortement liées au contexte et aux habitudes nationales.

Dans certains pays, le prix des universitaires se réduit à leur salaire, tandis que dans d'autres viennent également s'y ajouter des conditions de travail particulières, voire des avantages personnels (prêt spécial pour l'achat d'un logement à proximité de l'université, par exemple). Les pratiques de fixation des prix varient par ailleurs considérablement<sup>11</sup>. Ici les salaires sont négociés au niveau national et intégrés dans une grille qui laisse peu, voire pas de place à la négociation. Là, l'évolution globale de la masse salariale est fixée par des conventions collectives nationales mais, à l'intérieur de ce cadre, chaque institution décide



ensuite de la rémunération de chaque universitaire. Ailleurs encore, les salaires sont déterminés à l'issue d'une négociation entre chaque institution et son personnel. La détermination des autres composantes du prix (conditions de travail particulières, avantages personnels) est moins réglementée, donc moins visible et plus étroitement liée aux institutions et aux négociations qu'elles mènent. C'est probablement la raison pour laquelle cet aspect de la rémunération des universitaires tend à se développer, notamment dans les pays où la négociation salariale est restreinte par une échelle bureaucratique. En France, par exemple, certaines universités commencent à jouer sur ces composantes pour devenir plus attractives (en particulier pour les universitaires étrangers).

Globalement, la valorisation du travail universitaire est donc traitée très différemment d'un endroit à l'autre en fonction de pratiques et de règles nationales et il n'existe pas un marché international harmonisé.

Cette hétérogénéité des prix et leur individualisation croissante<sup>12</sup> limitent considérablement les possibilités de comparaisons à l'intérieur d'un pays et *a fortiori* entre les pays. On ne dispose par exemple pas de données comparées sur les avantages personnels et sur les conditions de travail particulières qui sont attribuées<sup>13</sup>. Nous nous focaliserons donc sur le seul salaire, même s'il ne constitue qu'une partie de la rémunération universitaire. On observe quatre grandes tendances :

- Le rapport entre les salaires des universitaires et ceux des autres salariés à l'intérieur d'un même pays est lié au degré de massification de l'enseignement supérieur et donc à la taille de la profession universitaire. Quand le taux d'accès à l'enseignement supérieur est élevé, les salaires universitaires tendent à devenir moins attractifs et le fossé se creuse entre les rémunérations des enseignants du supérieur et celles des titulaires de doctorats travaillant en entreprise. Dans une étude effectuée pour les universités du Commonwealth, J. Kubler et L. Roberts ont observé que, dans ces pays, les salaires de tous les universitaires sont inférieurs à ceux pratiqués dans les entreprises et ils n'ont pas progressé dans la même proportion que les salaires versés dans d'autres parties du secteur public (Kubler et Roberts, 2004-05; Ehrenberg, McGraw et Mrdjenovic, 2005).
- Dans différents pays, les disparités de salaires entre universitaires tendent à s'accroître avec l'introduction d'évaluations plus individualisées de la performance (Slaughter et Leslie, 1997). Mais l'ampleur de ce phénomène dépend aussi du contexte sociétal car la structure des salaires est régie avant tout par des règles nationales et est liée au statut spécifique de la profession universitaire. Quand les universitaires sont fonctionnaires, leur salaire dépend ainsi en premier lieu des taux de rémunération de l'ensemble de la fonction publique; dans les pays (Pays-Bas, pays nordiques) où l'écart entre les salaires les plus faibles et les salaires les plus élevés est traditionnellement modéré, y compris en entreprise, cela est vrai également pour les salaires des universitaires; tandis que dans les pays où le contrat social repose sur des bases moins égalitaires, la différenciation accrue qu'ont connue tous les salariés au cours des dernières décennies vaut également pour les universitaires. Dans ce dernier cas, on observe des écarts importants entre les salaires les plus faibles et les salaires les plus élevés mais aussi des différences grandissantes entre les disciplines selon la valeur sociale que leur accorde le secteur non universitaire.
- Troisièmement, les écarts salariaux entre les pays ont eu tendance à se creuser. Ce phénomène est lié aux disparités du développement économique mais également aux variations sus-mentionnées (les salaires universitaires deviennent plus différenciés

quand l'ensemble des salaires dans un pays donné devient plus différencié). Par conséquent, le fossé se creuse entre d'une part, les pays où la croissance a été moins forte, où la différenciation demeure modérée pour tous et où les règles publiques définissent la structure des salaires universitaires, et d'autre part, les pays qui connaissent des évolutions inverses. En outre, la part des composantes non salariales dans la rémunération des universitaires est souvent plus importante pour ces derniers pays et elle tend à augmenter. Il en résulte que l'avantage compétitif de certains pays s'est accru de manière décisive ces dernières années alors que d'autres, y compris parmi les pays développés, ne peuvent concurrencer la rémunération offerte par les premiers. Enfin, on observe que le fossé peut s'étendre entre les secteurs d'un même pays : aux États-Unis, par exemple, le salaire universitaire offert par les universités de recherche publiques ne peut être aussi attractif que celui offert par les universités privées; en France, les conditions (et les incitations) proposées par les *grandes écoles* privées ou quasi privées (certaines écoles de management par exemple) sont beaucoup plus intéressantes que celles proposées par les universités ou les *grandes écoles* publiques.

- Les affiliations multiples se développent lorsque l'emploi ordinaire n'assure pas un revenu suffisant. C'est le cas, depuis bien longtemps, en Amérique latine où traditionnellement peu d'universitaires ont un poste à plein-temps si bien que beaucoup d'entre eux enseignent dans différents établissements ou bien exercent par ailleurs une activité principale. Dans ces pays, les enseignants du supérieur travaillent parfois sur une base horaire pour un maigre salaire, voire à titre gratuit, pendant qu'ils préparent leur maîtrise ou leur doctorat (Marquis, 2002; Balbachevsky et da Conceicao Quinteiro, 2002). Ces pratiques sont devenues de plus en plus courantes dans les pays de l'ex-Europe de l'Est. En Pologne et en Russie, nombreux sont les employés à plein-temps qui perçoivent un salaire relativement modeste et cherchent un travail complémentaire à temps partiel pour avoir au total un revenu raisonnable.

### ***De l'activité universitaire au travail universitaire et à une nouvelle division du travail***

Cette dernière section traite du contenu et de l'organisation des activités universitaires. Deux grands changements les ont affectés.

Auparavant, les universitaires faisaient de la recherche et de l'enseignement<sup>14</sup> (sans compter des tâches et des responsabilités administratives) et ils contrôlaient dans une large mesure l'organisation de leur temps et la manière dont ils le répartissaient entre les différentes tâches. Avec la diversification des carrières et la transformation des relations d'emploi, seule une partie de la profession continue de fonctionner de la sorte. De nombreux universitaires sont désormais recrutés pour exercer une seule de ces deux activités (la recherche ou l'enseignement) et l'on attend d'eux qu'ils accomplissent des tâches précises. Cela est particulièrement vrai pour le personnel temporaire mais pas seulement. Comme le souligne Finkelstein (2003), les professeurs à plein-temps peuvent désormais être recrutés soit pour faire que de l'enseignement voire uniquement des cours de premier cycle, soit pour ne faire que de la recherche ou de l'expérimentation clinique, notamment en sciences naturelles et dans les filières professionnelles, soit encore pour exercer des fonctions administratives de développement et de gestion de programmes. Ils se rapprochent ainsi du statut de « travailleurs universitaires ».

Ces évolutions vont de pair avec le contrôle grandissant exercé sur les activités des enseignants. La pression aux résultats à court terme et pertinents pour la société facilite le développement de systèmes institutionnels ou nationaux de mesure de la performance

individuelle ou collective mais aussi l'introduction de mesures incitatives encourageant certains types de comportements (et en décourageant d'autres). Dans certains cas, des techniques de gestion empruntées au secteur productif (comme les fiches de temps) ont été introduites afin de mieux contrôler les activités accomplies et le temps passé à les réaliser. Les universitaires eux-mêmes ont professionnalisé et quelque peu standardisé leurs manières de travailler et leurs résultats. Tout cela affecte directement les choix et le travail des universitaires. Lorsque le nombre d'articles publiés chaque année dans les revues internationales ayant un fort impact devient un indicateur de performance majeur (et facile à calculer), les universitaires trouvent moins intéressant de participer à des projets de recherche risqués avec des perspectives de publication à long terme. De même, lorsqu'on décide, comme cela se fait dans certaines institutions aux Pays-Bas, d'attribuer une prime aux directeurs de thèse pour chaque doctorat soutenu, les universitaires réagissent immédiatement à ces incitations. Ainsi, certaines universités néerlandaises ont actuellement quelque difficulté à verser ces primes car elles ont sous-estimé la réactivité de leur personnel académique. Cela témoigne de la transformation en cours de la profession universitaire qui est désormais considérée moins comme une profession et davantage comme un métier.

La division du travail s'en trouve également affectée. D'une part, la séparation entre les activités d'enseignement et de recherche, et la distinction entre les universitaires traditionnels et ceux que l'on peut désigner comme des « travailleurs universitaires », se sont creusées. D'autre part, les établissements d'enseignement supérieur sont devenus plus interventionnistes en termes d'affectation du travail : les tâches et obligations de chaque universitaire sont fixées dans le cadre de négociations individuelles récurrentes, ce qui limite l'autodétermination. On note ainsi une évolution sensible de l'activité universitaire, qui cesse d'être une activité artisanale – chaque professionnel fabriquant un bien dans son intégralité, les superviseurs se contentant de coordonner le travail des spécialistes (Granovetter et Tilly, 1988) – pour devenir une activité plus « industrielle ».

Nous pensons qu'au cours des prochaines décennies cette évolution va se poursuivre et se généraliser. La division du travail devrait progresser et devenir plus formalisée et institutionnalisée, laissant moins de place à la responsabilité individuelle de chaque universitaire. D'une part, la ligne de partage entre l'enseignement et la recherche va s'accroître. Moins d'universitaires seront impliqués à parts égales dans les deux activités car la spécialisation dans l'enseignement ou la recherche sera plus fréquente. La division du travail à l'intérieur de chaque groupe sera plus structurée qu'elle ne l'est aujourd'hui. Dans l'enseignement, par exemple, le développement de cours et l'enseignement en classe pourront être confiés à des personnes différentes : c'est déjà le cas pour l'enseignement en ligne (Miladi, 2005) et cela pourrait le devenir pour les enseignements plus traditionnels. Dans la recherche, on observe aussi une division des tâches entre rédacteurs de propositions, directeurs de projet, expérimentateurs, etc., et le phénomène va s'intensifier.

La division renforcée du travail devrait accroître la diversité des conditions de travail et d'emploi. À différentes catégories de tâches, correspondront des modalités spécifiques. C'est déjà le cas pour le personnel non permanent qui tend à être de plus en plus spécialisé (dans l'enseignement ou dans la recherche) et recruté pour des tâches bien précises.

Aujourd'hui, les enseignants permanents déterminent encore eux-mêmes la répartition de leurs tâches. Mais la séparation entre l'enseignement et la recherche leur échappe déjà parfois : dans certains pays, les universitaires doivent négocier l'affectation

de leur temps à chacune de ses activités avec les directeurs de département ou de faculté, alors que dans d'autres, les établissements d'enseignement supérieur ouvrent des postes dédiés soit à l'enseignement soit à la recherche. L'autorégulation de leur travail par les universitaires devrait donc diminuer.

Cette division croissante du travail engendrera probablement une différenciation grandissante des salaires, ces derniers reflétant la hiérarchie qui sera établie entre les différentes catégories de tâches et de personnel mais aussi entre leur « prix » respectif.

Le travail universitaire deviendra-t-il moins attractif? Rien ne l'indique clairement. Nombre de changements que connaissent les universitaires aujourd'hui sont comparables à ceux observés sur les marchés du travail non universitaires (voir, par exemple, Osterman, 2002). Par conséquent, même si la profession universitaire peut sembler moins attractive aujourd'hui que par le passé, l'enjeu de demain sera beaucoup plus l'attractivité relative du travail universitaire et du travail non universitaire.

### **Limites au pouvoir professionnel et obligation croissante de rendre des comptes**

Nombre des changements décrits ci-dessus coïncident avec la transformation de la nature des universités. En somme, ils sont révélateurs de l'évolution des universités, d'organisations représentantes des intérêts vers un modèle qui est plus proche des (mais pas identique aux<sup>15</sup>) organisations productives, avec une division du travail plus forte, l'introduction de relations d'emploi de type salarial et des leaders universitaires plus professionnels et plus gestionnaires. Les universitaires sont censés non seulement apporter leur contribution à la science et au développement de leur discipline, mais également à la performance globale de leur université ou organisation. Le développement de l'évaluation institutionnelle le souligne. Dans les écoles de management, par exemple, les agences d'accréditation comme EQUIS ou l'AACSB qui, dans un premier temps, se sont développées dans des régions spécifiques (l'Europe pour la première, les États-Unis pour la seconde) puis ont eu tendance à s'internationaliser ensuite, délivrent leur label aux établissements qu'elles évaluent et non pas à de simples programmes. Elles encouragent donc chaque école à attendre des résultats de tous ses membres et à leur demander de se conformer aux critères d'accréditation. C'est ce qui se produit (et s'intensifiera) avec la diffusion récente des classements internationaux comme celui de l'université de Shanghai et celui du *Times Higher Education*. Les deux évaluent et classent les établissements; ils mettent donc l'accent sur la performance globale.

Le renforcement du niveau institutionnel modifie le statut de la production universitaire, comme le montre l'actualité grandissante des questions liées à la propriété des produits universitaires (enseignement et recherche). D'une part, alors que ces derniers étaient auparavant considérés comme la propriété des universitaires qui les « produisaient », les établissements d'enseignement supérieur aujourd'hui en deviennent souvent les propriétaires. D'autre part, la transformation des biens universitaires en produits dont la diffusion est restreinte par les droits de propriété suscite des débats sur la nature de ces biens universitaires; les initiatives lancées contre les maisons d'édition scientifiques et en faveur d'un accès libre aux archives et aux revues, gagnent du terrain.

Au niveau individuel, des modalités de contrôle plus diversifiées ont été introduites (voir le cas de la France dans l'encadré 4.2). Jusqu'ici, le contrôle exercé sur les activités des universitaires portait principalement sur leur production scientifique et reposait largement sur le volontariat. Ainsi, dès lors qu'ils obtenaient la permanence ou la

#### Encadré 4.2. **Le passage progressif à l'évaluation obligatoire en France**

Dans les universités françaises, les membres du corps professoral ont longtemps pu échapper à toute forme d'évaluation. Seuls ceux qui souhaitaient avoir une promotion, envoyer un article à un journal, répondre à un appel d'offres ou demander l'une des primes créées au début des années 90 étaient confrontés à une forme d'évaluation.

En 1997, le ministère a rendu l'évaluation des enseignements obligatoire, mais la mise en œuvre de cette mesure a été inégale, même si cette pratique est quand même devenue plus fréquente.

Les contrats quadriennaux de recherche signés entre le ministère et chaque institution ont par ailleurs conduit à évaluer les activités de recherche des enseignants-chercheurs impliqués dans des laboratoires recevant des financements publics. Selon un rapport administratif, environ 80 % des universitaires permanents sont concernés.

En vertu des nouvelles mesures de la récente loi pour la recherche (avril 2006), tous les enseignants du supérieur titulaires devront être régulièrement évalués par leur institution sous le contrôle d'une agence nationale pour l'évaluation de l'enseignement supérieur et de la recherche (AERES). Si ces procédures d'évaluation régulières sont nouvelles pour les universitaires, elles sont en revanche appliquées depuis de nombreuses années aux chercheurs des institutions nationales de recherche comme le CNRS.

titularisation, les universitaires étaient libres de se porter, ou non, candidats à de nouveaux postes, de soumettre, ou non, des articles aux journaux, d'assister, ou non, à des conférences.

Une telle situation existe encore dans certains pays mais elle est devenue plus rare. Bon nombre de pays ont développé des évaluations systématiques, pour la recherche ou pour l'enseignement, qui sont parfois directement liées aux mécanismes de financement (c'est le cas pour le *Research Assessment Exercise* au Royaume-Uni, par exemple), tandis que les établissements d'enseignement supérieur qui sont en charge de la gestion de leurs postes et de leur personnel créent leurs propres mécanismes d'évaluation. Dans certains cas, cela implique l'établissement de normes concernant le nombre d'articles publiés chaque année dans les revues internationales ou le nombre de brevets pouvant faire l'objet de licences.

Il est néanmoins important de noter qu'en règle générale ces processus d'évaluation reposent sur des revues externes par les pairs : c'est le cas du *Research Assessment Exercise* britannique, du processus d'évaluation de la recherche espagnole, etc. En conséquence, le jugement par les pairs retrouve vitalité et légitimité; il est pris au sérieux par les responsables universitaires qui s'en servent au sein de leur propre institution comme d'un levier de changement, pour procéder à des redistributions ou prendre des décisions. Dans une étude sur les recrutements et la gestion des postes, Musselin (2005b) observait, par exemple, que dans trois départements allemands de mathématiques, les décisions de réduction des postes prises au niveau de l'université étaient informées et justifiées par des évaluations conduites par des pairs de la discipline.

Mais, parallèlement, d'autres formes d'évaluation se sont développées : contrôle accru de l'exécution des tâches d'enseignement, suivi plus strict des dépenses, mécanismes incitatifs d'affectation du budget, etc. Un grand nombre de mesures sont prises pour tenter de discipliner les comportements et de limiter la libre utilisation du temps et des

ressources. On peut donc parler à la fois d'une diversification et d'une intensification du contrôle et des modalités de contrôle exercées sur les universitaires.

Plutôt qu'à une perte de pouvoir académique (comme on l'a souvent dit), on assiste à un développement général de formes et de sources de contrôle qui viennent se superposer aux mécanismes traditionnels de l'évaluation professionnelle. Au lieu d'être simplement soumis à une évaluation par leurs pairs, les universitaires sont de plus en plus exposés à différentes évaluations par les pairs, à des dispositifs d'évaluation institutionnelle, à des procédures nationales d'évaluation ainsi qu'à des classements internationaux. Ces différents mécanismes sont non seulement plus nombreux mais ils couvrent un éventail toujours plus large de domaines : publications scientifiques, bien sûr, mais également les activités liées au transfert de technologie, le montant des contrats de recherche, l'enseignement, etc.

Pour l'avenir, nous sommes donc confrontés à deux grands phénomènes. Le premier est lié à la généralisation de la spécialisation et de la diversification des activités. Celle-ci entraîne aujourd'hui une multiplication et une intensification du contrôle exercé sur les universitaires ainsi qu'une évolution des contrats de travail. De plus, à l'intérieur d'un même pays, la portée et l'intensité du contrôle vont probablement varier entre les différents secteurs de la profession. Les universitaires de renommée internationale continueront probablement à jouir d'une immense liberté et feront davantage l'objet de jugements par les pairs que d'autres formes d'évaluation. Parallèlement, la plupart des autres universitaires auront certainement plus de contraintes dans leurs activités quotidiennes d'enseignement ou de recherche et seront également plus engagés dans des missions collectives. Les personnes recrutées sur un contrat à durée limitée, pour une tâche unique, devraient être encore plus dépendantes et contrôlées.

Deuxièmement, le maintien du pouvoir professionnel dans sa forme actuelle est ébranlé. Certes, l'évaluation externe par les pairs est encore très forte. La recherche sur les mécanismes de recrutement mentionnée plus haut conclut également qu'en France, en Allemagne et aux États-Unis, le recrutement de futurs collègues et en particulier l'évaluation des candidatures et des candidats pour des postes vacants, sont entre les mains des universitaires (Musselin, 2005b). Certains domaines restent clairement sous leur contrôle. L'évaluation externe par les pairs gagne même en importance; elle est utilisée par les responsables universitaires comme instrument légitime du changement. Mais ce n'est pas le seul aspect de la question. D'une part, on note une multiplication des évaluations et des contrôles sur des problèmes qui auparavant n'étaient ni contrôlés ni même soumis à une évaluation par les pairs comme, par exemple, la gestion quotidienne du personnel universitaire. D'autre part, même lorsque les décisions sont entre les mains des universitaires, bien souvent elles ne reposent plus sur des critères « purement » académiques mais incorporent d'autres types de critères. Les pairs recourent parfois à cet élargissement pour accroître les chances d'atteindre un objectif : c'est ainsi que la défense d'un nouveau programme peut gagner en légitimité si l'on montre qu'il correspond à un besoin sur le marché du travail. On observe alors une forme de naturalisation de certains critères : dans de nombreux pays, par exemple, la capacité à développer de la recherche contractuelle est devenu un critère de recrutement important pour les professeurs. Enfin, la participation de personnalités extérieures aux organes de prise de décision (conseils d'université, conseils de recherche, etc.) risque d'affaiblir encore le pouvoir de la corporation, puisqu'elle renforce le principe de la gouvernance partagée sur lequel repose aujourd'hui leur participation.

### **Centres et périphéries : la communauté universitaire internationale**

L'enseignement supérieur comporte de nombreuses variantes et la situation du personnel universitaire varie considérablement d'un pays à l'autre, comme au sein d'un même pays. Le pouvoir économique et politique d'un pays, sa taille et sa situation géographique, sa culture dominante, la qualité de son système d'enseignement supérieur et le rôle international de sa langue doivent être pris en considération pour l'inclure ou l'exclure de la communauté universitaire internationale. L'analyse des résultats d'une enquête sur la profession universitaire entreprise dans les années 90 (Boyer, Altbach et Whitelaw, 1994), a permis d'identifier quatre types d'approches de l'internationalisation.

Les universitaires de certains pays peuvent souhaiter participer à la coopération et à la communication internationales mais rencontrer quelques problèmes car ils ne sont pas sur un pied d'égalité avec les autres partenaires. C'est là assurément un problème central pour un grand nombre d'universitaires des pays en développement qui souffrent par ailleurs du « fossé numérique » qui se creuse. Les flux internationaux concernent principalement les personnels junior de ces régions qui contribuent à l'internationalisation de leur propre pays soit en y revenant soit en restant émigrés mais en gardant un certain attachement pour leur pays d'origine et en lui apportant leur soutien.

Dans d'autres pays, généralement développés mais de petite taille, la communication, la coopération et la reconnaissance internationales sont indispensables. Excepté dans quelques rares domaines, les universitaires ne sont pas respectés s'ils n'ont pas une visibilité internationale. Ayant facilement accès aux réseaux internationaux, les universitaires de ces pays trouvent leur système national trop petit pour y rechercher une visibilité nationale.

Dans des pays de taille plus importante comme l'Allemagne, la France, l'Espagne ou le Japon, les universitaires peuvent, dans de nombreux domaines, s'efforcer d'avoir une plus grande visibilité soit nationale soit internationale. La plupart d'entre eux attachent un grand prix à la coopération et à la communication internationales mais la tradition académique de leur pays, les réseaux propres à leur communauté scientifique nationale, la communication et la publication dans la langue du pays jouent encore un rôle important et encouragent également une certaine insularité de leur corps enseignant.

Enfin, depuis de nombreuses années aux États-Unis et, dans une certaine mesure, au Royaume-Uni, s'internationaliser signifie principalement accueillir des étudiants et des universitaires étrangers et ne prendre en considération les travaux de chercheurs étrangers que s'ils sont publiés en anglais et, bien souvent, uniquement dans des revues « internationales ». Étant au centre du système universitaire mondial, les enseignants se trouvent dans une position de force très confortable en termes de reconnaissance et de contacts internationaux. Mais cela encourage également une approche très insulaire qui ne durera que tant que cette domination ne sera pas menacée.

De nos jours, les tendances mondiales devraient jouer un rôle de plus en plus important et une nouvelle impulsion semble être donnée à l'internationalisation de l'enseignement supérieur (Sassen, 1996; Scott, 1998; OCDE, 2004b). La mobilité des étudiants et du personnel universitaire semble s'accroître, les nouvelles technologies créent de nouveaux modes de liaisons entre les communautés de chercheurs du monde entier et l'anglais est devenu la nouvelle langue franque de la plupart des communautés internationales. De nouvelles réglementations concernant la comparabilité des diplômes et la reconnaissance mutuelle, comme cela est en cours au sein de l'Union européenne, et

la multiplication des universités virtuelles, des prestataires hors campus et des programmes d'études destinés à un public mondial encouragent l'internationalisation de l'enseignement et de la formation (Teichler, 1999; van der Wende, 2001). Il existe un marché international des universitaires pour les plus confirmés d'entre eux, mais aussi pour les juniors, même si sa portée demeure encore limitée. Le monde universitaire contribue donc à l'internationalisation mais, dans le même temps, est affecté par une « globalisation » grandissante en son sein et en dehors. Par « internationalisation », nous entendons ici l'intensification des échanges et des mobilités transnationales parmi les enseignants tandis que la « globalisation » désigne la tendance à une standardisation mondiale, avec la perte correspondante des identités et des traditions nationales.

L'accroissement des échanges internationaux et de la mobilité bénéficie incontestablement d'un environnement normatif favorable. Les politiques de la Commission européenne soulignent la nécessité d'une coopération et d'échanges intereuropéens et encouragent la mobilité afin de donner aux carrières universitaires une dimension européenne. L'OCDE est un autre défenseur important de la mobilité et des échanges universitaires au service de l'enseignement supérieur, de l'économie et de la société simultanément. Elle a certainement été l'une des premières organisations à étudier la progression d'un véritable marché mondial du travail pour la R-D et l'affaiblissement du rôle des frontières nationales (OCDE, 2004a). Tout aussi importante, la prise de conscience grandissante du rôle majeur de l'apport international pour la compétitivité de l'enseignement supérieur et de la recherche aux États-Unis encourage un discours fortement axé sur l'internationalisation.

En outre, la révolution des technologies de l'information accélère la recherche scientifique et la communication à l'échelle du monde et accroît la nécessité d'une information actualisée mais aussi la recherche du dernier avantage concurrentiel dans un environnement de travail scientifique qui se globalise. Nous n'en sommes encore qu'aux premiers stades de ce processus et l'impact sur l'enseignement supérieur et la profession universitaire se fera progressivement sentir un peu partout. Dans les pays en développement, l'accès à ces ressources et aux canaux d'échange est relativement récent et demeure sporadique pour bon nombre d'universitaires. Mais cette question de l'accès est centrale si l'on veut utiliser les nouvelles technologies pour vaincre l'isolement traditionnel des universitaires dans les pays en développement et ne pas les laisser à la périphérie (Altbach, 2002).

On observe également quelques signes d'un accroissement de la mobilité et des échanges universitaires internationaux. Certains indicateurs, tels que le nombre des publications et des demandes de brevets par des chercheurs résidant dans différents pays, de projets de recherche effectués par des équipes internationales et/ou financés par des fonds internationaux, démontrent la progression de la collaboration transnationale en matière de recherche (Vincent-Lancrin, 2006; Guellec et Cervantes, 2002). Dans de nombreux pays développés, la proportion d'étrangers parmi les candidats au doctorat a augmenté mais elle varie considérablement d'un pays à l'autre : d'environ 2 % en Nouvelle-Zélande, elle est de 5 % en Australie, 9 % au Royaume-Uni, 18 % en Finlande et aux États-Unis et de 22 % en Espagne. Pour ce qui est des professeurs invités, les États-Unis sont l'un des principaux pays d'accueil; leur part a progressé de manière considérable dans les dix dernières années, avec un léger déclin après les événements du 11 septembre 2001. En Europe, le Royaume-Uni est le principal pays d'accueil pour les chercheurs, suivi par la France, l'Allemagne et les Pays-Bas. Pour la Chine, il est fait état d'une augmentation



massive du nombre d'experts étrangers travaillant dans l'enseignement supérieur et au Japon l'afflux de professeurs étrangers pour des nominations de longue durée a augmenté (Guellec et Cervantes, 2002; Institute for International Education, 2006; OCDE, 2005; Luiten-Lub, van der Wende et Huisman, 2005).

Plusieurs éléments empiriques montrent que les jeunes enseignants et ceux qui sont confirmés utilisent cette expérience internationale de manière différente (Sveva, 2001; Enders et Mugabushaka, 2004; Musselin, 2005c). On trouve ainsi d'un côté un pool de chercheurs et d'enseignants de haut niveau, travaillant sur des domaines dont l'importance est réellement mondiale et stratégique pour les universités de recherche et les gouvernements nationaux. De leur côté, les jeunes enseignants pratiquent des mobilités internationales temporaires (en particulier dans des universités de premier plan) pour accroître leurs chances de réussite et de carrière, une fois de retour dans leur pays. Par ailleurs, pour d'autres universitaires, travailler dans un autre pays est une solution de second choix en raison du manque d'opportunités de carrière dans leur propre pays. Enfin, la mobilité internationale des universitaires s'applique également à ceux qui partent d'un pays pauvre pour aller dans un pays riche où ils espèrent rester au moins quelque temps.

Le monde universitaire est encore clairement hiérarchique et les universités de recherche des pays industrialisés fixent les règles du système scientifique international. La mobilité des universitaires comme des étudiants reste par conséquent un phénomène Sud-Nord en dépit des efforts déployés pour promouvoir les échanges sur des bases plus égalitaires. Cependant, on observe une grande mobilité entre pays industrialisés (en particulier vers les États-Unis quand il s'agit de séjours temporaires pour de jeunes enseignants), tout comme entre certains pays du Sud.

L'évolution récente observée sur le marché mondial du travail des chercheurs laisse à penser que la situation va probablement changer (Freeman, 2005). Les données montrent que la proportion des diplômés en sciences et ingénierie dans les universités européennes et asiatiques (en particulier chinoises) augmente alors que la production américaine stagne et fait de plus en plus appel à des professeurs nés à l'étranger. Dans les pays à faible niveau de revenu, comme la Chine et l'Inde, le nombre croissant des scientifiques et des ingénieurs permet de rattraper le Nord en matière de recherche fondamentale ou de développement de produits et de procédés innovants. La délocalisation des unités de R-D, l'offshoring du travail hautement qualifié du Nord vers le Sud et les améliorations socio-économiques et technologiques dans certains pays à faible revenu contribuent à leur progression sur le marché mondial. S'il est prématuré de prévoir les effets à long terme de ces développements, nous pouvons néanmoins en conclure qu'il y a des signes d'évolution vers un monde d'excellence scientifique plus polycentrique dont les États-Unis seront l'un des centres clés, parmi d'autres.

### 4.3. Conclusions et perspectives

La profession universitaire se trouve aujourd'hui à une phase intéressante de son histoire. Si chaque système universitaire est ancré dans ses propres traditions nationales, tous sont confrontés à quelques réalités communes : accroissement des contraintes financières, processus de différenciation à l'intérieur des systèmes massifiés d'enseignement supérieur, exigences de responsabilisation et de réactivité aux besoins sociétaux, approches de marché dans l'enseignement supérieur et progression de la coopération et de la concurrence internationales. L'enseignement supérieur est une

industrie de services arrivée à maturité et la profession universitaire est devenue une profession vaste et complexe aux multiples facettes. À l'évidence, un grand nombre de questions concernant l'avenir de la profession universitaire demeurent sans réponse. Nous vivons des temps d'incertitude quant au développement futur de l'enseignement supérieur et à sa place dans la société; il n'est donc pas surprenant d'observer que l'avenir de la profession universitaire semble lui aussi incertain. Il semble néanmoins opportun de jeter un dernier regard sur nos constats et de proposer quelques conclusions.

En somme, nous arguons que, dans les universités modernes, le consensus qui prévalait entre les universitaires sur la définition de leurs caractéristiques professionnelles risque de voler en éclats. Selon ce consensus la recherche est l'activité primordiale et la quête du savoir est menée pour l'amour de la connaissance; pour repousser les frontières du savoir, l'organisation en disciplines universitaires est la meilleure solution; la réputation est établie par des pairs universitaires nationaux et internationaux et la qualité est garantie par la liberté universitaire et en laissant le jugement aux pairs. L'expérience récente montre cependant que ces éléments du consensus ne sont pas « donnés » et qu'ils sont susceptibles d'être contestés de diverses façons.

D'une part, les carrières universitaires sont moins strictement nationales et on observe tout d'abord l'émergence d'un marché international des enseignants et du talent. Aujourd'hui, les professeurs de la génération du baby-boom sont en passe de prendre leur retraite mais dans certains pays, des disciplines importantes souffrent d'une pénurie de doctorants et docteurs nationaux : ils se tournent alors vers de jeunes talents venant d'autres pays et le marché est de plus en plus international. On observe également une internationalisation du monde universitaire qui se traduit par l'importance grandissante, en tant que critère de performance, de la publication d'articles dans des revues internationales.

Nous observons ensuite que les frontières s'estompent entre les rôles universitaires traditionnels et les rôles quasi entrepreneuriaux. Aux critères académiques d'excellence usuels viennent s'ajouter de nouveaux critères. Ainsi, les universitaires sont de plus en plus censés mobiliser eux-mêmes le financement de leur recherche et il est de plus en plus important pour l'établissement comme pour les enseignants du supérieur de parvenir à mobiliser des fonds. Les attentes quant à la « pertinence » du travail universitaire pour d'autres secteurs et d'autres parties prenantes de la société augmentent et les retombées et les activités de type marché tendent à devenir des composantes de la rémunération universitaire.

Enfin, les développements récents ont créé de nouveaux postes et de nouvelles lignes de carrière autour des échelons universitaires traditionnels. Comme dans d'autres organisations à la recherche de formes d'emploi plus souples, ces postes, plus ou moins périphériques, offrent des perspectives limitées de gravir les échelons de carrière traditionnels. Ces nouvelles modalités de gestion de carrière et le développement d'accords contractuels jusqu'ici inédits sont devenues plus courants. En outre, de nouvelles formes de divisions du travail sont apparues, y compris pour les activités traditionnelles. Les universités tendent à couper le cordon ombilical entre l'enseignement et la recherche et à professionnaliser la gestion de ces deux missions. Des unités budgétaires différentes sont créées pour chacun; l'argent destiné à l'enseignement et celui destiné à la recherche empruntent des canaux différents et le personnel peut être affecté de manière plus exclusive à la recherche, à l'enseignement ou à la gestion.

D'autre part, on note à certains signes que les carrières universitaires sont en train de devenir plus étroitement liées à l'institution. Tout d'abord, des mesures sont prises pour réorganiser les universités en alignant plus étroitement les activités des universitaires sur les intérêts de leur institution. Par ailleurs, les attentes en matière de contribution et d'engagement à l'égard de l'institution augmentent. La nécessité croissante d'individualiser le profil des universités et d'impliquer le corps enseignant dans la mission de l'institution requiert l'émergence d'une identité « organisationnelle » des universitaires. Le travail d'équipe à l'intérieur des unités institutionnelles et entre elles se développe et le « groupe » devient une unité importante de mesure du succès, en sus de l'universitaire en tant qu'individu.

Ensuite, au sein des établissements, les universitaires sont en train de perdre une partie de leur pouvoir traditionnel de confrérie qui préservait leur autonomie et leur idiosyncrasie. Les priorités de l'enseignement et de la recherche sont de plus en plus fixées par des normes gestionnaires. De même, des mesures prises récemment pour orienter et contrôler l'agenda professionnel des universitaires (prescription de portefeuilles de tâches, contrats d'exécution, fiches de temps, etc.) tendent à limiter la liberté des universitaires davantage que par le passé. Différents phénomènes, tels que la présence attendue des professeurs sur leur lieu de travail, l'affectation du personnel à des tâches et des projets spécifiques à l'intérieur d'un budget temps établi, et l'utilisation de fiches de temps, indiquent que les techniques de management font leur entrée sur le lieu de travail universitaire.

Différents facteurs affectent donc les carrières universitaires de façons multiples et parfois ambiguës. On peut y voir un rétrécissement du fossé entre les modèles de carrière dans le monde universitaire et dans le monde de l'entreprise (voir, par exemple, Kleinman et Vallas, 2001; Menger, 2002). Les carrières dans les firmes semblent en effet partager de plus en plus de traits communs avec les modèles traditionnels de carrière du monde universitaire. Réciproquement, les universités ont adopté certaines caractéristiques des activités de recherche menées en entreprise. L'université semble ainsi plus comparable aux autres organisations productives ou, en tout cas, moins différente. Analyser l'avenir de la profession universitaire suppose par conséquent d'analyser simultanément l'avenir du travail et des travailleurs en entreprise car on attend de ces derniers qu'ils contrôlent et qu'ils produisent de plus en plus de connaissances dans le cadre de leur propre activité professionnelle.

## Notes

1. Voir, par exemple, la typologie proposée par Laredo et Mustar (2000) qui montre que les activités et les stratégies de recherche sont plus hétérogènes et diverses qu'on veut bien le dire et que l'on peut observer différents types d'activités de recherche, d'engagements vis-à-vis de la recherche et de relations à l'environnement liées à la recherche.
2. Par exemple, le fait d'avoir un poste d'universitaire permanent dans différents établissements ou de travailler parallèlement dans une entreprise a des causes différentes dans les pays en développement et dans les pays développés. Dans le premier cas, les appartenances multiples sont le seul moyen de survivre pour des universitaires mal rémunérés; le second cas est une illustration du modèle émergent de carrières nomades et d'affiliations polycentriques.
3. L'étude a concerné l'Australie, le Brésil, le Chili, l'Angleterre, l'Allemagne, Hong-Kong (Chine), Israël, le Japon, la Corée, le Mexique, les Pays-Bas, la Russie, la Suède et les États-Unis (Boyer, Altbach et Whitelaw, 1994).

4. Cela peut prendre des formes assez diverses. Dans certains pays (Espagne et France, par exemple), les universités sont encouragées à souligner leurs particularismes et leurs orientations spécifiques dans des plans stratégiques; dans d'autres, au contraire (Allemagne ou Chine, par exemple), certaines institutions sont identifiées comme des « établissements d'élite » et se voient allouer un financement, ce qui établit une hiérarchie entre eux et favorise une différenciation verticale.
5. Nous utilisons ici le mot qui est employé par les Québécois pour désigner ce que les Américains appellent *tenure*.
6. Aux États-Unis, où ce modèle prévaut, les jeunes universitaires à des postes conduisant à la permanence font généralement deux contrats de trois ans avant de passer la procédure d'accès à la permanence.
7. Dans la plupart des cas (excepté dans un petit nombre d'institutions universitaires très renommées dont la politique est de titulariser à titre exceptionnel les candidats recrutés sur des postes conduisant à la permanence), la chance d'obtenir la titularisation est très grande (plus de 70 % aux États-Unis selon Chait, 2002; ce chiffre prend en compte les institutions très renommées mentionnées ci-dessus).
8. En Allemagne, où ce modèle prévalait, l'âge moyen d'accès à un premier poste permanent était en 2000 de 42 ans.
9. Pour une revue de la situation en cours et des débats dans le système américain, voir Chait (2002).
10. Aux États-Unis, le modèle de la permanence est le modèle dominant (85 % de toutes les universités et près de 100 % des universités de recherche y recourent) mais, ces dernières années, la proportion des universitaires recrutés pour des postes conduisant à la permanence a diminué; ils sont aujourd'hui moins nombreux que les universitaires recrutés pour des postes d'enseignants auxiliaires, de post-doc ou pour des postes à temps partiel. Cette tendance demeure néanmoins plus rare dans les universités de recherche.
11. Pour une description de la fixation du prix d'un universitaire en Allemagne et aux États-Unis, voir Musselin (2005a).
12. Dans les pays où les salaires ne peuvent être négociés, on observe une négociation accrue des conditions de travail ou de logement. En France, par exemple, les salaires sont fixés en fonction d'une grille nationale qui est la même pour toutes les disciplines et toutes les universités. Toutefois, certaines universités ont obtenu le soutien des autorités locales pour mieux loger leurs nouveaux enseignants. D'autres ont négocié avec le ministère pour qu'une partie du budget dont elles disposent pour leur contrat de quatre ans soit dédiée aux fonds de démarrage.
13. Une récente étude australienne commanditée par le ministère australien de l'Éducation (Australian Department of Education – DEST) a montré comment le déclin des salaires du personnel universitaire a conduit à une montée en puissance des autres avantages non monétaires dans les négociations salariales : voir Horsley et Woodburne (2003).
14. La recherche et l'enseignement doivent s'entendre au sens large. L'enseignement englobe toutes les activités liées à la formation, de l'enseignement devant une classe à la préparation des cours, l'organisation des stages, l'utilisation des nouvelles technologies, la conception de programmes d'apprentissage en ligne, le tutorat de groupes, etc. La recherche concerne non seulement l'expérimentation et la rédaction d'articles mais également le transfert de technologie, la rédaction de projets, la mise en réseau avec d'autres collègues de recherche, etc.
15. Comme le fait valoir Musselin (2004), les activités universitaires possèdent deux caractéristiques dont la présence simultanée fait la spécificité des universités : ce sont, d'une part, des activités à couplage lâche et, d'autre part, des technologies pas très claires. Ces deux caractéristiques demeurent d'une importance centrale même si les évolutions récentes tendent à amoindrir le couplage lâche et à clarifier les techniques de production.

## Références

- Altbach, P.G. (éd.) (2000), « The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives », Center for International Higher Education, Boston.
- Altbach, P.G. (2002), « Centers and Peripheries in the Academic Profession: The Special Challenges in Developing Countries », *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-income Countries*, Center for International Higher Education, Boston College, Chestnut Hill, MA, pp. 1-22.
- Balbachevsky, E. et M. Conceicao Quinteiro (da) (2002), « The Changing Academic Workplace in Brazil », dans P.G. Altbach (éd.), *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-income Countries*, Center for International Higher Education, Boston College, Chestnut Hill, MA, pp. 77-110.
- Bleiklie, I. (2003), « Hierarchy and Specialisation: on the Institutional Integration of Higher Education Systems », *European Journal of Education*, vol. 38(4), pp. 341-356.
- de Boer, H. et L. Goedegebuure (2001), « On Limitations and Consequences of Change: Dutch University Governance in Transition », *Tertiary Education and Management*, vol. 7(2), pp. 163-180.
- Boffo, S., R. Moscati et M. Vaira (2004), « The Academic Workplace. Country Report Italy », dans J. Enders et E. de Weert (éd.), *The International Attractiveness of the Academic Workplace in Europe*, Materialien und Dokumente, Hochschule und Forschung, Francfort-sur-le-Main, pp. 243-263.
- Boyer, E.L., P.G. Altbach et M.J. Whitelaw (1994), « The Academic Profession: An International Perspective », Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Princeton, N.J.
- Brunsson, N. et K. Sahlin-Andersson (2000), « Constructing Organisations: The Example of Public Reform Sector », *Organisation Studies*, vol. (21)4, pp. 721-746.
- Chait, R.P. (éd.) (2002), *The Questions of Tenure*, Cambridge, Harvard University Press.
- Chen, X. (2002), « The Academic Profession in China », dans P.G. Altbach (éd.), *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-income Countries*, Center for International Higher Education, Boston College, Chestnut Hill, MA, pp. 111-140.
- Court, S. (1998), « Academic Tenure and Employment in the UK », *Sociological Perspectives*, vol. 41(4), pp. 767-774.
- Doeringer, P.B. et M.J. Piore (1971), *Internal Labor Markets and Manpower Analysis*, Heath Lexington Books, Lexington.
- Ehrenberg, R.G. (2005), « The Changing Nature of the Faculty and Faculty Employment Practices », document de travail, Cornell Higher Education Research Institute.
- Ehrenberg, R.G., M. McGraw et J. Mrdjenovic (2005), « Why do Field Differentials in Average Faculty Salaries Vary across Universities? », document de travail, Cornell Higher Education Research Institute.
- Enders, J. (éd.) (2001), *Academic Staff in Europe. Changing Contexts and Condition*, Greenwood, Westport, CT.
- Enders, J. et A.-M. Mugabushaka (2004), *Wissenschaft und Karriere*, Deutsche Forschungsgemeinschaft, Bonn.
- Enders, J. et U. Teichler (1997), « A Victim of their Own Success? Employment and Working Conditions of Academic Staff in Comparative Perspectives », *Higher Education Policy*, vol. 34(1), pp. 347-372.
- Farnham, D. (éd.) (1999), *Managing Academic Staff in Changing University Systems. International Trends and Comparisons*, Society for Research in Higher Education and Open University Press, Buckingham.
- Finkelstein, M. (2003), « The Morphing of the American Academic Profession », *Liberal Education*, Association of American Colleges and Universities, automne, [www.aacu.org/liberaleducation/le-fa03/le-sfa03feature.cfm](http://www.aacu.org/liberaleducation/le-fa03/le-sfa03feature.cfm).
- Freeman, R.B. (2005), « Does Globalisation of the Scientific/Engineering Workforce Threaten US Economic Leadership? », NBER Working Paper n° 11457, Cambridge, MA.
- Gappa, J.M. (2002), « Academic Careers for the 21st Century: More Options for New Faculty », dans J.C. Smart et W.G. Tierney (éd.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Agathon Press, New York, pp. 425-475.
- Granovetter, M. et C. Tilly (1988), « Inequality and Labor Processes », dans N. Smelser (éd.), *Handbook of Sociology*, Sage Publications, Newbury Park, CA, pp. 175-221.

- Guellec, D. et M. Cervantes (2002), « International Mobility of Highly Skilled Workers. From Statistical Evidence to Policy Formation », *International Mobility of the Highly Skilled*, Éditions de l'OCDE, Paris, pp. 71-98.
- Harley, S. (2002), « The Impact of Research Assessment Exercise on academic Work and Identity in UK Universities », *Studies in Higher Education*, vol. 27, pp. 187-205.
- Henkel, M. (2000), *Academic Identities and Policy Change in Higher Education*, Londres/Philadelphie.
- Horsley, M. et G. Woodburne (2003), *Australian Academic Salaries Time Series Project 1977-2002*, Australian Centre for Organisational, Vocational and Adult Learning.
- Institute for International Education (2006), *Data on US international education*, New York, IIE.
- Irvine, J. et B. Martin (1984), *Foresight in Science. Picking the Winners*, Frances Pinter, Londres.
- Jenks, C. et D. Riesman (1968), « The Triumph of the Academic Man », dans A.C. Eurich (éd.), *Campus 1980 : The Shape of the Future in American Higher Education*, Delacorte Press, New York, pp. 92-115.
- Kingsley, J. (1997), « The American Academic Profession », *Daedalus*, vol. 126(4).
- Kingsley, J., J. Owen-Smith et W.W. Powell (2001), « Careers and Contradictions: Faculty Responses to the Transformation of Knowledge and Its Uses in the Life Sciences », dans S. Vallas (éd.), *The Transformation of Work. Research into the Sociology of Work*, vol. 10, JAI Press, pp. 109-140.
- Kleinman, D.L. et S.P. Vallas (2001), « Sciences, Capitalism, and the Rise of the 'Knowledge Worker' : The Changing Structure of Knowledge Production in the United States », *Theory and Society*, vol. 30(4), pp. 451-492.
- Kogan, M., I. Moses et E. El-Khawaw (1994), *Staffing Higher Education: Meeting New Challenges*, Londres et Bristol.
- Kubler, J. et L. Roberts (2004-05), *Academics Staff Salary Survey*, Association of Commonwealth Universities.
- Laredo, P. et P. Mustar (2000), « Laboratory Activity Profiles: an Exploratory Approach », *Scientometrics*, vol. 47(3), pp. 515-539.
- Lazear, E.P. et S. Rozen (1981), « Rank-Order Tournaments as Optimum Labor Contracts », *Journal of Political Economy*, vol. 89(5), pp. 841-864.
- Luiten-Lub, A., M.C. van der Wende et J. Huisman (2005), « On Cooperation and Competition: A Comparative Analysis of National Policies for Internationalization of Higher Education in Seven Western European Countries », *Journal of Studies in Higher Education*, vol. 9(2), pp. 147-163.
- Marquis, C. (2002), « Universities and Professors in Argentina: Changes and Challenges », dans P.G. Altbach (éd.), *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-income Countries*, Center for International Higher Education, Boston College, Chestnut Hill, MA, pp. 53-76.
- Mayer, K.U. (2000), *Wissenschaft als Beruf oder Karriere?*, présenté à la conférence « Wissenschaft zwischen Geld und Geist », Max-Planck-Institut für Wissenschaftsgeschichte, Berlin, 16-18 novembre.
- Meek, L., L. Goedegebuure, O. Kivinen et R. Rinne (1996), *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Diversity, Differentiation and Convergence in Higher Education*, Pergamon, Oxford.
- Menger, P.-M. (2002), *Portrait de l'artiste en travailleur. Métamorphoses du capitalisme*, Seuil, Paris.
- Miladi, S. (2005), « L'organisation de l'enseignement en ligne : contraintes et limites », présenté à la conférence internationale « L'information numérique et les enjeux de la société de l'information », Tunis, 14-16 avril.
- Musselin, C. (2004), « Are Universities Specific Organisations? », conférence « Towards a multidiversity? Universities between national traditions and global trends in higher education » organisée par l'Institute for Science and Technology Studies, Bielefeld, novembre.
- Musselin, C. (2005a), « European Academic Labor Markets in Transition », *Higher Education*, vol. 49, pp. 135-154.
- Musselin, C. (2005b), *Le marché des universitaires. France, Allemagne, États-Unis*, Presses de Sciences Po, Paris.
- Musselin, C. (2005c), « Towards a European Academic Labor Market? Some Lessons Drawn from Empirical Studies on Academic Mobility », *Higher Education*, vol. 48, pp. 55-78.

- Nowotny, H., P. Scott et M. Gibbons (2001), *Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*, Polity Press, Londres.
- Oba, J. (2005), « The Incorporation of National Universities in Japan: Initial Reactions of the New National University Corporations », *Higher Education Management and Policy*, vol. 17(2), pp. 97-118.
- OCDE (2004a), *Science, technologie et industrie : perspectives de l'OCDE*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (2004b), *Enseignement supérieur : internationalisation et commerce*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (2005), *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE 2005*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- O'Flaherty, B. et A. Siow (1992), « On the Job Screening, Up or Out Rules and Firm Drowth », *Canadian Journal of Economics*, vol. 25(2), pp. 346-368.
- O'Flaherty, B. et A. Siow (1995), « Up or Out Rules in the Market for Lawyers », *Journal of Labor Economics*, vol. 13(4), pp. 709-735.
- Osterman, P. (2002), « Changing Work Organisation in the United States », article pour la conférence « Transforming the Democratic Balance among State, Market and Society: Comparative Perspectives on France and the Developed Democracies », Harvard University, avril.
- Pechar, H. (2004), « The Changing Academic Workplace: From Civil Servants to Private Employees », J. Enders et E. de Weert (éd.), *The International Attractiveness of the Academic Workplace in Europe*, Materialien und Dokumente, Hochschule und Forschung, Francfort-sur-le-Main.
- Perkin, H. (1969), *Key Profession: A History of the A.U.T.*, Routledge and Palmer, Londres.
- Rhoades, G. et S. Slaughter (1997), « Academic Capitalism, Managed Professionals, and Supply-Side Higher Education », *Social Text*, vol. 51, pp. 9-38.
- Rhoades, G. et B. Sporn (2002), « New Models of Management and Shifting Modes and Costs of Production: Europe and the United States », *Tertiary Education and Management*, vol. 8(1), pp. 3-28.
- Rip, A. (2004), « Strategic Research, Post-modern Universities and Research Training », *Higher Education Policy*, vol. 17, pp. 153-166.
- Robinson, D. (2005), « The Status of Higher Education Teaching Personnel in Australia, Canada, New Zealand, the United Kingdom and the United States », *International Higher Education and Research Conference*, Melbourne, décembre.
- Sassen, S. (1996), *Losing Control? Sovereignty in an Age of Globalisation*, Columbia University Press, New York.
- Schofer, E. et J. Meyer (2004), « The World-Wide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century », présenté à la conférence internationale « Towards a multiversity? Universities between national traditions and global trends in higher education », University of Bielefeld, novembre.
- Scott, P. (1995), *The Meanings of Mass Higher Education*, Open University Press, Buckingham.
- Scott, P. (éd.) (1998), *The Globalisation of Higher Education*, The Society for Research in Higher Education & Open University Press, Buckingham.
- Slaughter, S. et L.L. Leslie (1997), *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*, John Hopkins University Press, Baltimore.
- Stephan, P. (2006), « Job Market Effects on Scientific Productivity », présenté au séminaire de Sciences Po sur l'enseignement supérieur, février, [www.cso.edu/fiche\\_rencontre.asp?renc\\_id=46](http://www.cso.edu/fiche_rencontre.asp?renc_id=46).
- Sveva, A. (2001), « International Mobility of PhDs », *Innovative People: Mobility of Skilled Personnel in National Innovation Systems*, OCDE, Paris, pp. 243-260.
- Teichler, U. (1999), « Internationalisation as a Challenge for Higher Education in Europe », *Tertiary Education and Management*, vol. 5(1), pp. 5-23.
- Trow, T. (1972), « The Expansion and Transformation of Higher Education », *International Review of Education*, vol. 18, pp. 61-82.
- Vincent-Lancrin, S. (2004), « Building Future Scenarios for Universities and Higher Education: an International Approach », *Policy Futures in Education*, vol. 2(2), pp. 245-263.
- Vincent-Lancrin, S. (2006), « What is Changing in Academic Research? Trends and Futures Scenarios », document de travail OCDE-CERI, Paris.

- de Weert, E. (2004), « The Academic Workplace. Country Report The Netherlands », J. Enders et E. de Weert (éd.), *The International Attractiveness of the Academic Workplace in Europe*, Materialien und Dokumente, Hochschule und Forschung, Francfort-sur-le-Main, pp. 290-309.
- van der Wende, M.C. (2001), « Internationalisation Policies: About New Trends and Contrasting Paradigms », *Higher Education Policy*, vol. 14(3), pp. 249-259.
- Yamanoi, A. (2003), *A Study of the Non-tenure System for Faculty Members in Japan*, Research Institute for Higher Education, Université d'Hiroshima, Hiroshima.
- Yamanoi, A. (2006), « The Japanese Academic Marketplace and Academic Productivity », présenté à la conférence « Quality, Relevance and Governance in the Changing Academia: International Perspectives », RIHE, Université d'Hiroshima, février.



## Chapitre 5

# Évolution des effectifs d'étudiants et du taux d'obtention de diplômes dans la zone de l'OCDE : quels enseignements pouvons-nous tirer des statistiques internationales ?

*par*

Ulrich Teichler et Sandra Bürger\*

*Ce chapitre tente de décomposer l'expansion récente de l'enseignement supérieur. Il examine dans quelle mesure l'augmentation du nombre d'étudiants pendant ces dernières années reflète des changements relatifs à la définition et à la composition du secteur, aux inscriptions, aux évolutions démographiques et à l'achèvement des études. Il analyse également l'impact de cette expansion sur les taux d'obtention de diplômes et le niveau d'éducation de la population. En conclusion, il traite de la richesse et des limitations des statistiques disponibles pour interpréter l'avenir.*

\* Centre international de recherche sur l'enseignement supérieur, Université de Kassel, Allemagne.

## 5.1. Introduction

Sur une période d'une cinquantaine d'années, le nombre de personnes poursuivant leurs études au-delà de l'enseignement secondaire a considérablement augmenté. Ce phénomène s'est accompagné d'un débat animé sur l'évolution des demandes de l'économie, les besoins de la société et l'impact général d'un nombre croissant de citoyens très instruits, l'évolution de l'accès à l'enseignement supérieur et de la composition du corps étudiant ainsi que sur l'évolution de la nature de l'enseignement supérieur suite à la massification des effectifs.

L'objectif de ce chapitre n'est pas de prendre part au débat général sur l'évolution de la fonction de l'enseignement tertiaire dans un contexte d'expansion mais d'analyser en profondeur différents éléments du processus. L'expansion peut se mesurer grossièrement à l'augmentation, en valeur absolue, du nombre d'étudiants mais, pour bien comprendre les changements qui se sont produits, il faut disposer d'une information plus détaillée et plus désagrégée.

Premièrement, la *définition du secteur* joue un rôle. Les rapports établis peu après la Seconde Guerre mondiale et indiquant que dans les pays très développés environ 3 à 5 % seulement du groupe d'âge pertinent décrochait un diplôme de l'enseignement postsecondaire se référaient généralement aux seules *universités*. Même dans les années 60, on ne s'intéressait guère aux établissements d'enseignement postsecondaire qui n'étaient pas placés sur un pied d'égalité avec les universités, par exemple dans les domaines de la formation des ingénieurs et de la formation des enseignants (voir OCDE, 1970/71). Aux alentours de 1970, le terme *enseignement supérieur* semble être devenu le terme communément admis pour désigner les éléments de base de l'enseignement universitaire et de l'enseignement dispensé dans les autres types d'établissements d'enseignement supérieur; dans les pays très développés de l'époque, environ 20 % en moyenne du groupe d'âge pertinent s'inscrivait dans des programmes d'enseignement supérieur. On mettait de plus en plus l'accent sur les questions de composition institutionnelle et donc sur les signes d'une « diversification » grandissante (voir, par exemple, OCDE, 1983). Dans les années 80 et 90, des organismes internationaux, notamment l'OCDE, mais aussi, dans une certaine mesure, l'UNESCO et la Commission européenne, ont été les fers de lance de l'utilisation du terme *enseignement tertiaire* dans leurs études sur les développements récents de l'enseignement au-delà du secondaire. Par opposition à « supérieur », le terme « tertiaire » suggère que ce troisième stade a un contenu éducatif plus large que celui véhiculé par les termes utilisés pour les systèmes éducatifs traditionnels à stratification verticale qui désignent les niveaux de qualité et les caractéristiques de certains programmes d'études. Sur cette période, les taux d'inscription sont passés à plus de 50 %, et l'on annonçait que dans les premières décennies du XXI<sup>e</sup> siècle, plus des trois-quarts d'un groupe d'âge recevrait une forme d'enseignement tertiaire dans de nombreux pays très développés (OCDE, 1998).

Deuxièmement, la *composition institutionnelle* est un élément important de l'analyse du processus d'expansion. Il existe des *définitions fonctionnelles* de la composition institutionnelle et universitaires et politiciens se sont intéressés tout particulièrement à la théorie du développement de l'enseignement supérieur du chercheur américain Martin Trow (1974) : jusqu'à un taux d'inscription d'environ 15 %, on ne peut parler que d'un « enseignement supérieur d'élite ». Au-delà de ce seuil, apparaît un « enseignement supérieur de masse » et lorsque le taux d'inscription dépasse 50 %, on est dans un « enseignement supérieur universel ». Martin Trow considère que la coexistence de ces segments protège l'enseignement destiné à une élite pour préserver la qualité et servir au mieux les étudiants les plus talentueux. En outre, les *types d'institutions et de programmes* ont été souvent présentés en termes de dichotomie entre les universités et « l'enseignement supérieur non universitaire », « l'enseignement supérieur de cycle court », « le secteur alternatif », « l'enseignement supérieur appliqué », etc. De plus, les *années d'études et les niveaux des programmes d'études* ont été souvent considérés comme étant la règle d'or de la comparaison des systèmes et des programmes au même titre que la compétence des étudiants. Comme les concepts sous-jacents étaient sujets à controverse et que les accords institutionnels continuaient à varier sensiblement d'un pays à l'autre, l'UNESCO et l'OCDE ont élaboré dans les années 90 une typologie basée principalement sur les années d'études et les niveaux des programmes d'études et prenant également en compte le type de programmes d'études, pour reprendre les termes de l'OCDE, l'enseignement « tertiaire de type B » et l'enseignement « tertiaire de type A ». En outre, des données sont disponibles sur les *domaines d'études*, sujet qui n'est pas abordé dans cette analyse.

Troisièmement, la *composition sociobiographique* est importante pour identifier ceux qui profitent et ceux qui sont désavantagés par le processus d'expansion. Le *niveau d'instruction* des parents, leur *statut socio-économique* et *l'origine ethnique* sont souvent désignés comme étant des variables de fond de la répartition sociale; or, ces indicateurs sont mesurés différemment dans les différents pays. Le plus souvent, les statistiques internationales donnent des informations reposant sur des définitions non controversées de *l'âge* et du *sexe* des étudiants.

Quatrièmement, les informations relatives aux *nouveaux entrants* sont à différents égards plus intéressantes que les informations sur les effectifs globaux d'étudiants. En effet, alors que le nombre total d'étudiants est influencé par la durée variable des programmes d'études, le nombre des nouveaux entrants indique le nombre de personnes qui fréquentent l'enseignement tertiaire. Les variations du nombre d'étudiants reflètent d'une part les *évolutions démographiques* : une augmentation du nombre des naissances conduira probablement, quelques années plus tard, à une augmentation du nombre des nouveaux entrants et une baisse des naissances conduira à une diminution de ce nombre. D'autre part, une augmentation du nombre des nouveaux entrants peut être due à une fréquentation relativement plus importante de l'enseignement tertiaire : le *taux d'admission* se définit comme la proportion de nouveaux entrants parmi l'ensemble du groupe d'âge concerné.

Cinquièmement, le nombre de *diplômés* indique combien de personnes sont pleinement qualifiées en termes d'enseignement tertiaire et sont « livrées » à la société. Ce nombre est également affecté par les évolutions démographiques, et le *taux d'obtention de diplôme* indique la proportion dans l'ensemble de leur classe d'âge de ceux qui ont suivi avec succès des programmes d'enseignement tertiaire. Le taux d'obtention de diplôme est inférieur au taux préalable de nouveaux entrants du fait des étudiants qui abandonnent en

route : les *taux de réussite* font le lien entre les taux d'admission et les taux d'obtention de diplôme. En outre, le nombre annuel de diplômés a une incidence sur la composition de la population en termes d'éducation, habituellement mesurée par le niveau d'instruction de la *population adulte* ou, plus spécifiquement, dans les statistiques de l'OCDE, par le taux des 25-64 ans ayant atteint l'enseignement tertiaire.

Sixièmement, la *mobilité internationale des étudiants* joue un rôle dans l'expansion ou la contraction de l'enseignement tertiaire. Les statistiques disponibles se réfèrent à l'enseignement supérieur national et, dans le passé, on pouvait supposer que la plupart des étudiants étaient citoyens du pays dans lequel ils faisaient leurs études. Mais, ces dernières années, le nombre des étudiants *étrangers* et des étudiants *faisant leurs études à l'étranger* et le nombre des étudiants qui sont *mobiles au plan interne* ou *mobiles au plan externe* affectent les chiffres des inscriptions dans certains pays très développés à tel point que la mobilité des étudiants ne peut plus être considérée comme un facteur marginal.

L'objectif de ce chapitre est de décomposer l'expansion récente de l'enseignement tertiaire sur la base des sources d'informations décrites ci-dessus. Dans quelle mesure l'augmentation du nombre des étudiants ces dernières années reflète-t-elle des changements intervenus dans la définition du secteur, sa composition, les taux d'admission, les évolutions démographiques et l'achèvement avec succès des programmes d'études et comment affecte-t-elle le taux d'obtention de diplôme et le niveau d'instruction de la population? L'analyse est axée sur les données de l'OCDE concernant les pays d'Europe occidentale et le Japon mais elle fait parfois référence à d'autres pays membres de l'OCDE et, occasionnellement, à d'autres régions du monde. Elle traite des changements intervenus entre le début des années 90 jusqu'à nos jours.

Ce chapitre discute, en outre, de la multitude d'informations statistiques disponibles et de leurs limites. Des compilations telles que la publication annuelle de l'OCDE, *Regards sur l'éducation*, indiquent le grand nombre d'informations disponibles. Toutefois, une analyse détaillée souligne également les limites de ces informations, limites qui peuvent être dues à des concepts controversés, à la diversité des définitions, aux pratiques de collecte des données dans les différents pays et à la volonté des pays et des organismes internationaux qui collectent les statistiques auprès des pays, d'inclure ou d'exclure certaines dimensions lors de la collecte.

## 5.2. Évolution des effectifs

Comme indiqué précédemment, l'évolution la plus notable observée dans l'enseignement supérieur au cours des dernières décennies semble être son expansion ou élargissement, souvent désigné sous le terme de « massification » de l'enseignement supérieur. Les statistiques internationales fournissent trois mesures de cette expansion : le nombre d'étudiants inscrits, les taux d'inscription et les taux d'admission. Cette section donne à penser que l'augmentation des taux d'inscription dans l'enseignement supérieur a été moins liée à des facteurs démographiques qu'à l'allongement des programmes d'études et à l'offre de nouveaux programmes de cycle court qui, dans certains cas, fait suite à la valorisation des programmes d'enseignement professionnel en programmes d'enseignement tertiaire. Mais, dans le futur, les évolutions démographiques pourraient jouer un rôle plus important.

### **Nombre global d'étudiants**

L'expansion quantitative de l'enseignement tertiaire est souvent décrite en termes de nombre absolu d'étudiants inscrits. L'évolution du *nombre global d'étudiants inscrits* peut être clairement identifiée si la définition du secteur n'a pas changé au fil du temps ou si les changements qui lui ont été apportés sont clairement indiqués. Le Japon, par exemple, qui collecte des données sur l'éducation selon des définitions relativement stables, constitue donc un cas d'analyse approprié. Au Japon, le nombre d'étudiants dans les universités et les établissements postsecondaires est passé d'environ 240 000 en 1950 à environ 3 millions en 2000; autrement dit, il a été multiplié par plus de douze en 50 ans. En outre, plus de 500 000 personnes étaient inscrites dans d'autres établissements d'enseignement professionnel qui, en 1978, ont été promus au rang d'établissements d'enseignement tertiaire.

Si l'on fait abstraction des changements apportés aux définitions, on peut estimer que sur les cinquante dernières années, la population mondiale des étudiants de l'enseignement tertiaire est passée de moins de 10 millions dans les années 50 à environ 183 millions en 2006 selon les données les plus récentes de l'UNESCO (UNESCO, 2007).

Le tableau 5.1 montre le nombre global d'étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire de par le monde entre 1980 et 1995 tel que présenté dans une analyse pour la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur de l'UNESCO en 1998. Dans les « régions plus développées », le nombre d'étudiants n'a guère augmenté entre 1980 et 1985, passant de 23 millions à 25 millions mais il a augmenté par la suite à un rythme un peu plus rapide, passant de 29 millions en 1990 à 34 millions en 1995. L'UNESCO a récemment modifié ses définitions politico-géographiques, mais des données récentes laissent penser que le nombre global d'étudiants dans les « régions plus développées » a atteint les 39 millions en 2006. Cependant, dans les pays très développés, les effectifs globaux d'étudiants ont augmenté dans les années 80 et 90 à un rythme plus lent que dans d'autres régions du monde.

Selon les données de l'OCDE, le nombre total d'étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire dans les pays européens membres de l'OCDE en 2000 (y compris certains pays d'Europe centrale et orientale) est passé sur la période étudiée ici (soit entre le début des années 90 et 2006) d'environ 11 millions à environ 13 millions. Cette progression du nombre d'étudiants est bien inférieure à la moyenne mondiale.

Le meilleur indicateur de la croissance des effectifs est le taux de croissance annuel. Dans les années 50, le nombre des étudiants de l'enseignement supérieur a augmenté en moyenne de 5 % par an dans les pays européens membres de l'OCDE; dans les années 60, ce taux moyen annuel est passé à près de 8 % (Pellegrin, 1974). Au début des années 70, le rythme de croissance était similaire mais il faut se souvenir que, dans certains pays, une partie de la croissance s'est opérée par le biais de la valorisation d'établissements qui auparavant n'étaient pas considérés comme des établissements d'enseignement supérieur et qui, pour la plupart, n'étaient pas inclus dans les statistiques de l'enseignement supérieur. Entre le milieu des années 70 et le milieu des années 80, le taux de croissance moyen dans les pays européens membres de l'OCDE était inférieur à 2 %; les disparités entre les pays étaient considérables et certains voyaient leur taux de croissance stagner, voire baisser quelque peu.

Entre le milieu des années 80 et le début des années 90, l'OCDE (1998) a observé une nouvelle période de « massification de l'enseignement tertiaire » (y compris l'enseignement

Tableau 5.1. **Nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire dans le monde, 1980-2006**

En milliers

	1980	1985	1990	1995	2006 <sup>1</sup>
TOTAL DANS LE MONDE	51 160	60 296	68 665	81 745	139 395
Régions plus développées	23 321	25 053	29 050	34 346	38 963
Amérique du Nord	13 517	13 887	15 628	16 438	18 814
Asie/Océanie	2 910	2 929	3 512	5 318	5 363
Europe	6 895	8 237	9 910	12 589	14 786
Pays en transition	11 317	10 882	10 716	10 790	19 298
Régions moins développées	16 523	24 361	28 899	36 610	81 135
Afrique subsaharienne	563	906	1 365	1 926	3 182
États arabes	1 487	2 017	2 449	3 143	6 060
Amérique latine/Caraiïbes	4 930	6 364	7 353	8 121	15 635
Asie de l'Est/Océanie	5 266	9 120	10 600	14 333	36 735
Asie du Sud	4 063	5 535	6 456	8 004	17 162
Pays les moins développés	664	1 033	1 181	1 712	2 089

1. Données de 2004 ou de 2005, quand les données de 2006 ne sont pas disponibles.

Note : La classification des pays correspond à celle de l'UNESCO dans les années 90.

Source : UNESCO (1998, 2006 et 2007).

tertiaire professionnel). Toutefois, la croissance annuelle moyenne d'un peu plus de 3 % a été bien inférieure à celle des périodes après-guerre. Le tableau 5.2 donne à penser que les taux annuels de croissance ont sensiblement varié parmi les pays européens membres de l'OCDE : ils ont augmenté de moins de 3 % dans environ un tiers des pays, de 3 % à 4 % dans un deuxième tiers et de plus de 4 % dans un troisième tiers.

Entre 1996 et 2006, période plus particulièrement étudiée ici, la progression annuelle moyenne des effectifs de l'enseignement tertiaire dans les pays d'Europe occidentale a plafonné aux alentours de 1.7 %. Le tableau 5.2 montre :

- un déclin dans deux pays ;
- une croissance annuelle inférieure à 1 % dans quatre pays ;
- une augmentation comprise entre 1 % et 3 % dans cinq pays.

De même, les effectifs ont diminué au Canada; ils ont augmenté de façon marginale au Japon et ont progressé en Australie et aux États-Unis.

Si l'on excepte l'Irlande et la Suisse, des taux de croissance plus élevés n'ont été observés que dans les pays européens qui affichaient un taux d'inscription plus bas parmi le groupe d'âge respectif au début des années 90, à savoir la Turquie et les nouveaux pays membres de l'OCDE d'Europe centrale et orientale.

En somme l'expansion de l'enseignement supérieur en termes de nombre global d'étudiants s'est poursuivie tant dans l'ensemble de l'Europe occidentale que dans tous les pays membres de l'OCDE entre le début des années 90 et les années les plus récentes pour lesquelles on dispose de données. Mais la progression a été inférieure à celle d'autres régions du monde. En outre, les évolutions ont été relativement hétérogènes dans les pays d'Europe occidentale, certains pays enregistrant une croissance marginale et d'autres une décroissance. L'expansion globale de l'enseignement supérieur en termes de nombre d'étudiants ne peut plus être envisagée selon un schéma plus ou moins cohérent entre les pays très développés.

Tableau 5.2. **Taux de croissance des effectifs à temps plein de l'enseignement tertiaire dans certains pays de l'OCDE, 1985, 1996 et 2006**

En chiffres absolus, 1996 = 100

	1985	1996	2006
<b>Europe de l'Ouest</b>			
Autriche	77	100	107
Belgique	67	100	93
Danemark	72	100	116
Finlande	60	100	83
France	64	100	105
Irlande	51	100	140
Italie	67	100	114
Pays-Bas	79	100	122
Norvège	53	100	109
Espagne	54	100	101
Suède	94	100	114
Suisse	79	100	142
Turquie	31	100	175
Royaume-Uni	50	100	121
<b>Europe orientale et Europe centrale</b>			
République tchèque	m	100	181
Hongrie	m	100	182
Pologne	m	100	190
<b>Autres pays</b>			
Australie	56	100	149
Canada	76	100	65
Japon	60	100	101
États-Unis	87	100	132

m = manquant.

Note : 1997 pour la Turquie et 1998 pour la Pologne.

Source : Base de données sur l'éducation de l'OCDE.

### Taux d'admission et taux d'inscription

Il est souvent plus utile de disposer de nombres relatifs des nouveaux entrants ou des étudiants inscrits que de nombres absolus. Lorsqu'on analyse et évalue l'expansion de l'enseignement tertiaire, il est intéressant d'examiner des problèmes tels que les opportunités d'étude ou l'impact de l'expansion sur la proportion de personnes hautement qualifiées dans la population adulte et ces problèmes peuvent être plus facilement observés en termes relatifs. Deux indicateurs, le taux d'inscription et le taux d'admission, sont souvent utilisés pour présenter l'expansion relative de l'enseignement supérieur :

- *taux d'inscription* : nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire rapporté à la population globale du groupe d'âge habituellement engagé dans l'enseignement tertiaire ;
- *taux d'admission* : nombre de nouveaux entrants rapporté à la population en âge d'entrer dans l'enseignement tertiaire.

L'UNESCO et la Banque mondiale publient fréquemment les taux d'inscription. À titre d'exemple, les statistiques de base destinées à la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur de l'UNESCO présentaient deux indicateurs de ce type (UNESCO, 1998). Le premier était le nombre d'étudiants pour 100 000 habitants. Entre 1980 et 1995, ce nombre a augmenté de près de 25 % dans le monde, passant de 1 151 à 1 434. En chiffres arrondis, il a augmenté de 34 % dans les « pays plus développés », passant de 3 100 à 4 100 ; il a baissé

de 12 % dans « les pays en transition », passant de 3 000 à 2 600; il a augmenté de 65 % dans les « pays moins développés », passant de 500 à plus de 800, et de 77 % dans les « pays les moins développés », passant de moins de 200 à environ 300.

Le deuxième indicateur calculé par l'UNESCO était le « taux brut d'inscription » c'est-à-dire le pourcentage d'étudiants parmi les jeunes qui ont jusqu'à cinq ans de plus de l'âge normal de sortie de l'enseignement secondaire dans le pays. Entre 1980 et 1995, le taux d'inscription a augmenté, passant de 37.2 % à 59.6 % dans les « pays plus développés », de 33.6 % à 34.2 % dans les « pays en transition », de 5.1 % à 8.8 % dans les « pays moins développés » et de 1.8 % à 3.2 % dans les « pays les moins développés ».

Depuis, ces chiffres ont encore augmenté. Pour l'année 2006, les taux bruts d'inscription ont été de 70 % en Amérique du Nord et en Europe occidentale, de 57 % au Japon, de 73 % en Australie et de 31 % dans le monde (UNESCO, 2007).

Si l'on compare les différents taux de croissance sur la période de 15 ans entre 1980 et 1995 dans les « pays plus développés », on observe une augmentation de 47 % du nombre absolu d'étudiants, soit environ 3 % par an, de 34 % du nombre d'étudiants pour 100 000 habitants et de 60 % parmi les jeunes de l'âge type de ce niveau d'étude. La comparaison montre clairement une augmentation de la durée moyenne des études dans les pays plus développés. Les chiffres ne permettent pas de dissocier la croissance due à une augmentation des taux d'admission et celle due à un allongement de la durée des études.

L'OCDE utilise les taux d'admission comme indicateur de la fréquentation initiale de l'enseignement tertiaire. Pour les comparaisons internationales et les analyses de tendances, cet indicateur est assurément plus pertinent que l'augmentation du taux d'inscription car la durée moyenne des études varie d'un pays à l'autre et elle évolue dans le temps. À titre d'exemple, le taux brut d'inscription relativement faible indiqué ci-dessus pour le Japon en 2006, est clairement dû au fait que le nombre moyen d'années passées dans l'enseignement tertiaire est plus faible au Japon que dans la plupart des autres pays très développés.

Selon les estimations, les taux d'admission dans les pays européens membres de l'OCDE ont augmenté, passant d'une moyenne nationale inférieure à 5 % du groupe d'âge correspondant aux alentours de 1950 (enseignement universitaire) à plus de 20 % aux alentours de 1970 (enseignement supérieur) et à plus de 40 % au milieu des années 90 (enseignement tertiaire). Une croissance annuelle moyenne de plus de 5 % a été due en partie à la valorisation des programmes.

Pour les pays d'Europe occidentale membres de l'OCDE pour lesquels on dispose de données, nous trouvons un taux d'admission moyen de :

- 38 % en 1991, avec 24 % d'étudiants commençant des programmes d'enseignement tertiaire de type A et 14 % d'étudiants entrant dans d'autres programmes d'enseignement tertiaire ;
- 64 % en 2005, avec 49 % d'étudiants entrant dans l'enseignement tertiaire de type A et 17 % entrant dans l'enseignement tertiaire de type B. Dans les nouveaux pays d'Europe centrale et orientale membres de l'OCDE, le taux net d'admission a été de 63 %.

Le taux moyen d'admission dans l'enseignement tertiaire parmi les pays d'Europe occidentale membres de l'OCDE a augmenté depuis le début des années 90 à un rythme annuel moyen de près de 4 %. Son augmentation a été supérieure à celle des taux d'inscription globaux, en raison principalement d'une proportion croissante d'étudiants faisant des études relativement courtes.



Tableau 5.3. **Taux d'admission dans l'enseignement tertiaire dans certains pays de l'OCDE, 1991 et 2005**

En pourcentage du groupe d'âge correspondant

	1991			2005		
	Tertiaire non universitaire	Tertiaire universitaire	Total	Tertiaire de type B	Tertiaire de type A	Total
<b>Europe occidentale</b>						
Autriche	5	23	28	9	37	46
Belgique	22	28	50	34	33	67
Danemark	14	24	38	23	57	80
Finlande	29	33	62	m	73	73
France <sup>2</sup>	15	29	44	34	39	73
Allemagne	11	33	44	14	36	50
Irlande	16	17	34	14	45	59
Italie	m	36	36	m	56	56
Pays-Bas	25	13	38	m	59	59
Espagne	m	40	40	22	43	65
Suède	34	13	47	7	76	83
Turquie	2	12	15	19	27	46
Royaume-Uni	8	20	28	28	51	79
<b>Europe centrale et Europe orientale</b>						
République tchèque <sup>1</sup>	1	15	16	8	41	49
République slovaque <sup>1</sup>	m	m	m	2	59	61
Hongrie	9	7	16	11	68	79
<b>Autres pays</b>						
Australie	16	36	52	m	82	m
Japon	29	24	53	30	41	71
États-Unis	27	38	65	m	64	m

1. 1991 : Tchécoslovaquie.

2. 2003 au lieu de 2005.

m = manquant.

Source : OCDE (1993, 2005 et 2007), *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*.

Le tableau 5.3 montre que la progression des taux d'admission a sensiblement varié. Elle a été supérieure en moyenne dans les pays d'Europe centrale et orientale membres de l'OCDE et inférieure dans les autres pays membres examinés. En Europe occidentale, la croissance annuelle moyenne des taux d'admission sur la période de 14 ans a été inférieure à 2 % en Finlande et en Allemagne, était entre 2 et 4 % en Belgique et aux Pays-Bas et s'élevait à 4.5 % ou plus en Autriche, en France, au Danemark, en Espagne, en Irlande, en Suède et au Royaume-Uni.

Dans certains pays, la disparité des taux d'admission a été clairement liée à la valorisation des programmes (« upgrading »); celle-ci explique également, dans une certaine mesure, la proportion d'étudiants faisant des études relativement courtes. En Espagne, en Turquie et au Royaume-Uni, la valorisation de la formation professionnelle en dehors de l'enseignement tertiaire en enseignement tertiaire de type B a été considérable.

### Évolutions démographiques

L'impact des changements démographiques sur les effectifs du système éducatif tend à être problématique quand la cohorte d'âge correspondante connaît une augmentation ou une diminution marquée. Depuis les années 90, d'aucuns se sont inquiétés de la réduction de la taille des cohortes types en âge de fréquenter l'enseignement postsecondaire dans la

plupart des pays très développés. Or, selon les statistiques de l'OCDE (OCDE, 2006, *Regards sur l'éducation*, tableau C.2.2), le nombre moyen d'étudiants dans les pays européens membres de l'OCDE aurait diminué de 5 % entre 1995 et 2004 si l'évolution des effectifs était déterminée exclusivement par des facteurs démographiques (déclin démographique annuel supérieur à 0.5 % en moyenne). L'évolution démographique a eu sur le taux global absolu d'inscription une incidence moindre que sur l'évolution des taux d'admission ou les changements observés dans le choix des programmes d'études (cycle long ou cycle court).

Contrairement à ce qui s'est passé en Europe occidentale, l'évolution démographique a joué au Japon un rôle majeur ces dernières années. Selon le ministère japonais de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie (2004), la population des jeunes de 18 ans, qui était d'environ 2 millions d'individus en 1960, est tombée à 1.4 million en 1964; elle est remontée de manière spectaculaire à 2.5 millions en 1966, pour retomber à 1.6 million en 1975 et rester à ce niveau jusqu'en 1985. Elle s'est élevée ensuite à plus de 2 millions en 1992, est retombée à 1.5 million en 2002 et devrait baisser modérément à 1.2 million en 2009 pour rester plus ou moins constante jusqu'en 2020.

En dépit de la diminution de la population concernée entre 1992 et 2002, le nombre des nouveaux entrants dans l'enseignement tertiaire japonais n'a baissé que de 1.15 million à 1.05 million. Comme le montre le tableau 5.3, le taux d'admission est passé de 53 % à 71 % sur une période de 14 ans. Mais les places potentiellement vacantes du fait de la baisse démographique ont été presque entièrement pourvues du fait de la plus grande capacité d'absorption du groupe d'âge pertinent. Toutefois, le phénomène a affecté de manière différente les divers types d'établissements d'enseignement tertiaire. Le nombre des nouveaux entrants dans les nouveaux collèges technologiques et les programmes professionnels d'enseignement tertiaire de type B est resté plus ou moins constant. En revanche, le nombre des nouveaux entrants dans les établissements postsecondaires (« junior colleges ») a diminué, passant d'environ 250 000 à environ 110 000. Les experts estiment que la baisse des effectifs des établissements postsecondaires est liée pour plus de moitié à la valorisation de nombre d'entre eux en universités. La baisse démographique observée depuis 1992 a généré une crise financière grave dans plus d'un dixième des universités privées, un accès plus ou moins ouvert à plus d'un tiers des universités et un esprit moins concurrentiel parmi la proportion plus forte de jeunes susceptibles de se diriger vers les universités (voir Yonezawa et Kim, 2008).

En résumé, les données disponibles montrent que, ces dernières années, les taux d'admission dans l'enseignement tertiaire ont continué à augmenter dans les pays d'Europe occidentale à des rythmes différents. L'augmentation des taux moyens d'admission supérieure à l'augmentation des effectifs globaux s'explique principalement par des opportunités accrues de programmes d'études courts, qui résultent en partie de la valorisation des programmes de formation professionnelle en programmes d'enseignement tertiaire. En outre, un déclin démographique modéré n'a pas été un facteur très important ces dernières années mais pourrait bien, dans l'avenir, jouer un rôle plus important.

### 5.3. La composition du corps étudiant

L'expansion de l'enseignement supérieur est-elle la cause ou la conséquence d'une modification de la composition du corps étudiant? Il est difficile de répondre à cette

question à partir des statistiques internationales. En effet, si nous savons que le gros des effectifs du tertiaire continue d'être dans l'enseignement supérieur général et que la proportion de femmes dans les effectifs d'étudiants a progressé, il n'y a pas eu, au niveau international, de collecte systématique de données sur l'âge des étudiants ou sur leur milieu socio-économique. Bien que le nombre des étudiants étrangers ait sensiblement augmenté ces dernières années, ce facteur n'a pas été, à l'évidence, un moteur de massification de l'enseignement supérieur dans les pays de l'OCDE.

### **Composition institutionnelle**

Dans les statistiques sur les effectifs d'étudiants, l'OCDE fait une distinction entre « l'enseignement tertiaire universitaire » et « l'enseignement tertiaire non universitaire » autour de 1990 et entre « l'enseignement tertiaire de type A » et « l'enseignement tertiaire de type B » après la dernière classification CITE de 1997. Les définitions des deux catégories sont relativement similaires mais une distinction majeure mérite d'être notée. Les étudiants inscrits dans différents programmes de niveau licence dans des établissements non universitaires d'enseignement supérieur, par exemple le HBO aux Pays-Bas, le *ammittikorkeakoulu* en Finlande et les collèges universitaires en Suède, étaient classés dans « l'enseignement tertiaire non universitaire » au début des années 90 mais dans « l'enseignement tertiaire de type A » ces dernières années.

En outre, l'OCDE propose diverses catégories pour diviser « l'enseignement universitaire » ou « l'enseignement tertiaire de type A » en fonction des années d'études et du niveau des programmes. Dans les statistiques sur les effectifs d'étudiants, les taux d'admission et les taux d'obtention de diplôme, ces catégories ont varié au fil des ans et bien souvent au cours d'une même année.

Les données disponibles sur les taux d'admission, les taux d'inscription et les taux d'obtention de diplôme montrent que dans les pays d'Europe occidentale le secteur universitaire et tertiaire de type A est généralement le plus vaste et que, ces dernières années, il s'est développé davantage que l'autre secteur de l'enseignement tertiaire. Toutefois, cela est dû, dans une large mesure, à la redéfinition des catégories, notamment à la nouvelle répartition des programmes non universitaires de licence dans différents programmes européens.

Une analyse chronologique de la composition institutionnelle du corps étudiant est entravée par la valorisation continue des programmes. On s'efforce actuellement en Europe de mettre en place une structure licence-maîtrise dans le contexte du « processus de Bologne » et d'améliorer la qualité de la formation et de l'enseignement professionnels et les possibilités de passerelles vers l'enseignement tertiaire dans le contexte du « processus de Copenhague ». Cela suppose de réviser la classification statistique de l'enseignement tertiaire et pourrait conduire à de nouveaux efforts de valorisation en « enseignement tertiaire de type B », voire en programmes de licence, de la formation et de l'enseignement professionnels qui sont actuellement présentés dans l'enseignement secondaire dans les statistiques disponibles.

### **Composition sociobiographique**

Le sexe est la seule information sur la composition sociobiographique du corps étudiant que publient de manière cohérente et uniforme les agences nationales fournissant des informations systématiques sur l'éducation. Les données comparatives sur la formation scolaire antérieure, le statut socio-économique, l'origine ethnique, etc.,

sont parfois présentées pour un nombre limité de pays et bien souvent elles sont tirées d'enquêtes sur des échantillons représentatifs. Cela reflète à la fois les limites des statistiques générales et la diversité internationale de la collecte de données.

Pendant de nombreuses années, les informations faisant référence au sexe se sont limitées à des informations sur la sous-représentation des femmes. Cela a été généralement vrai dans les premières décennies qui ont suivi la Seconde Guerre mondiale pour les pays membres de l'OCDE et plus longtemps encore au niveau mondial. Mais, dans les années 80, le taux d'admission des femmes dans l'enseignement tertiaire a été supérieur à celui des hommes dans les pays d'Europe occidentale membres de l'OCDE. En 1991, le taux moyen d'admission était de 36.0 % pour les hommes et de 39.1 % pour les femmes et les hommes représentaient 48 % du total des nouveaux entrants. Sur les 15 pays d'Europe occidentale pour lesquels des informations étaient disponibles, le nombre de femmes parmi les nouveaux entrants était supérieur au nombre d'hommes dans neuf pays. Selon les statistiques de l'UNESCO, en 2005 les femmes représentaient au niveau mondial 50 % des étudiants de l'enseignement tertiaire, même s'il y avait de fortes différences entre les pays.

En 2005, en Europe occidentale, 56.9 % des hommes et 71.2 % des femmes commençaient un enseignement tertiaire. Sur tous les nouveaux entrants, 46 % – moyenne de tous les pays fournissant des informations – étaient des hommes (47 % pour l'entrée dans l'enseignement tertiaire de type A et 44 % pour l'entrée dans l'enseignement tertiaire de type B). Comme le montre le tableau 5.4, les femmes étaient plus nombreuses que les hommes à commencer des études de niveau tertiaire dans 13 des 15 pays d'Europe occidentale pour lesquels des données étaient disponibles. Les informations fournies au tableau 5.4 donnent à penser que d'autres pays de l'OCDE tendent également à avoir un pourcentage plus élevé de femmes. La Suisse et la Turquie étaient les deux seuls pays où le nombre d'hommes dans l'enseignement tertiaire demeurait supérieur à celui des femmes (Vincent-Lancrin, 2008).

Ces dernières années, l'OCDE a également fourni des informations sur l'âge des étudiants à leur entrée dans l'enseignement tertiaire. En 2005, dans 18 pays européens membres de l'OCDE, l'âge moyen à l'entrée dans l'enseignement tertiaire était de 21.7 ans pour le 20<sup>e</sup> centile, de 23 ans pour le 50<sup>e</sup> centile et de plus de 27.4 ans pour le 80<sup>e</sup> centile. On note des différences frappantes entre les pays. En Europe, les pays nordiques, la Hongrie et la Suisse faisaient état de 20 % ou plus d'étudiants de plus de 25 ans (voir les données pour le 80<sup>e</sup> centile, OCDE, 2007, *Regards sur l'éducation*). Parmi les pays membres non européens, cela est vrai également pour l'Australie et la Nouvelle-Zélande.

En résumé, les informations fournies par les statistiques internationales sur le profil sociobiographique des étudiants de l'enseignement tertiaire sont rares. Une amélioration de la situation n'est guère probable car la collecte nationale de données va sans doute demeurer limitée dans ce domaine et les controverses sur les catégories les plus intéressantes vont probablement persister. Les enquêtes nationales ou les enquêtes internationales comparatives restent donc les sources de données les plus intéressantes.

### **Étudiants étrangers et étudiants mobiles**

Au fil des ans, les pouvoirs publics se sont intéressés de plus en plus à une autre catégorie d'étudiants : les étudiants mobiles au plan international. Contrairement aux sous-groupes établis sur la base du sexe, de l'âge, du niveau d'instruction, il ne s'agit pas

Tableau 5.4. **Taux d'admission dans l'enseignement tertiaire par sexe dans certains pays de l'OCDE, 1991 et 2005**

En pourcentage du groupe d'âge correspondant

	1991			2005		
	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total
<b>Europe occidentale</b>						
Autriche	27	28	28	41	51	46
Belgique	45	52	48	58	76	67
Danemark	33	43	38	68	92	80
Finlande <sup>2</sup>	54	71	62	63	84	73
France <sup>2</sup>	40	49	44	56	90	73
Allemagne <sup>1</sup>	49	39	44	47	53	50
Irlande	34	33	34	54	64	58
Italie	35	36	36	49	64	56
Pays-Bas <sup>2</sup>	38	34	36	54	63	59
Norvège <sup>2</sup>	32	42	37	64	89	76
Espagne	39	43	41	57	74	65
Suède	43	52	43	71	97	83
Suisse	31	23	27	55	51	53
Turquie	19	11	15	51	40	46
Royaume-Uni	28	27	28	65	94	79
<b>Europe centrale et Europe orientale</b>						
Hongrie	16	16	16	65	91	78
<b>Autres pays</b>						
Australie <sup>2</sup>	42	62	52	74	91	82
Japon	52	54	53	70	72	71
États-Unis <sup>2</sup>	61	69	65	56	71	64

1. 1991, Allemagne occidentale uniquement.

2. 2003 au lieu de 2005.

Source : OCDE (1993, 2005 et 2007), *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*.

d'un sous-groupe d'une taille donnée dans chaque pays; la mobilité affecte la taille du corps étudiant dans chaque pays. Si, par exemple, la mobilité vers l'intérieur est supérieure à la mobilité vers l'extérieur, le nombre global d'étudiants augmente.

Jusqu'à une époque récente, les organismes internationaux collectant des statistiques sur l'éducation ne recueillaient pas de données sur la mobilité, *stricto sensu*, des étudiants mais sur leur nationalité. Le nombre d'étudiants étrangers et le nombre de personnes faisant des études à l'étranger étaient utilisés comme indicateurs de la mobilité. Or, certains étudiants étrangers vivent dans le pays d'étude avant d'entrer dans l'enseignement tertiaire (ils ne sont donc pas mobiles à des fins d'études) et certains repartent étudier dans leur pays d'origine (ils sont donc mobiles mais pas étrangers).

Le nombre d'étudiants étrangers dont font état les statistiques a plus que doublé dans les pays membres de l'OCDE entre le début des années 90 et l'année 2005, période durant laquelle la mobilité internationale des étudiants est devenue un fait majeur de la politique de l'enseignement supérieur. Selon les statistiques disponibles de l'UNESCO, le nombre d'étudiants étrangers dans le monde est passé d'environ 500 000 aux alentours de 1970 à près de 1 million en 1980, à plus de 1.5 million dans le milieu des années 90 et à près de 2.7 millions en 2005. Toutefois, la proportion d'étudiants faisant des études à l'étranger est restée en gros d'environ 2 % par rapport à l'ensemble des étudiants au niveau mondial. Comme la plupart des étudiants faisant des études à l'étranger vont vers des pays très

développés et que la population et les taux de croissance relatifs des étudiants de ces pays ont été inférieurs à la moyenne mondiale, le pourcentage d'étudiants étrangers dans l'ensemble du corps étudiant de ces pays a sensiblement augmenté au fil des ans.

Le nombre d'étudiants étrangers dont font état les statistiques officielles des pays d'Europe occidentale membres de l'OCDE a presque doublé entre le début des années 90 et l'année 2005. Le ratio moyen étudiants étrangers/nombre total d'étudiants inscrits est passé d'environ 4 % à plus de 6 %. En Europe centrale et orientale, le taux d'augmentation a été plus élevé mais il est parti d'un niveau beaucoup plus bas et il est demeuré inférieur. Parmi les pays non européens membres de l'OCDE, la proportion d'étudiants étrangers varie si largement que toute généralisation serait déplacée. On pourrait être enclin à considérer le fait d'étudier à l'étranger comme un facteur majeur d'évolution des taux d'inscription dans les pays très développés. Or, en fait, l'augmentation du nombre d'étudiants étrangers paraît expliquer en moyenne au mieux 10 % de l'augmentation totale des effectifs.

Le tableau 5.5 fournit des informations sur les étudiants étrangers dans une sélection de pays membres de l'OCDE de 1998 à 2005. Il indique le pourcentage d'étudiants étrangers dans l'ensemble de la population étudiante. Ce pourcentage a augmenté d'environ 8 points de pourcentage en Australie (passant de 12.6 % à 20.6 %) et d'au moins 3 points de pourcentage en République tchèque, au Danemark, en France, en Allemagne, en Suède et au Royaume-Uni. Le rythme a été plus lent dans la plupart des pays, et en Turquie ce pourcentage a baissé.

De 1998 à 2005, le nombre d'étudiants étrangers a augmenté de plus de 50 % au Canada, en Nouvelle-Zélande, en République tchèque, en Hongrie, en Islande, en Suède, au Pays-Bas ainsi qu'au Japon et en Corée. Au Japon, par exemple, ce nombre est passé d'environ 40 000 en 1990 à environ 60 000 en 2000, puis a augmenté de manière spectaculaire pour passer à plus de 125 000 en 2005.

La plupart des administrations nationales mais aussi l'UNESCO, l'OCDE et Eurostat, ont de tout temps collecté des données sur les étudiants étrangers, bien qu'elles aient récemment cherché de nouvelles façons de suivre la fréquence et les flux des étudiants mobiles (depuis *Regards sur l'éducation 2006*). Jusqu'à une époque récente, le nombre d'étudiants étrangers différait sensiblement du nombre d'étudiants mobiles, notamment à trois égards (voir Kelo, Teichler et Wächter, 2006) :

- Un grand nombre d'étudiants vivaient et apprenaient dans le pays d'étude avant de s'inscrire dans l'enseignement tertiaire.
- Les étudiants faisant des études à l'étranger de façon provisoire (par exemple, dans le cadre de programmes d'échanges, du programme ERASMUS), la plupart du temps pour six mois ou un an, ne sont que partiellement voire pas du tout pris en compte dans les statistiques sur les étudiants étrangers d'un grand nombre de pays.
- Les étudiants retournant dans leur pays de citoyenneté pour y faire des études sont comptabilisés dans les statistiques de la plupart des pays comme des étudiants nationaux, bien qu'ils soient en fait aussi « mobiles » que la majorité des étudiants étrangers.

Une étude récente de plusieurs pays européens pour lesquels on dispose de données plus affinées (Kelo, Teichler et Wächter, 2006) illustre les différences résultant de ces distinctions. Le tableau 5.6 fournit des données sur le Royaume-Uni, l'Allemagne et la Suisse. Selon la définition utilisée, les chiffres sur les étudiants étrangers et les étudiants

Tableau 5.5. **Pourcentage d'étudiants étrangers dans l'ensemble de la population étudiante de certains pays de l'OCDE, 1998 et 2005**

	1998	2005
<b>Europe occidentale</b>		
Autriche	11.5	14.1
Danemark	6.0	11.7
Finlande	1.7	2.8
France <sup>1</sup>	7.3	10.8
Allemagne	8.2	11.5
Irlande <sup>1</sup>	4.8	6.9
Italie	1.2	2.2
Norvège	3.2	4.8
Espagne	1.7	2.5
Suède	4.5	9.2
Suisse	15.9	18.4
Turquie	1.3	0.9
Royaume-Uni	10.8	17.3
<b>Europe centrale et Europe orientale</b>		
République tchèque	1.9	5.5
Hongrie	2.6	3.1
Pologne	0.5	0.5
<b>Autres pays</b>		
Australie	12.6	20.6
Japon	1.4	3.1
États-Unis <sup>1</sup>	3.2	3.4

1. Étudiants internationaux en 2005.

Source : OCDE (2007), *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*, Paris.

mobiles peuvent varier d'environ un tiers et l'écart pourrait être plus important si l'on prend en compte tous les étudiants provisoirement mobiles.

Depuis 2005, les agences qui collectent les statistiques internationales encouragent tous les pays à collecter des statistiques sur la mobilité en plus des statistiques sur les étudiants étrangers (UNESCO-ISU, OCDE et Eurostat, 2005). Toutefois, elles ne comptabilisent pas les étudiants inscrits pour des études dans un autre pays pour moins d'un semestre<sup>1</sup>.

Pour ce qui est des taux d'admission, des taux d'inscription et des taux d'obtention de diplôme, les informations disponibles donnent à penser que l'effet de la mobilité sur les effectifs globaux est un peu moindre que ne le laissent penser les statistiques sur les étudiants étrangers. La mobilité varie sensiblement d'un pays à l'autre mais elle est particulièrement prononcée dans les pays où un grand nombre d'étrangers vivent et

Tableau 5.6. **Pourcentage d'étudiants étrangers et d'étudiants mobiles en Allemagne, Suisse et Royaume-Uni, 2003**

	Allemagne	Suisse	Royaume-Uni
a. Étudiants étrangers mobiles	8.5	14.1	13.0
b. Résidents mobiles	1.5	2.0	0.6
Total étudiants mobiles (a, b)	10.0	16.1	13.6
c. Étudiants étrangers non mobiles	3.4	5.4	4.6
Total étudiants étrangers (a, c)	11.9	19.5	17.6

Source : Basé sur M. Kelo, U. Teichler et B. Wächter (2006).

apprennent avant de s'inscrire dans l'enseignement tertiaire sans devenir citoyens de ce pays et où le degré de mobilité interne temporaire n'est pas très élevé.

#### 5.4. Les extrants de l'enseignement tertiaire

Les données sur les effectifs d'étudiants sont souvent considérées à tort comme une indication d'évolution vers une société à niveau d'instruction élevé. Bien souvent, les taux d'admission font presque figure de projections des extrants de l'enseignement tertiaire. Toutefois, selon les « règles du jeu », en Europe on considère habituellement que les étudiants ont atteint l'enseignement tertiaire que s'ils terminent avec succès un programme d'études et obtiennent un diplôme de l'enseignement supérieur. De manière générale, l'Europe occidentale a atteint un niveau « d'enseignement tertiaire universel », pour reprendre la terminologie de Martin Trow, mais cela ne signifie pas qu'elle a atteint un taux « universel » d'obtention de diplôme.

##### **Taux de réussite**

L'OCDE calcule les taux de réussite, ou « taux de survie », en comparant le nombre de diplômés d'une année donnée au nombre d'admissions nouvelles quelques années plus tôt. Comme ces calculs n'ont pas été faits régulièrement, il n'est pas possible d'effectuer une analyse des tendances.

Selon l'OCDE, le taux moyen de survie pour tous les pays membres de l'OCDE était en 2004 de 71 % dans l'enseignement tertiaire de type A et de 67 % dans l'enseignement tertiaire de type B. Ce taux variait sensiblement d'un pays à l'autre. Dans l'enseignement tertiaire de type A, les taux de survie les plus élevés d'Europe ont été enregistrés en Irlande (83 %); et c'est au Japon (91 %) que ce taux a été le plus élevé.

##### **Taux d'obtention de diplôme**

Selon les statistiques de l'OCDE, le taux d'obtention de diplômes de l'enseignement tertiaire est passé de 35 % en 1994 à 41 % en 2005 dans 13 pays membres d'Europe occidentale pour lesquels des données sont disponibles. Le taux annuel d'augmentation a été de près de 3 % et a correspondu chaque année à environ 1 % du groupe d'âge.

La baisse d'un taux moyen d'obtention de diplômes non universitaires de 17 % en 1994 à un taux d'obtention de diplômes de l'enseignement tertiaire de type B de 11 % est due à la valorisation des grands domaines de l'enseignement supérieur non universitaire et donc à des changements de catégorie. Alors que, en 1994, l'OCDE classait dans l'enseignement tertiaire non universitaire les programmes équivalant au niveau licence proposés par des établissements d'enseignement supérieur non universitaire, elle les présentait récemment comme des programmes d'enseignement tertiaire de type A.

Selon le tableau 5.7, en 1994 les taux d'obtention de diplôme dans les pays d'Europe occidentale membres de l'OCDE s'échelonnaient entre 14 % et 70 %. En 2005, ils s'échelonnaient entre 28 % et 62 %. Si la forte baisse observée en Norvège est due à l'évidence aux changements intervenus au niveau des définitions et de la collecte de données, les informations laissent à penser que le fossé entre les pays s'est en fait resserré en raison du « rattrapage » observé dans des pays qui avaient auparavant un faible taux d'obtention de diplôme.



Tableau 5.7. **Taux d'obtention de diplôme dans certains pays de l'OCDE, 1994 et 2005**

En pourcentage du groupe d'âge correspondant

	1994			2005		
	Tertiaire non universitaire	Tertiaire universitaire	Total	Tertiaire de type B	Tertiaire de type A	Total
<b>Europe occidentale</b>						
Autriche	5	9	14	8	20	28
Danemark	9	26	35	10	46	56
Finlande	25	21	46	0	47	48
France <sup>1</sup>	25	14	39	19	27	45
Allemagne	11	13	24	11	20	31
Irlande	14	23	37	24	38	62
Italie	9	11	20	m	41	m
Norvège	47	23	70	2	41	42
Espagne	1	21	22	17	33	50
Suède	12	13	25	5	38	42
Suisse	25	9	33	9	27	35
Turquie	2	7	9	m	11	m
Royaume-Uni	25	27	52	17	39	57
<b>Europe centrale et Europe orientale</b>						
République tchèque	5	14	19	6	25	31
Hongrie	m	14	m	4	36	40
<b>Autres pays</b>						
Japon	28	23	52	27	36	63
États-Unis	22	32	54	10	34	44

1. 2003 au lieu de 2005.

m = manquant.

Source : OCDE (1996, 2005 et 2007), *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*.

Le tableau 5.7 montre en outre qu'au Japon le taux d'obtention de diplôme a progressé moyennement sur la période étudiée. Aux États-Unis, la baisse est due principalement à une modification du mode de calcul.

À l'évidence, l'augmentation annuelle moyenne du taux d'obtention de diplôme a varié sensiblement d'un pays européen à l'autre; dans certains, elle a été quasiment nulle et dans d'autres elle a été de 2 ou 3 %, tandis qu'en Autriche, au Danemark, en Espagne, en Irlande et en Suède elle dépassait les 5 %.

En résumé, il n'est pas surprenant qu'en Europe occidentale les taux d'obtention de diplôme aient augmenté parallèlement aux taux d'admission avec quelques années de retard. On peut prédire sans risque qu'ils continueront d'augmenter dans un proche avenir. Là encore, les variations sont notoires. Dans l'ensemble, les données disponibles sur l'évolution des taux d'obtention de diplôme doivent être considérées avec plus de prudence que les données relatives aux taux d'admission car les variations substantielles des taux d'obtention de diplôme dans certains pays doivent s'interpréter comme le résultat des changements intervenus au niveau des définitions et du système de collecte de données plutôt que comme des informations valides sur les tendances.

### **Pourcentage de diplômés du supérieur dans la population**

Les taux annuels d'obtention de diplôme affectent le niveau d'instruction de la population d'âge actif sur une période d'une quarantaine d'années. Au début de la période observée, c'est-à-dire au début des années 90, les personnes qui avaient obtenu un

diplôme de l'enseignement tertiaire pendant la Seconde Guerre mondiale ou peu après arrivaient à l'âge normal de la retraite. Comme dans l'intervalle l'enseignement tertiaire s'est considérablement développé, le pourcentage de la population adulte, définie dans la plupart des études sur le niveau d'instruction comme la population ayant entre 25 et 64 ans, diplômée de l'enseignement tertiaire était sensiblement inférieur au pourcentage des diplômés récents de ce groupe d'âge.

En 1992, 16 % en moyenne de la population adulte des pays d'Europe occidentale membres de l'OCDE pour lesquels des informations étaient disponibles était diplômée de l'enseignement tertiaire. En 2005, ce pourcentage était de plus de 24 %. Ainsi, le taux de croissance annuel était d'environ 3.4 % et le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire augmentait de plus de 0.6 points de pourcentage par an.

Le tableau 5.8 ne contient aucune information de tendance pour les pays d'Europe centrale et orientale membres de l'OCDE mais les statistiques sur les inscriptions

**Tableau 5.8. Pourcentage de la population âgée de 25-64 ans diplômée de l'enseignement tertiaire dans certains pays de l'OCDE, 1992 et 2005**

	1992			2005		
	Tertiaire non universitaire	Tertiaire universitaire	Total	Tertiaire de type B	Tertiaire de type A	Total
<b>Europe occidentale</b>						
Autriche	7	7	7	9	9	18
Belgique	11	9	20	17	13	31
Danemark	6	13	19	8	26	33
Finlande	8	10	18	17	17	34
France	6	10	16	10	14	24
Allemagne	10	12	22	10	14	23
Grèce <sup>1</sup>	3	10	13	7	14	21
Irlande	9	8	17	11	18	29
Italie	m	6	6	1	12	12
Pays-Bas	m	21	21	2	28	29
Norvège	13	12	25	2	30	32
Portugal <sup>1</sup>	2	5	7	x	12	12
Espagne	3	10	13	8	19	28
Suède	12	12	24	9	21	30
Suisse	13	8	21	10	17	26
Turquie	m	5	5	x	10	10
Royaume-Uni	8	11	19	9	15	23
<b>Europe centrale et Europe orientale</b>						
République tchèque	m	m	m	x	13	13
Hongrie	m	m	m	m	17	m
Pologne	m	m	m	x	17	17
République slovaque	m	m	m	1	13	13
<b>Autres pays</b>						
Australie	11	12	23	9	23	32
Canada	26	15	41	23	23	46
Japon	m	m	m	18	22	40
États-Unis	7	24	31	9	28	38

1. 1991 au lieu de 1992.

m = manquant.

x = inclus ailleurs.

Note : La catégorie A inclut l'enseignement tertiaire de type B pour le Portugal, la Turquie, la République tchèque et la République slovaque.

Source : OCDE (1994, 2005 et 2007), *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*.

suggèrent une certaine croissance et une augmentation probable dans un proche avenir. Au contraire, dans certains pays non européens membres de l'OCDE la courbe représentant la proportion de la population adulte ayant suivi une formation d'enseignement tertiaire a eu tendance à s'aplatir.

En 2005, le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE était de 19 % dans le groupe d'âge 55-64 ans et de 32 % dans le groupe d'âge 25-34 ans. Les données disponibles donnent donc à penser que la proportion de diplômés de l'enseignement tertiaire dans la population adulte va augmenter d'environ 0.4 % au cours des prochaines décennies, autrement dit légèrement moins qu'au cours des décennies précédentes. Le Canada, le Japon et la Corée sont les premiers pays dans lesquels le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire dans le groupe d'âge 25-34 ans a dépassé les 50 % (54 %, 53 % et 51 % en 2005, respectivement). Si les tendances récentes se poursuivent, 50 % du groupe d'âge 25-64 ans dans les pays de l'OCDE pourrait être diplômé de l'enseignement tertiaire avant 2020.

Le tableau 5.8 montre d'énormes disparités entre les pays. Dans les pays d'Europe occidentale membres de l'OCDE, le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire en 1992 s'échelonnait entre 5 % et 25 %. En 2005, il s'échelonnait entre 10 % et 34 %. Dans l'avenir, ces disparités vont probablement s'atténuer encore.

Le tassement modéré des taux d'instruction est dû au fait que les taux d'obtention de diplôme progressent généralement plus dans les pays qui partent de niveaux relativement bas. Il s'agit, dans une certaine mesure, d'un processus de « rattrapage ». Mais, globalement, les différences de proportion de diplômés de l'enseignement tertiaire dans la population des pays d'Europe occidentale sont restées si frappantes qu'on se demande pourquoi le débat sur l'impact de l'expansion sur l'emploi et le travail des diplômés est tant similaire dans ces pays.

## 5.5. Au-delà de l'enseignement tertiaire : résultats

L'expansion de l'enseignement tertiaire devrait avoir un impact considérable dans un grand nombre de domaines. Il est indispensable pour faire progresser le savoir dans la société; il participe à la culture et on espère qu'il contribuera à réduire les inégalités de chances. En outre, les politiques en faveur de l'élargissement de l'enseignement supérieur dans les années 50 n'auraient certainement pas été votées si l'on ne s'était pas attendu à ce qu'un relèvement du niveau d'instruction soit, en règle générale, bénéfique pour le travail et l'emploi des diplômés et globalement pour la croissance économique.

Depuis sa création dans les années 50, l'OCDE n'a cessé de souligner les liens existant entre le développement de l'éducation, les carrières des diplômés et la croissance économique. En conséquence, dans sa compilation de données sur l'éducation, l'OCDE ne s'est pas limitée aux statistiques sur l'éducation mais les a complétées de statistiques sur l'emploi et de statistiques économiques pour démontrer les résultats de l'éducation. Deux indicateurs sur la relation entre l'éducation et l'emploi sont souvent utilisés : il s'agit des différences en termes de chômage et de revenus en fonction du niveau d'instruction.

### **Taux de chômage**

Dans les pays d'Europe occidentale membres de l'OCDE, le taux de chômage moyen des diplômés de l'enseignement non universitaire/tertiaire de type B était de 4.7 % en 1992

Tableau 5.9. **Taux de chômage des diplômés de l'enseignement tertiaire dans certains pays de l'OCDE, 1992 et 2005**

Pourcentage

	1992			2005 <sup>1</sup>		
	Tertiaire non universitaire	Tertiaire universitaire	Total	Tertiaire de type B	Tertiaire de type A	Total
<b>Europe occidentale</b>						
Autriche	m	1.3	3.6	m	3.3	4.3
Belgique	2.3	2.2	7.8	3.5	4	7.1
Danemark	5.8	4.8	10.6	3.9	3.6	4.3
Finlande	5.7	3.4	11.4	4.9	4	6.8
France	4.6	4.4	8.8	5.3	6.4	8.4
Allemagne	4.5	3.7	6.2	5.9	5.3	10.8
Irlande	5.8	3.3	13.5	2.2	1.8	3.6
Italie	m	6.0	7.4	8.5	5.6	6.3
Pays-Bas	m	3.9	5.6	2.2	2.9	4.1
Norvège	2.8	1.8	4.6	0.7	2.3	3.5
Espagne	12.5	9.9	14.7	6.5	6.1	7.8
Suède	2.3	2.0	3.8	4.5	4.5	5.9
Suisse	2.3	3.0	2.5	1.9	3.1	3.8
Turquie	m	4.1	5.2	x	6.9	8.5
Royaume-Uni	3.3	3.6	8.4	1.9	2.1	3.4
<b>Europe centrale et Europe orientale</b>						
République tchèque	m	m	m	x	2.0	6.9
Hongrie	m	m	m	1.8	2.3	6.2
Pologne	m	m	m	x	6.2	15.6
République slovaque	m	m	m	7.8	4.2	14.3
<b>Autres pays</b>						
Australie	5.7	4.4	8.8	2.9	2.4	4.0
Canada	9.0	5.2	10.0	4.8	4.4	5.7
Japon	m	m	m	3.8	2.7	4.2
États-Unis	4.6	2.9	6.6	3.6	2.3	4.4

1. Moyenne hommes et femmes.

m = manquant.

x = inclus ailleurs.

Note : La catégorie A inclut l'enseignement tertiaire de type B pour la Turquie, la République tchèque et la Pologne.

Source : OCDE (2004, 2005 et 2007), *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*.

et de 6.1 % en 2005. Pour les diplômés de l'enseignement universitaire/tertiaire de type A, il était de 4.1 % en 1992 et de 3.9 % en 2005.

Comme le montre le tableau 5.9, dans tous les pays membres présentés, les taux de chômage des diplômés de l'université (1992) et des diplômés de l'enseignement tertiaire de type A (2005) étaient la plupart du temps inférieurs aux taux de chômage des diplômés de l'enseignement tertiaire non universitaire ou de l'enseignement tertiaire de type B.

Aussi, le taux de chômage global dans les pays d'Europe occidentale était de 7.6 % en 1992 et de 5.9 % en 2005. Ainsi, en moyenne, les diplômés de l'enseignement tertiaire avaient un avantage en termes de risque de chômage mais cet avantage a généralement diminué. En Europe centrale et orientale, l'avantage a été particulièrement prononcé en 2005, mais il était marginal pour les diplômés de l'enseignement tertiaire au Danemark et en Suisse.

### Rémunération relative

En moyenne, dans les pays d'Europe occidentale membres de l'OCDE pour lesquels des informations sont disponibles, la rémunération relative des diplômés de l'enseignement tertiaire (100 = 2<sup>e</sup> cycle de l'enseignement secondaire) n'a pas changé entre le début des années 90 et ces dernières années :

- Les hommes diplômés de l'enseignement non universitaire/tertiaire de type B avaient une rémunération égale à 123 % en 1992 et 122 % en 2005 de celle des hommes n'étant pas allés au-delà du 2<sup>e</sup> cycle de l'enseignement secondaire. Les femmes diplômées de l'enseignement non universitaire/tertiaire de type B avaient une rémunération égale à 129 % en 1992 et 125 % en 2005.
- Les hommes (157 % en 1992 et 155 % en 2005) et les femmes (156 % en 1992 et 153 % en 2005) diplômés de l'enseignement universitaire/tertiaire de type A gagnaient en moyenne environ 50 % de plus que des personnes diplômées du 2<sup>e</sup> cycle de l'enseignement secondaire.

Le tableau 5.10 montre que, en comparaison avec les diplômés de l'enseignement non-tertiaire et ceux de l'enseignement tertiaire de type B, notamment en Hongrie mais aussi aux États-Unis où l'avantage a nettement progressé récemment, les diplômés de l'enseignement tertiaire de type A ont un avantage bien supérieur en termes de revenus.

Tableau 5.10. **Rémunération relative des diplômés par sexe dans certains pays de l'OCDE, 1992 et 2005**

100 = 2<sup>e</sup> cycle de l'enseignement secondaire et postsecondaire non-tertiaire (population âgée de 25 à 64 ans)

	Hommes				Femmes			
	Tertiaire non universitaire	Tertiaire de type B	Tertiaire universitaire	Tertiaire de type A	Tertiaire non universitaire	Tertiaire de type B	Tertiaire universitaire	Tertiaire de type A
	1992	2005	1992	2005	1992	2005	1992	2005
<b>Europe occidentale</b>								
Belgique	115	117	149	153	137	127	164	155
Danemark	110	113	146	141	111	115	135	128
Finlande	132	131	192	180	132	129	176	165
France	127	129	174	167	131	130	142	152
Allemagne	116	128	170	159	114	117	175	161
Italie	–	–	134	183	–	–	116	134
Pays-Bas <sup>1</sup>	–	–	132	143	–	–	147	155
Norvège	131	143	165	139	131	148	157	141
Espagne	–	107	138	144	–	97	149	156
Suède	118	107	160	145	119	114	156	133
Suisse	127	123	152	149	126	131	152	158
Royaume-Uni	121	117	171	152	156	141	206	200
<b>Europe centrale et Europe orientale</b>								
Hongrie	m	138	m	253	m	131	m	188
<b>Autres pays</b>								
Australie	121	115	158	143	124	120	175	156
Canada	107	111	162	169	116	120	174	176
États-Unis	120	117	164	194	130	122	170	173

1. 2003 au lieu de 2005.

m = manquant.

Source : OCDE (1994, 2005 et 2007), *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*.

En résumé, les deux indicateurs ne suggèrent pas de changements majeurs récents dans les résultats de l'enseignement tertiaire sur le marché du travail. Par le passé, certains observateurs prédisaient que ces résultats allaient baisser par le jeu naturel de la massification de l'enseignement tertiaire. Mais deux arguments relatifs aux raisons qui pousseraient le marché du travail à continuer à récompenser l'enseignement tertiaire sont devenus très populaires. Premièrement, plus l'enseignement tertiaire se développe, plus la proportion de personnes exposées au risque d'exclusion sociale car elles n'ont pas suivi un enseignement tertiaire et présentent un déficit d'employabilité, s'accroît. Deuxièmement, nombreux sont ceux qui présument que l'enseignement tertiaire s'est considérablement diversifié au cours de son expansion et que le système d'emploi récompense les diplômés de l'enseignement tertiaire plus inégalement qu'auparavant de sorte que les étudiants choisissent les domaines, les programmes, les établissements et les secteurs les plus récompensés.

## 5.6. Conclusion

Dans le monde, l'expansion a été une caractéristique plus ou moins régulière de l'enseignement tertiaire au cours des dernières décennies. En Europe occidentale et dans d'autres pays très développés, cette tendance a été largement jugée bénéfique pour la croissance économique en général, pour la rémunération par le marché du travail de ceux qui y participent, pour la réduction des inégalités de chances et pour l'enrichissement culturel général. Cependant, des voix se sont élevées pour faire état de tensions et de promesses non tenues, pour exprimer la crainte d'une « suréducation », enfin et surtout pour dire que cette expansion pourrait cesser. Mais, dans *Redéfinir l'enseignement tertiaire* (1998) l'OCDE a souligné que l'expansion de l'enseignement tertiaire avait repris entre le milieu des années 80 et le début des années 90 et cite des prévisions selon lesquelles au XXI<sup>e</sup> siècle pratiquement tout un chacun pourrait fréquenter l'enseignement tertiaire.

L'objectif de ce chapitre était d'apporter des éclaircissements sur l'évolution des effectifs d'étudiants entre le début des années 90 et le début du XXI<sup>e</sup> siècle en Europe occidentale et dans quelques autres pays très développés. Les auteurs se sont appuyés sur des données statistiques compilées par l'OCDE et quelques autres sources. Comme ces données sont souvent loin d'être idéales, ils ont également commenté les sources de ces données.

Entre la fin de la Seconde Guerre mondiale et le milieu des années 70, la progression des taux d'admission dans l'enseignement tertiaire a été généralement élevée dans les pays d'Europe occidentale et autres pays membres de l'OCDE. Entre le milieu des années 70 et le milieu des années 80, elle a été modérée; elle a ensuite repris quelque peu mais à un rythme moindre qu'avant le milieu des années 70. L'analyse présentée ici montre que l'évolution de la fin des années 80 s'est poursuivie jusqu'à la date des données les plus récentes. En fait, le taux moyen d'admission dans les pays d'Europe occidentale pour lesquels des données sont disponibles est passé de 38 % à 62 %. Dans l'ensemble, le taux d'admission dans les pays membres de l'OCDE a été supérieur à 50 % à la fin des années 90 évoluant ainsi, selon la définition bien connue de Trow, vers un enseignement tertiaire « universel ».

C'est dans les pays qui ont connu le plus tardivement un élargissement de l'accès à l'enseignement que les taux d'admission ont progressé le plus fortement ces dernières années. Dans l'ensemble, on a observé une atténuation des disparités de fréquentation de

l'enseignement tertiaire entre les différents pays de l'OCDE, mais ces disparités demeurent importantes. Dans un grand nombre de pays de l'OCDE, plus de 70 % du groupe d'âge concerné s'engage dans une forme d'enseignement tertiaire, alors que dans beaucoup d'autres ce pourcentage est demeuré inférieur à 50 %.

Une analyse détaillée des différents schémas et des facteurs sous-jacents montre que, dans certains pays d'Europe occidentale, l'augmentation des taux moyens d'admission dans l'enseignement tertiaire résulte principalement de la valorisation des établissements de formation et d'enseignement professionnels en établissements d'enseignement tertiaire alors que dans d'autres elle est due à la croissance des institutions et des programmes d'enseignement tertiaire. Les taux d'admission ont augmenté plus vite que les chiffres des effectifs du fait essentiellement d'une croissance relative du nombre d'étudiants dans les programmes de cycle court. En outre, la diminution des cohortes d'âge n'a été que marginale en Europe occidentale, comme le met en relief l'exemple contraire du Japon, et cette baisse marginale a été clairement compensée par une augmentation des taux d'admission. Enfin, la plus grande mobilité des étudiants n'explique que dans certaines limites l'expansion récente de l'enseignement tertiaire en Europe occidentale.

Les statistiques disponibles sur la composition institutionnelle des effectifs d'étudiants soulignent l'évolution continue vers la valorisation. Mais le pourcentage d'étudiants inscrits dans des programmes relativement courts semble avoir augmenté récemment en Europe occidentale. Les définitions de la composition institutionnelle utilisées dans les statistiques présentées ont souvent changé au fil du temps. La valorisation a été très répandue : par exemple, les effectifs de l'enseignement tertiaire de type B diminuent dans certains pays par suite de la valorisation en enseignement tertiaire de type A ou augmentent dans d'autres par suite de la valorisation de la formation professionnelle en enseignement tertiaire de type B. Malheureusement, les statistiques disponibles ne permettent pas d'apporter des éclaircissements sur l'impact du processus de Bologne, c'est-à-dire sur l'évolution du nombre d'étudiants dans les programmes de licence et les programmes de maîtrise.

Pour ce qui est de la composition sociobiographique des étudiants, les statistiques disponibles fournissent des informations relativement limitées. Elles sont particulièrement utiles pour ce qui concerne la répartition par sexe et l'intérêt croissant du public pour la mobilité des étudiants semble conduire à une amélioration progressive des méthodes dans ce domaine.

Depuis le début des années 90, la proportion d'étudiants étrangers est passée de 4 % à 7 % en moyenne dans les pays européens membres de l'OCDE. Mais, dans la plupart des pays de l'OCDE, l'augmentation nette des effectifs étrangers (c'est-à-dire l'excédent du nombre des étudiants étrangers sur le nombre des nationaux faisant des études à l'étranger) est restée un facteur relativement faible de l'expansion globale. Ironie du sort, plus la mobilité augmente, plus la validité des statistiques sur les étudiants étrangers comme indicateur de la mobilité diminue. Les informations disponibles donnent à penser que la différence entre les statistiques valables sur la mobilité des étudiants, autrement dit sur les étudiants partant faire des études à l'étranger, et les statistiques sur le nombre des étudiants étrangers en Europe occidentale est de 33 % voire davantage.

Les données sur les extrants de l'enseignement tertiaire ne diffèrent pas sensiblement des données sur les admissions du fait uniquement du décalage dans le processus

d'expansion. Le rôle des abandons est absolument prépondérant. Le taux moyen de « réussite » ou « de survie » en Europe occidentale est de l'ordre de 70 %.

En fait, dans les pays d'Europe occidentale membres de l'OCDE, les taux d'obtention de diplôme sont passés d'un peu plus de 30 % en moyenne au début des années 90 à 45 % en 2005 et la proportion des diplômés de l'enseignement tertiaire dans la population est passée de 16 % en 1992 à plus de 24 % en 2005. Ces taux ont été inférieurs dans les pays d'Europe centrale et orientale et supérieurs en moyenne dans les pays non européens membres de l'OCDE. Si les tendances actuelles persistent, il faudra plusieurs décennies pour atteindre un niveau de 50 % de diplômés de l'enseignement tertiaire dans la population adulte.

Les données sur l'évolution du marché du travail depuis le début des années 90 laissent à penser que les diplômés de l'enseignement tertiaire ont perdu une partie de leurs avantages en termes de faible risque de chômage mais que leur avantage en termes de rémunération est demeuré en moyenne inchangé en Europe occidentale. Il est difficile de tirer de ces observations des conclusions pour l'avenir.

Les données sur l'évolution des effectifs, la composition institutionnelle et sociobiographique des étudiants, les extrants de l'enseignement tertiaire et les résultats sur le marché du travail continueront certainement à fournir une base d'informations intéressantes pour les universitaires qui analysent l'enseignement tertiaire et pour les praticiens impliqués dans l'enseignement tertiaire. La publication *Regards sur l'éducation* de l'OCDE y gagnerait certainement en qualité si elle incorporait de façon plus systématique davantage de données chronologiques et si les organisations internationales qui collectent des données sur l'éducation continuaient de s'employer à persuader les agences nationales responsables d'élargir le champ de la collecte de données, la qualité et la validité des données et leur compatibilité internationale.

S'il est difficile de tirer d'informations sur un passé récent des conclusions sur le développement futur de l'enseignement tertiaire, les politiques et les tendances actuelles de l'enseignement tertiaire en Europe donnent à penser que les taux d'admission et la valorisation vont continuer à progresser et qu'une structure plus ou moins commune des programmes d'études et des diplômes va très probablement nécessiter l'établissement de nouvelles catégories statistiques.

Les évolutions démographiques mais aussi les effets globaux de la mobilité des étudiants feront l'objet d'une attention accrue. Parallèlement, on s'intéressera de plus près au débat public sur les questions qui ne sont pas bien couvertes par les statistiques publiques. Ces questions sont les différences de qualité et de renommée des différents établissements, départements et programmes et les différences de composition institutionnelle mais aussi la relation existant entre l'expansion de l'enseignement tertiaire et l'exclusion sociale d'une proportion croissante de personnes n'ayant pas suivi un enseignement tertiaire. Néanmoins, les statistiques officielles continueront certainement à fournir des informations précieuses pour la compréhension de la dynamique de l'enseignement tertiaire.

### Note

1. Cette définition a changé à maintes reprises ces dernières années; elle ne prend généralement pas en compte les étudiants inscrits dans un autre pays pour des études d'une durée maximum d'un an.



## Références

- Japon, ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie (2004), *2003 White Paper on Education, Culture Sport, Science and Technology*, Tokyo.
- Kelo, M., U. Teichler et B. Wächter (éd.) (2006), *EURODATA : Student Mobility in European Higher Education*, Lemmens, Bonn.
- OCDE (1970/71), *Développement de l'enseignement supérieur 1950-67*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (1974), *Politiques de l'enseignement supérieur*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (1983), *Policies for Higher Education in the 1980s*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (1998), *Redéfinir l'enseignement tertiaire*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (diverses années), *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE/CERI (2005), « Selected Post-secondary OECD Data and Indicators », Éditions de l'OCDE, Paris, photocopié.
- Pellegrin, J.-P. (1974), « Évolution quantitative de l'enseignement postsecondaire 1960-1970 », *Vers un enseignement supérieur de masse : nouvelles tendances et options*, Éditions de l'OCDE, Paris, pp. 9-64.
- Trow, M. (1974), « Passage d'un enseignement supérieur d'élite à un enseignement supérieur de masse : les problèmes soulevés », *Politiques de l'enseignement supérieur*, Éditions de l'OCDE, Paris, pp. 71-134.
- UNESCO (1998), *L'enseignement supérieur dans le monde, statistiques : 1980-1995*, Paris.
- UNESCO, Institut de statistiques de l'UNESCO (2006), *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2006 : Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*, Montréal.
- UNESCO, Institut de statistiques de l'UNESCO (2007), *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2007 : Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*, Montréal.
- UNESCO-ISU, OCDE et EUROSTAT (2005), « UOE Data Collection Manual – 2005 Data Collection on Educational Systems », Éditions de l'OCDE, Paris, photocopié.
- Vincent-Lancrin, S. (2008), « L'inversion des inégalités entre les sexes dans l'enseignement supérieur : une tendance qui a de l'avenir », *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030 – vol. 1 : Démographie*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- Yonezawa, A. et T. Kim (2008), « L'avenir de l'enseignement supérieur face à une décroissance de la population étudiante : enjeux pour les pouvoirs publics japonais et coréens », *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030 – vol. 1 : Démographie*, Éditions de l'OCDE, Paris.



## Chapitre 6

# L'accès à l'enseignement postsecondaire aux États-Unis : situation passée et présente, perspectives futures

*par*

Eugene Anderson et Bryan Cook\*

*Ce chapitre fait le point sur la situation passée et présente de l'enseignement postsecondaire aux États-Unis et sur ses perspectives futures. Pour ce faire, il examine les facteurs institutionnels, économiques et de politique publique qui, au cours des vingt-cinq dernières années, ont eu un impact majeur sur les effectifs des collèges américains. À partir de l'état présent du système américain et du contexte économique et politique actuel, ce chapitre cherche à comprendre les défis et les opportunités auxquels va se trouver confrontée la croissance future de l'enseignement supérieur, en particulier parmi les minorités et les personnes à faibles revenus.*

\* American Council on Education. Le Secrétariat de l'OCDE tient à remercier le US Census Bureau, et plus particulièrement Frederick W. Hollmann et Carole Popoff, pour avoir soumis des estimations et projections démographiques, ainsi que des séries temporelles sur la population selon la race et les origines hispaniques.

## 6.1. Introduction

Au cours de la prochaine décennie, la croissance et la diversification rapide de l'enseignement postsecondaire vont probablement se poursuivre aux États-Unis. En dépit des difficultés importantes qui se profilent, l'importance de l'éducation dans une économie de plus en plus globalisée et reposant sur la technologie va continuer à croître. La diversité raciale de la société américaine se développant, les personnes de couleur vont représenter une part grandissante des effectifs de l'enseignement postsecondaire. La croissance future de l'enseignement supérieur américain dépendra à la fois des obstacles existants et des nouveaux obstacles comme l'incertitude du financement des États et l'augmentation des droits de scolarité, le dilemme de l'accès des élèves d'origine modeste, la responsabilisation et l'évaluation des résultats. À bien des égards, les États-Unis resteront sur une trajectoire fixée dans les années 80, à une époque où l'immigration se développait, où l'économie passait de la production de biens manufacturés à la production de savoir et de services. Le progrès technologique et la mondialisation ne feront qu'accélérer le rythme du changement économique.

Au cours des vingt-cinq dernières années, l'enseignement postsecondaire aux États-Unis s'est massifié et profondément transformé au même titre que la population nationale et que l'économie. Depuis 1980, les effectifs de l'enseignement supérieur se sont accrus et présentent une plus grande diversité raciale en dépit d'un déclin important de la population traditionnelle en âge d'entrer dans l'enseignement postsecondaire. Il arrive parfois que la taille et la complexité d'un système freinent son aptitude à changer mais la diversité de l'enseignement supérieur américain a permis aux différents établissements de s'adapter de diverses façons aux changements économiques et sociaux. La croissance a touché la plupart des types d'établissements postsecondaires car la demande d'accès à l'enseignement supérieur a atteint des niveaux sans précédent.

## 6.2. Le processus d'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur

L'évolution des effectifs de l'enseignement postsecondaire aux États-Unis, au cours des 25 dernières années, témoigne d'une tendance complexe sur fond de recomposition raciale et culturelle de la nation. En effet, l'enseignement postsecondaire aux États-Unis a évolué au fur et à mesure que la nation se diversifiait. Grâce à une progression du taux de fréquentation de l'enseignement postsecondaire et à l'admission d'étudiants plus âgés, le nombre des inscriptions a augmenté régulièrement alors que la population en âge d'entrer au *college* diminuait légèrement. Ce schéma s'est reflété dans la composition de tous les groupes raciaux/ethniques de la population américaine et, avec quelques différences, dans celle de tous les établissements postsecondaires. Toutefois, les schémas d'inscription diffèrent grandement selon le groupe de revenu.

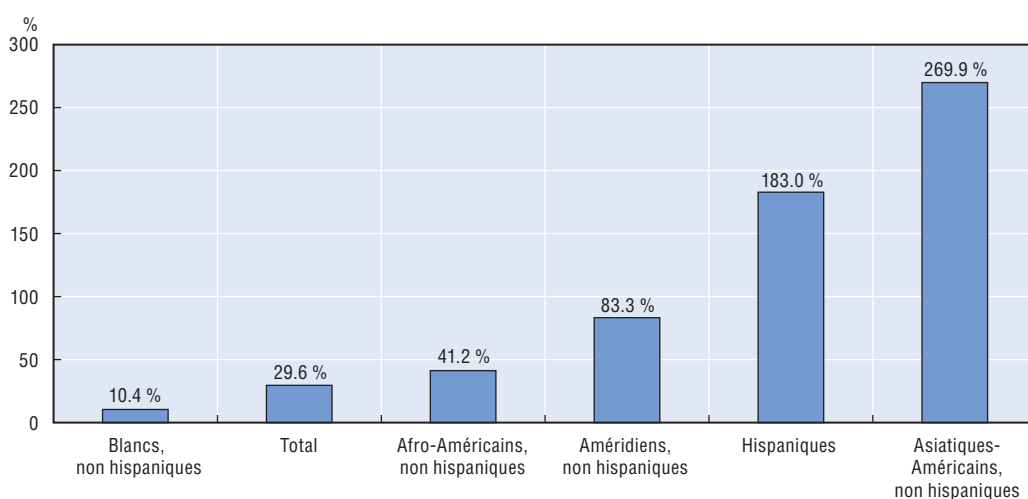
### L'impact sur l'enseignement postsecondaire de l'évolution de la population américaine

Depuis 1980, la population des États-Unis a augmenté régulièrement de 26 %, atteignant les chiffres de 293 millions en 2004 (US Census Bureau) et de 300 millions en 2006. Cet accroissement de la population a été dû à la formidable poussée démographique des Américains de couleur, principalement des Hispano-Américains, des Afro-Américains et des Asiatiques-Américains.

Entre 1980 et 2004, la population blanche des États-Unis a augmenté de moins de 10 %, alors que celle des gens de couleur a augmenté de 100 % (voir le graphique 6.1)<sup>1</sup>. Étant donné le grand nombre de Blancs aux États-Unis, une augmentation de 10 % s'est traduite par 18.9 millions de blancs de plus en 2004 qu'en 1980. La croissance du nombre des Hispaniques dans les vingt-cinq dernières années a aisément éclipsé la croissance de la population blanche<sup>2</sup>. Aux États-Unis, la population hispanique a augmenté de 183 %, soit près de 27 millions de personnes, dépassant les 41 millions de personnes en 2004. Mais, sur la période, c'est la population asiatique qui a connu la plus forte progression (269 %), passant de 3.5 millions à 13.2 millions. La population noire n'a augmenté que de 41.2 %, mais du fait de son grand nombre en 1980, ce groupe a connu une croissance supérieure à celle des Asiatiques (10.8 millions contre 9.6 millions).

La disparité des taux de croissance des différents groupes raciaux/ethniques aux États-Unis est la conséquence de l'évolution des taux de fécondité et de l'immigration. Dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, la population blanche avait un taux de fécondité élevé mais dans la deuxième moitié du siècle elle est devenue beaucoup plus âgée, se caractérisant par un faible taux de fécondité. Le taux de croissance extrêmement élevé des populations hispaniques et asiatiques-américaines est le résultat d'un taux de fécondité élevé et d'une forte immigration dans les vingt-cinq dernières années. La population noire américaine a augmenté en raison de son taux de fécondité élevé mais elle n'a guère été affectée par l'immigration (Hobbs et Stoops, 2002).

Graphique 6.1. **Taux de croissance des groupes raciaux/ethniques aux États-Unis, 1980-2004**



Source : US Census Bureau, Division de la population : estimations nationales; estimations trimestrielles de la population, 1980 à 1990; National Center for Health Statistics, Bridged-Race Vintage 2005 Population Estimates.

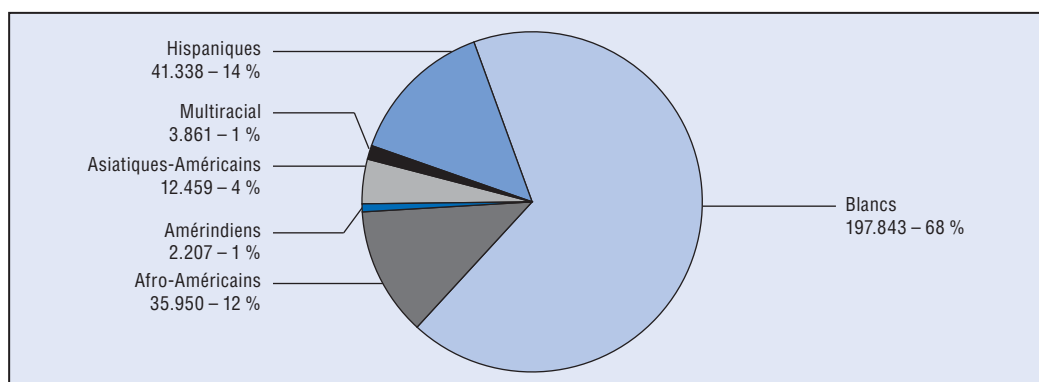
Si les Blancs ont continué d'être le groupe racial/ethnique majoritaire aux États-Unis, la croissance des minorités a considérablement modifié la composition globale de la nation. En 1980, 77 % des Américains étaient des Blancs. Vingt-cinq ans plus tard, la proportion des Blancs dans la population américaine a diminué de 10 points de pourcentage pour tomber à 68 % (voir le graphique 6.2). Ces changements ont eu un impact évident sur la population d'âge scolaire aux États-Unis. Cette population s'est diversifiée davantage que la population globale car l'âge médian des Blancs s'est accru, avoisinant les 40 ans, du fait du vieillissement de la génération du « baby-boom » d'après-guerre, tandis que l'âge médian des personnes de couleur est resté d'environ 25 ans.

Alors qu'augmentait la population globale des États-Unis, c'est l'inverse qui s'est produit parmi la population des 18-25 ans. Entre 1980 et 2004, le nombre des 18-25 ans a baissé de près de 2.5 %, soit une perte de près de 850 000 personnes (voir le tableau 6.1). Cette baisse a été due à une diminution du nombre de Blancs dans cette tranche d'âge (perte de 5.7 millions d'individus). Une augmentation importante des Hispaniques et des Asiatiques-Américains dans ce groupe d'âge a contribué à atténuer la baisse globale, générant ainsi une plus grande diversité dans ce groupe d'âge. Le nombre des Hispaniques de 18-25 ans a plus que doublé (gain de 3.3 millions d'individus). Dans cette tranche d'âge, le nombre des Asiatiques-Américains a augmenté d'un million d'individus<sup>3</sup>.

On aurait pu penser que le déclin, sur la période 1980-2006, de la population en âge d'entrer dans l'enseignement supérieur entraînerait un déclin des effectifs de l'enseignement postsecondaire aux États-Unis. Or, c'est l'inverse qui s'est produit; les effectifs ont bondi de 51 % sur la période, passant d'environ 12 millions à plus de 18 millions d'étudiants. Durant cette période où la taille de la population en âge d'entrer au *college* a diminué aux États-Unis, l'accès à l'enseignement postsecondaire s'est élargi, le nombre d'étudiants atteignant un niveau jamais atteint jusque-là. En 1980, moins d'un tiers des titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires ayant entre 18 et 24 ans étaient inscrits dans l'enseignement postsecondaire. En 2006, la proportion était de 45 % (US Census Bureau, 2008). Si le taux de fréquentation de l'enseignement postsecondaire diffère pour chaque groupe racial/ethnique, il a fortement augmenté pour chaque groupe d'âge. La

Graphique 6.2. **Proportion des groupes sociaux/ethniques dans la population américaine, 2004**

En millions



Source : US Census Bureau, Division de la population, tableau 3 : « Annual Estimates of the Population by Sex, Race and Hispanic or Latino Origin for the United States: 1 April 2000 to 1 July 2004 » (NC-EST2004-03).

progression des effectifs a été également stimulée par une augmentation du nombre d'Américains plus âgés fréquentant l'enseignement postsecondaire. Entre 1980 et 2005, le nombre des personnes de plus de 24 ans inscrites dans un établissement diplômant d'enseignement postsecondaire a augmenté de 34 % (US Department of Education, 2008a).

Entre 1980 et 2006, ce sont les inscriptions des étudiants de couleur dans l'enseignement supérieur qui ont connu la plus forte progression. En effet, le nombre des étudiants issus de minorités inscrits dans des établissements d'enseignement postsecondaire s'est accru de près de 3.5 millions d'individus, soit une augmentation de 175 %. Le nombre des Blancs inscrits n'a augmenté que d'un million d'individus, soit 11 %. La forte progression, entre 1980 et 2006, du nombre des étudiants issus de minorités a été, dans une large mesure, le fait de deux populations, les Hispaniques et les Noirs américains, qui ont augmenté respectivement de 1.4 et 1.1 million d'individus (voir le tableau 6.2). Cette progression des effectifs des minorités a modifié, de façon spectaculaire, la composition de l'enseignement supérieur américain. En 1980, aux États-Unis, 16 % seulement des étudiants de l'enseignement postsecondaire étaient des personnes de couleur. En 2004, ce pourcentage avait notablement augmenté, s'établissant à 26 %.

**Tableau 6.1. Population des 18-25 ans par race/ethnicité aux États-Unis, pour une sélection d'années sur la période 1980-2004**

	1980	1990	2000	2004	Variation entre 1980 et 2004 (%)	Variation numérique entre 1980 et 2004
<b>Total</b>	<b>34 138 425</b>	<b>31 050 463</b>	<b>30 887 993</b>	<b>33 297 127</b>	<b>-2.5</b>	<b>-841 298</b>
Blancs, non hispaniques	26 487 557	21 949 964	19 330 153	20 745 941	-21.7	-5 741 616
Afro-Américains, non hispaniques	4 358 774	4 167 977	4 336 786	4 784 559	9.8	425 785
Amérindiens et Esquimaux	222 760	249 043	296 378	339 172	52.3	116 412
Asiatiques-Américains, non hispaniques	529 331	990 198	1 485 476	1 560 172	194.7	1 030 841
Hispaniques, toute race	2 540 003	3 693 281	5 439 200	5 867 283	131.0	3 327 280

Note : Les données d'une année à l'autre se basent toutes sur la même définition de race.

Source : US Census Bureau, Division de la population : estimations nationales; estimations trimestrielles de la population, 1980 à 1990; National Center for Health Statistics, United States Census 2000 Population with Bridged Race Categories; National Center for Health Statistics, Bridged-Race Vintage 2005 Population Estimates.

**Tableau 6.2. Inscriptions à la rentrée d'automne dans les établissements d'enseignement postsecondaire aux États-Unis par race/origine ethnique, sélection d'années sur la période 1980-2006 et projections jusqu'en 2015**

	1980	1984	1990	1995	2000	2006	2015 <sup>1</sup>
<b>TOTAL ÉTUDIANTS</b>	<b>12 087 000</b>	<b>12 235 000</b>	<b>13 818 600</b>	<b>14 261 781</b>	<b>15 312 300</b>	<b>18 205 474</b>	<b>19 874 000</b>
Blancs	9 833 000	9 815 000	10 722 500	10 311 243	10 462 100	10 896 819	12 113 000
Afro-Américains	1 107 000	1 076 000	1 247 000	1 473 672	1 730 300	2 207 271	2 755 000
Hispaniques	472 000	535 000	782 400	1 093 839	1 461 800	1 897 258	2 569 000
Asiatiques-Américains/ Insulaires du Pacifique	286 000	390 000	572 400	797 359	978 200	1 081 627	1 415 000
Amérindiens	84 000	84 000	102 800	131 304	151 200	174 936	229 000
Étudiants étrangers	305 000	335 000	391 500	454 364	528 700	600 715	793 000

1. Projections par NCES (analyse des auteurs).

Source : US Department of Education, National Center for Education Statistics, Integrated Post-secondary Education Data System (IPEDS), Fall Enrolment Survey, 1980 to 2006.

### **La diversité de (et au sein de) l'enseignement supérieur américain**

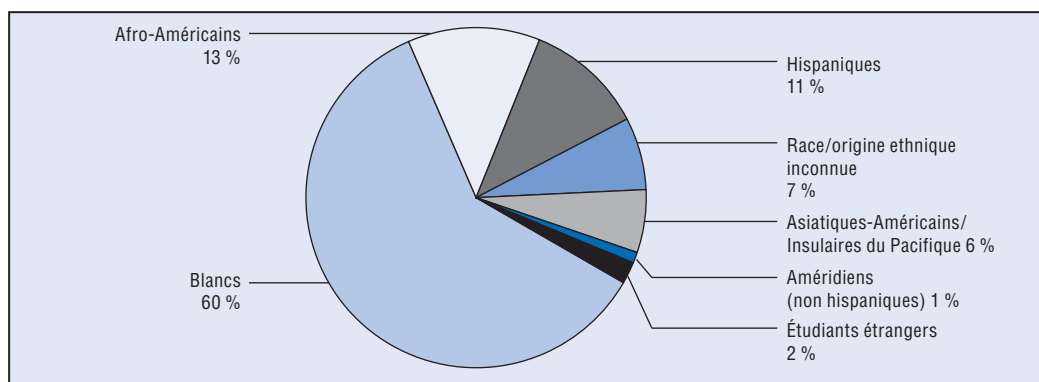
À travers tous les changements qui ont affecté la population, le système américain d'enseignement postsecondaire est devenu l'un des plus développés et des plus divers du monde. On recense aujourd'hui aux États-Unis 4 300 établissements d'enseignement postsecondaire accrédités délivrant des diplômes. On trouve parmi eux un mélange d'écoles de tailles diverses, ayant une mission et un champ d'action uniques. Ces établissements peuvent être regroupés en quatre grandes catégories : les écoles privées à but non lucratif qui proposent un enseignement sur quatre ans (36 % des établissements), les écoles publiques qui proposent un enseignement sur deux ans (24 % des établissements), les écoles privées à but lucratif (23 % des établissements) et les écoles publiques qui proposent un enseignement sur quatre ans (15 % des établissements)<sup>4</sup>. Ce dernier secteur est le plus petit mais on y trouve beaucoup d'établissements de grande taille. En conséquence, 39 % des étudiants de l'enseignement postsecondaire aux États-Unis étaient inscrits en 2005 dans des écoles publiques proposant un enseignement sur quatre ans.

À l'automne 2006, plus de 18 millions de personnes étaient inscrites dans des établissements d'enseignement postsecondaire aux États-Unis<sup>5</sup>. La majorité d'entre elles étaient inscrites dans des cours et des programmes de 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycle (15.6 millions en 2006, temps plein et temps partiel). Aux États-Unis, la majorité des étudiants de 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycle sont des Blancs (60 %) tandis que les minorités et les étudiants étrangers représentent respectivement 31 % et 2 % des effectifs (en 2006, voir le graphique 6.3, US Department of Education, 2008b)<sup>6</sup>. L'augmentation, dépeinte ci-dessus, des effectifs issus des minorités s'est produite dans tous les types d'établissements. Entre 1980 et 2005, les établissements proposant un enseignement sur quatre ans et ceux proposant un enseignement sur deux ans ont enregistré une augmentation analogue du nombre d'étudiants issus de minorités (2 millions et 1.5 million respectivement). Cette croissance s'est produite principalement dans les établissements publics (US Department of Education, 2008a).

Aux États-Unis, les étudiants de 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycle (« undergraduates ») ne constituent pas une catégorie homogène d'individus âgés de 18 à 24 ans et des schémas similaires de présence aux cours. Les femmes représentent plus de la moitié des « undergraduates » (57 %). La majorité des « undergraduates » ont moins de 25 ans mais un pourcentage important d'entre eux, 31 %, ont 25 ans et plus (US Department of Education, 2008a). Étant donné le très grand nombre d'étudiants de 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycle plus âgés, il n'est pas surprenant que 32 % des « undergraduates » soient mariés et/ou qu'ils aient des enfants. La majorité (54 %) des « undergraduates » (American Council on Education, 2005) n'assiste pas aux cours à plein-temps et sur toute l'année.

Sur les 2 600 établissements publics et privés proposant un enseignement sur quatre ans, 151 seulement se concentrent sur la recherche et décernent un grand nombre de doctorats dans un large éventail de domaines. Ils sont communément appelés universités de 3<sup>e</sup> cycle ou de recherche<sup>7</sup>. En raison de leur longue histoire et de leur rôle dans la recherche et l'enseignement de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle, nombre de ces institutions comme l'Université d'Harvard, l'Université du Michigan, et l'Université de Californie à Berkeley, ont une grande notoriété internationale. Un montant restreint de financement de la recherche en provenance du gouvernement fédéral, des entreprises et de l'industrie limite le nombre des établissements de recherche pouvant exister aux États-Unis. La majorité des établissements qui proposent un enseignement sur quatre ans ne font que très peu de recherche et ont pour principal objectif de former des étudiants.



Graphique 6.3. Étudiants de 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycle aux États-Unis, par origine raciale/ethnique et nationalité, automne 2006

Source : US Department of Education, National Center for Education Statistics, Integrated Post-Secondary Education Data System (IPEDS), Fall Enrollment Survey, 2006 (analyse des auteurs).

Parce qu'aux États-Unis les établissements d'enseignement postsecondaire sont très différents en termes de sélectivité, de mission et de coût, il n'est pas étonnant que les schémas d'inscription varient selon les caractéristiques démographiques. En 2006, parmi les plus de 15.6 millions d'étudiants « undergraduate », plus de la moitié (51 %) étaient inscrits dans des établissements proposant un enseignement sur quatre ans. Mais la majorité des étudiants hispaniques (52 %) fréquentent des établissements d'enseignement postsecondaire de cycle court (voir le tableau 6.3). Outre le fait qu'ils sont les moins susceptibles de fréquenter des établissements proposant un enseignement sur deux ans, les étudiants blancs sont près de deux fois plus susceptibles de fréquenter des établissements de 3<sup>e</sup> cycle/de recherche que les étudiants afro-américains ou les étudiants hispaniques.

Les schémas d'inscription diffèrent aussi grandement selon le revenu. S'il existe de nombreuses façons d'établir des catégories de revenus, ce chapitre classe les personnes dans trois groupes de revenus qui sont ajustés en fonction de la taille de la famille, en particulier du nombre d'enfants à charge : les revenus modestes (personnes dont le revenu familial est égal ou inférieur à deux fois le seuil national de pauvreté), les revenus intermédiaires (personnes dont le revenu familial est supérieur à deux fois le seuil national de pauvreté et inférieur à cinq fois le seuil de pauvreté) et les revenus élevés (personnes dont le revenu familial est supérieur à cinq fois le seuil de pauvreté)<sup>8</sup>. Les revenus modestes constituent le seul groupe de revenus dans lequel moins de la moitié des étudiants fréquentent des écoles dispensant un enseignement sur quatre ans. La moitié des étudiants à revenus modestes fréquentent des écoles dispensant un enseignement sur deux ans, contre 42 % seulement des étudiants à revenus intermédiaires et 35 % des étudiants à revenus élevés. À l'instar de tous les diplômés de 1<sup>er</sup> et de 2<sup>e</sup> cycle, 58 % des étudiants de 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycle à revenus modestes sont de sexe féminin. Il n'y a pas de différence entre le pourcentage des étudiants à revenus modestes et le pourcentage de tous les « undergraduates » âgés de 25 ans ou plus : ce pourcentage est respectivement de 39 %. Mais, dans l'enseignement supérieur, les personnes à revenus modestes sont deux fois plus susceptibles que l'ensemble des « undergraduates » d'être des parents isolés : 22 % contre 11 % (American Council on Education, 2005). Le coût et l'accessibilité sont probablement les deux grandes raisons qui expliquent que les personnes à revenus modestes sont plus nombreuses à s'inscrire dans des établissements proposant un enseignement sur deux ans.

**Tableau 6.3. Inscriptions des « undergraduate » dans les établissements d'enseignement postsecondaire américains par race/origine ethnique et par secteur, 2006**

Temps plein et temps partiel

	Total	Publics, 4 ans	Privés, à but non lucratif, 4 ans	Publics, 2 ans	Privés, à but lucratif <sup>1</sup>	Autres <sup>2</sup>
Tous les étudiants	15 630 823	5 622 555	2 409 256	6 276 185	1 203 120	119 707
Blancs	9 405 394	3 651 979	1 580 149	3 620 888	485 848	66 530
	100 %	39 %	17 %	38 %	5 %	1 %
Noirs américains	1 965 454	625 412	265 073	813 124	244 220	17 625
	100 %	32 %	13 %	41 %	12 %	1 %
Hispaniques	1 762 753	522 718	147 271	910 144	167 382	15 238
	100 %	30 %	8 %	52 %	9 %	1 %
Race/origine ethnique inconnue	1 076 176	265 924	205 207	367 155	229 927	7 963
	100 %	25 %	19 %	34 %	21 %	1 %
Asiatiques-Américains/insulaires du Pacifique	934 987	368 845	119 916	399 147	40 957	6 122
	100 %	39 %	13 %	43 %	4 %	1 %
Amérindiens	159 777	57 306	15 361	73 666	9 745	3 699
	100 %	36 %	10 %	46 %	6 %	2 %
Étudiants étrangers	326 033	130 371	762 79	91 812	2 5041	2 530
	100 %	40 %	23 %	28 %	8 %	1 %

1. Inclut des programmes de 4 ans, de 2 ans et de moins de 2 ans.

2. Inclut des programmes privés, à but non lucratif, de 2 ans et de moins de 2 ans ainsi que des programmes publics de moins de 2 ans.

Source : US Department of Education, National Center for Education Statistics, Integrated Post-Secondary Education Data System (IPEDS), Fall Enrollment Survey, 2006 (analyse des auteurs).

La plus forte proportion d'étudiants à revenus modestes inscrits dans des établissements proposant un enseignement sur deux ans est cohérente dans tous les groupes raciaux/ethniques. Le pourcentage de blancs, de Noirs américains, d'Amérindiens et d'Asiatiques-Américains à revenus élevés inscrits dans des établissements qui proposent un enseignement sur deux ans s'échelonne entre 33 % et 37 %, contre 47 % à 58 % des étudiants à revenus modestes de chacun de ces groupes raciaux/ethniques (voir le tableau 6.4). Bien qu'un fort pourcentage (47 %) d'Hispaniques à hauts revenus soit inscrit dans des établissements postsecondaires dispensant un enseignement sur deux ans, ce pourcentage demeure sensiblement inférieur à celui des Hispaniques à revenus intermédiaires et modestes.

Les taux de fréquentation de l'enseignement postsecondaire ont augmenté depuis 1980 pour tous les groupes raciaux/ethniques mais un écart de 5.6 points de pourcentage subsiste entre les taux enregistrés pour les Blancs et ceux enregistrés pour les Afro-Américains. Pour les Hispaniques, ce taux est inférieur de 8.5 points de pourcentage à celui enregistré pour les Afro-Américains. La recherche a montré que ce qui paraît être une disparité entre Noirs et Blancs, en termes de fréquentation de l'enseignement postsecondaire est en réalité une différence de catégorie de revenu (Adelman, 2004 et 2006). Adelman a démontré, à l'aide d'une analyse du statut socio-économique (SSE), que la quasi-totalité (93.8 %) des diplômés de l'enseignement secondaire appartenant au groupe le plus élevé de SSE sont entrés dans l'enseignement postsecondaire dans les huit ans qui ont suivi l'obtention de leur diplôme de l'enseignement secondaire (voir le tableau 6.5). Pour chaque groupe, le taux de fréquentation de l'enseignement postsecondaire décroît au fur et à mesure que l'on descend dans l'échelle du SSE pour aboutir à un taux plancher de 53.6 % pour les étudiants appartenant au quintile le plus bas du SSE<sup>9</sup>.

Tableau 6.4. **Effectifs d'étudiants de 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycle par type d'établissement, niveau de revenu et origine raciale/ethnique, 2003**

	Niveau de revenu	Type d'établissement		
		4 ans (%)	2 ans (%)	Moins de 2 ans (%)
Total	Modeste	46.2	50.4	3.4
	Intermédiaire	56.2	42.2	1.6
	Élevé	64.4	34.5	1.1
Blancs	Modeste	50.7	47.1	2.3
	Intermédiaire	58.5	40.2	1.4
	Élevé	66.2	32.9	0.9
Noirs américains	Modeste	41.5	53.9	4.7
	Intermédiaire	54.4	43.5	2.1
	Élevé	61.7	36.0	2.4
Hispaniques	Modeste	36.1	57.4	6.5
	Intermédiaire	43.2	54.0	2.8
	Élevé	49.7	47.5	2.9
Asiatiques-Américains	Modeste	51.0	46.8	2.3
	Intermédiaire	54.1	44.2	1.7
	Élevé	61.6	37.5	0.9
Amérindiens	Modeste	39.7	58.2	2.2
	Intermédiaire	53.8	45.1	1.1
	Élevé	62.5	36.7	0.9

Source : US Department of Education (2005), National Center for Education Statistics, 2003-04 National Post-secondary Student Aid Study (analyse des auteurs).

Tableau 6.5. **Pourcentage de diplômés de l'enseignement secondaire entrés dans l'enseignement postsecondaire, selon la date de fin d'étude de la cohorte**

Quintile du statut socio-économique (SSE)	1982 et 1992		
	Classe de 1982 1982-1993	Classe de 1992 1992-2000	Progression de l'accès Classe de 1982 à classe de 1992
81 <sup>e</sup> -100 <sup>e</sup> centile (élevé)	87.7	93.8	6.1
61 <sup>e</sup> -80 <sup>e</sup>	72.6	86.7	14.1
41 <sup>e</sup> -60 <sup>e</sup>	64.4	77.0	12.6
21 <sup>e</sup> -40 <sup>e</sup>	54.0	65.3	11.3
1 <sup>er</sup> -20 <sup>e</sup> centile (modeste)	43.0	53.6	10.6

Source : Adelman (2004), tableau 2.4, p. 24.

### 6.3. Élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur au-delà de la démographie

L'élargissement de l'accès à l'enseignement postsecondaire aux États-Unis peut être imputé à toute une série de facteurs mais plus particulièrement à l'évolution du contexte économique national et aux aides financières aux étudiants. Pour les minorités, la progression de l'accès a été également liée aux efforts des pouvoirs publics et du législateur pour mettre un terme à la discrimination raciale à l'entrée dans l'enseignement postsecondaire. Les modifications de la taille et de la composition de la population américaine n'ont pas été les seuls changements nationaux à avoir un impact sur les effectifs de l'enseignement postsecondaire dans les vingt-cinq dernières années. Ces changements se sont produits à une époque de formidables bouleversements

économiques et sociaux qui ont probablement affecté diversement les étudiants blancs et ceux issus des minorités. En dépit de plusieurs périodes de déclin, les effectifs des établissements diplômants d'enseignement postsecondaire ont augmenté de 31 % entre 1980 et 2005 (US Department of Education, 2008a). Cette augmentation des effectifs n'est probablement pas la conséquence d'un événement mais plutôt d'un ensemble de changements qui se sont produits au cours de cette période. La capacité et le désir des étudiants de suivre un enseignement postsecondaire sont habituellement liés à tout un éventail de politiques institutionnelles, économiques et nationales telles que le coût de cet enseignement (droits de scolarité, logement et subsistance), les aides financières disponibles, les conditions économiques nationales ou locales et le retour sur investissement. S'ils ne sont pas nécessairement directement corrélés, tous ces facteurs créent les conditions de l'évolution des effectifs de l'enseignement postsecondaire. En effet, comme l'indique Johnes (1993), les liens existant entre le marché du travail et la demande d'éducation sont complexes. Le transfert des signaux d'un marché à l'autre se fait de manière imparfaite et souvent décalée.

### ***L'évolution de l'économie américaine***

À l'évidence, l'augmentation des inscriptions dans l'enseignement postsecondaire est due, pour partie, aux gains importants en termes de retour sur investissement d'un enseignement postsecondaire générés par l'évolution de l'économie américaine. Le début des années 80 a été une époque de récession économique et de montée du chômage. Entre 1981 et 1982, les États-Unis ont perdu 2.4 millions d'emplois. Les secteurs les plus touchés par la récession ont été ceux qui ne nécessitaient pas de longues années d'enseignement formel après la « high school », comme le secteur manufacturier, l'agriculture, les transports et la construction<sup>10</sup>. Toutefois, même dans un contexte de récession qui a propulsé le taux de chômage à son sommet depuis la Seconde Guerre mondiale (10.1 %), plusieurs secteurs ont enregistré une forte croissance (« slow unemployment », 1982). Entre 1983 et 1991, sept secteurs professionnels ont créé, aux États-Unis, plus d'un million d'emplois; trois de ces secteurs étaient des secteurs managériaux très rémunérateurs exigeant d'avoir suivi un enseignement postsecondaire. Les quatre autres étaient des secteurs proposant des postes de services et de soutien administratifs moins bien rémunérés mais ne nécessitant pas d'avoir suivi un enseignement postsecondaire (US Census Bureau, 2004a). Le schéma de croissance des emplois dans les années 80 a vu le développement d'emplois bien rémunérés dans des fonctions de management et des domaines hautement spécialisés et d'emplois peu qualifiés et mal rémunérés.

Les années 90 ont été marquées par une forte reprise de l'économie américaine. L'émergence de nouvelles technologies et le regain de l'esprit d'entreprise ont créé les conditions d'une activité économique solide qui a permis la création de 20 millions d'emplois depuis la récession des années 80. En dépit du niveau record de croissance des emplois enregistré dans les années 90, les Américains ont continué d'avoir besoin d'une certaine forme d'enseignement postsecondaire pour être compétitifs sur le marché du travail américain. Même un grand nombre d'emplois peu qualifiés et mal rémunérés nécessitaient un certain niveau de spécialisation du fait du recours croissant à l'informatique (Levy et Murnane, 2004). Selon l'US Census Bureau, 24 % des Américains utilisaient un ordinateur sur leur lieu de travail en 1984. En 2001, ils étaient près de 60 % (US Census Bureau, 2004a). Entre 1983 et 2002, douze professions ont créé plus d'un million

d'emplois. À l'exception des métiers de la construction, six d'entre elles ont créé des emplois hautement qualifiés et bien rémunérés tels que des postes de management et des emplois de mathématiciens et d'informaticiens, et les six autres des emplois peu qualifiés et peu rémunérés comme les métiers de la vente et du soutien administratif.

Bien que les retours publics et privés sur l'investissement dans l'enseignement postsecondaire soient nombreux, les personnes prennent généralement la décision de suivre un enseignement postsecondaire à cause de la rentabilité privée et en particulier économique d'un tel investissement. Lorsque les États-Unis sont passés d'une économie industrielle à une économie du savoir avec un secteur de services très développé, l'écart de revenus entre les diplômés de l'enseignement postsecondaire et les personnes n'ayant pas suivi ce type d'enseignement a commencé à se creuser. En 1980, le salaire médian des titulaires (hommes et femmes) d'un diplôme de l'enseignement postsecondaire était supérieur respectivement de 19 % et 34 % à celui des titulaires d'un diplôme de l'enseignement secondaire. En 2002, les diplômé(e)s de l'enseignement postsecondaire gagnaient, en moyenne, 65 % et 70 % de plus que les diplômé(e)s de l'enseignement secondaire (US Census Bureau, 2004b). Sur 40 années de carrière, un diplômé de l'enseignement postsecondaire gagnera près de 1 million USD de plus que le diplômé type de l'enseignement secondaire (Baum et Payea, 2004).

### **Discrimination positive et accès aux établissements d'élite**

Les changements évoqués ci-dessus ont accru le désir d'accéder à l'enseignement postsecondaire et considérablement élargi cet accès dans les vingt-cinq dernières années. Cependant, l'effort engagé sur la même période pour accroître l'accès des minorités aux établissements sélectifs, publics et privés, proposant un enseignement sur quatre ans a pris, en 1978, un tournant décisif. Un arrêt, pris par la Cour suprême des États-Unis dans le cadre de l'affaire *Regents of the University of California v. Bakke*, a instauré une politique nationale pour les pratiques de discrimination positive (utilisation du critère de la race dans le processus d'admission) dans les établissements publics et privés. Le plaignant, Alan Bakke, attaquait la politique d'admission de l'école de médecine de l'Université de Californie (UC), pour discrimination à son encontre du fait qu'il était blanc. En effet, l'université UC-Davis pratiquait en matière d'admission une politique de discrimination positive au nom de laquelle seize des cent places de la classe entrante étaient réservées aux membres défavorisés de certaines minorités. La Cour suprême a pris, en l'espèce, deux arrêts historiques : premièrement, elle a établi que la politique d'admission de l'école de médecine n'était pas acceptable aux termes de la loi et deuxièmement, elle a décrété que l'utilisation du critère de la race était autorisé dans certaines circonstances. La Cour suprême a déclaré que les classifications raciales devaient servir un intérêt public impérieux et que la politique proposée devait être étroitement liée à ces intérêts (Anderson, 2001). L'arrêt rendu dans l'affaire Bakke a fait jurisprudence et, dans une certaine mesure, donné mandat d'élargir l'accès des étudiants non blancs aux établissements, publics et privés, d'enseignement postsecondaire sélectifs, d'élite. Aux États-Unis, seul un très petit nombre d'établissements proposant un enseignement sur quatre ans peuvent être classés dans les établissements d'élite mais l'importance de ces établissements tient essentiellement à leur stature nationale et bien souvent internationale de voie royale d'accès aux postes de direction locale, nationale et internationale dans l'entreprise, la politique et les professions juridiques et médicales. On considère généralement que les établissements d'élite sont les porte-drapeaux des

universités de recherche publique, des universités de recherche<sup>11</sup> privée hautement sélectives et des établissements d'enseignement général.

En 1976, donc avant le jugement rendu dans l'affaire Bakke, les étudiants noirs qui avaient accès aux établissements d'enseignement sélectifs étaient peu nombreux. Ils ne représentaient que 9 % des effectifs de l'enseignement postsecondaire, soit à peine plus d'un million d'étudiants. Quarante pour cent d'entre eux étaient inscrits dans des établissements publics de cycle court (deux ans), lesquels ne sont pas sélectifs. Sur les 600 000 étudiants noirs qui fréquentaient des établissements de cycle long (quatre ans), près de 200 000 étaient inscrits dans des universités et des collèges historiquement noirs (Wilson, 1982). Ces universités et ces collèges ont été créés pour offrir aux Noirs américains un accès à l'enseignement supérieur à une époque où ceux-ci ne pouvaient intégrer de nombreux établissements d'enseignement postsecondaire. En 1964, le Congrès américain a adopté le *Civil Rights Act* (loi sur les droits civiques) dont le Titre VI visait à offrir aux Afro-Américains l'égalité des chances en matière d'éducation en forçant les établissements publics d'enseignement postsecondaire à cesser leurs pratiques de ségrégation et de discrimination raciales. De nombreux établissements publics maintenaient en effet des pratiques héritées de discrimination à l'encontre des Noirs. Les lois et décisions de justice antérieures autorisaient ce traitement non équitable à la condition que l'État en cause propose au groupe faisant l'objet de discrimination des établissements séparés. Le *Civil Rights Act* a été la première mesure majeure prise par le gouvernement fédéral pour déroger aux lois discriminatoires des États à l'encontre des Noirs.

Après 1964, des progrès ont été accomplis et de nombreux établissements publics d'enseignement postsecondaire ont mis fin à leurs politiques déclarées d'admissions discriminatives à l'encontre des Noirs. Toutefois, nombre d'entre eux ont remplacé des politiques explicitement discriminatoires de ségrégation de droit par des politiques discriminatoires de fait. Les politiques discriminatoires de fait semblaient neutres au plan de la race mais, en réalité, elles limitaient l'accès des Noirs américains. Une politique écrite de non admission des étudiants noirs est un exemple de ségrégation de droit. Une politique de ségrégation de fait remplacera la politique écrite de non admission des étudiants noirs par l'établissement de critères d'admission garantissant l'obtention d'un résultat analogue, par exemple en exigeant l'obtention d'un score minimum à un test standardisé qui n'est pas censé servir à déterminer la faculté de l'étudiant à réussir dans l'enseignement postsecondaire. En 1973, statuant dans l'affaire *Adams v. Richardson*, la « District Court » pour le District de Columbia a demandé au ministère américain de la Santé, de l'Éducation et de la Protection sociale d'ordonner aux établissements publics d'enseignement postsecondaire des dix États du Sud qui continuaient à pratiquer la discrimination contre les Noirs d'élaborer des plans instaurant une discrimination positive afin d'éliminer les vestiges de la discrimination passée (*Adams v. Richardson*, 1973)<sup>12</sup>.

Après l'arrêt pris dans l'affaire Bakke, la discrimination positive à l'entrée de l'enseignement postsecondaire est restée incontestée jusqu'en 1995. En juillet 1995, après une année de débats et de contestations largement relayés par les médias nationaux, le conseil d'administration de l'Université de Californie avec à sa tête le « gouverneur » Pete Wilson, a voté la fin de la discrimination positive dans la procédure d'admission de ses établissements. L'attention portée par Wilson à la question de la discrimination positive a permis d'obtenir un concours financier pour l'organisation, en Californie, d'un scrutin visant à mettre un terme à la pratique par des organismes gouvernementaux de

toute discrimination positive. En novembre 1996, 55 % des électeurs californiens ont voté la Proposition 209 interdisant l'utilisation de la race comme critère d'admission dans l'enseignement postsecondaire et de recrutement dans la fonction publique (Pusser, 1999).

Toujours en 1996, la *Court of Appeals for the Fifth Circuit* (Cour d'Appel fédérale du cinquième circuit) statuant dans l'affaire *Hopwood v. Texas* a établi que l'Université du Texas ne pouvait plus tenir compte de la race dans son processus d'admission. Cet arrêt n'a pas eu un impact direct sur de nombreux autres établissements car le « cinquième circuit » n'a juridiction que dans trois États : le Mississippi, le Texas et la Louisiane. Son principal effet a été d'encourager les groupes conservateurs, comme le *Center for Individual Rights*, à engager des actions similaires dans d'autres États. Peu après l'arrêt *Hopwood*, le *Center for Individual Rights* a intenté une action à l'encontre de l'Université du Michigan et de la Faculté de droit de l'Université de Washington. L'action à l'encontre de l'Université du Michigan a été portée devant la Cour suprême en 2003.

En 2003, la Cour suprême a pris son deuxième arrêt relatif à la discrimination positive dans le processus d'admission des « collegues » américains. La Cour a statué sur deux affaires impliquant l'Université du Michigan : l'affaire *Grutter v. Bollinger*, impliquant la faculté de droit et l'affaire *Gratz v. Bollinger*, portant sur la politique d'admission des étudiants de 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycle. Dans l'affaire *Gratz v. Bollinger* elle s'est prononcée contre l'Université du Michigan considérant que sa politique d'admission mettait trop l'accent sur la race dans son processus de sélection. Dans l'affaire *Grutter v. Bollinger*, la Cour a statué en faveur de la prise en compte de la race dans le processus d'admission à la Faculté de droit. Les deux arrêts ont précisé qu'à l'intérieur de limites strictes la prise en compte de la race dans le processus d'admission était permise car la diversité raciale sert un intérêt public impérieux (Schmidt, 2003). Toutefois, ces développements récents reflètent un contre-courant à l'encontre de la discrimination positive dans un grand nombre d'États et l'on ne sait pas très bien si, dans les décennies futures, celle-ci restera un instrument d'action majeur pour l'accès des minorités aux établissements sélectifs. Si la discrimination positive a été récemment attaquée pour discrimination potentielle induite à l'encontre des étudiants blancs, il convient de noter qu'elle a été également critiquée pour sa focalisation étroite sur l'accès des minorités aux établissements d'élite sélectifs. Certains ont argué que tout en aidant les étudiants des minorités issus de groupes socio-économiques défavorisés, elle ne fait pas suffisamment pour élargir l'accès du gros des étudiants à revenus modestes issus de minorités.

Si l'impact de l'arrêt *Hopwood* s'est limité à trois États, en revanche l'impact sur l'admission des étudiants issus de minorités dans les établissements sélectifs de ces États proposant un enseignement sur quatre ans a été immédiat. À l'Université d'agriculture et de mécanique du Texas, par exemple, le taux d'admission des étudiants afro-américains et des étudiants hispaniques est tombé de 90 % à 70 % (Card et Krueger, 2004) et les effectifs de ces groupes d'étudiants ont chuté de manière spectaculaire à l'automne 1997 (Hurtado et Wathington, 2001). Des tendances similaires ont été observées après l'affaire *Gratz v. Bollinger*. Un an après que l'arrêt a été rendu, l'Université du Michigan a enregistré son plus faible effectif en 15 ans de bizuts afro-américains (Dobbs, 2004). En outre, plusieurs autres universités dont l'Université de Californie, l'Université d'État de Pennsylvanie, l'Université du Minnesota, l'Université de Caroline du Nord à Chapel Hill, l'Université de Pennsylvanie, l'Université de Géorgie, l'Université d'État de l'Ohio et l'Université de l'Illinois, ont enregistré une forte baisse des inscriptions d'étudiants afro-américains (Dobbs, 2004).

### **Le défi de l'égalité des chances pour les étudiants à revenus modestes**

Si l'accès des minorités à l'enseignement postsecondaire a relativement progressé aux États-Unis au cours des dernières décennies, le tableau est plus mitigé comme indiqué ci-dessus, lorsqu'on prend en compte le contexte socio-économique des étudiants. Les personnes à revenus modestes sont sensiblement moins nombreuses dans les établissements d'enseignement postsecondaire que les personnes à hauts revenus et ce pour une multitude de raisons dont beaucoup sont intimement liées aux réalités de la vie pour les personnes à revenus modestes aux États-Unis. De nombreuses familles à revenus modestes se trouvent dans cette situation du fait d'un potentiel de gains limité dû à leur faible niveau d'instruction. La plupart des adultes à revenus modestes n'ayant guère l'expérience de l'enseignement postsecondaire, il en résulte pour leurs enfants un manque d'information. Or, on constate que l'éducation reçue des parents, leur implication et leurs encouragements sont de bons indicateurs prévisionnels (Cabrera et La Nasa, 2000; King, 1996; McDonough, 1997; Stage et Rushin, 1993; St. John, 2002). Les parents qui n'ont pas suivi un enseignement postsecondaire n'ont pas l'expérience ou l'information nécessaire pour aider leurs enfants à s'y préparer. Et ce manque d'expérience peut également les conduire à moins les y encourager parce qu'ils ne comprennent pas tous les avantages d'un tel enseignement. Outre les encouragements et le soutien de leurs parents, les étudiants sont également sensibles au soutien de leurs pairs et de leurs conseillers (King, 1996). La famille et les amis, en particulier les personnes plus âgées, peuvent leur fournir des informations et des encouragements précieux. Les communautés étant des concentrations de personnes dont la situation financière est similaire, il est probable que les étudiants à revenus modestes vivront au milieu d'autres personnes à revenus modestes et donc que leurs pairs n'auront pas non plus d'expérience ou d'information sur l'enseignement postsecondaire. Comme indiqué précédemment, l'aide financière est un facteur essentiel. La faible fréquentation de l'enseignement postsecondaire par les personnes à revenus modestes est également due en partie au coût de cet enseignement, au manque à gagner et à la perception des ressources financières limitées dont elles disposent pour le financer (Kane, 1999).

Enfin, les personnes à revenus modestes ont moins accès à un enseignement primaire et secondaire de qualité pouvant les conduire à s'inscrire dans l'enseignement postsecondaire. La médiocrité de l'enseignement primaire et secondaire que reçoivent nombre d'étudiants à revenus modestes aux États-Unis ne les prépare pas de manière adéquate à un enseignement postsecondaire (Adelman, 2006). Bien qu'aux États-Unis, l'enseignement primaire et secondaire public soit du ressort des États, ceux-ci assurant 47 % des revenus des établissements en 2005, le gouvernement fédéral influence la politique en la matière par le biais du financement. Le financement peut largement varier d'un établissement à l'autre, souvent (bien que pas systématiquement) au détriment des écoles des arrondissements qui comptent un pourcentage élevé de personnes à revenus modestes. Même si les problèmes des établissements accueillant une proportion élevée d'étudiants à revenus modestes ne sont pas toujours liés aux ressources, les arrondissements scolaires qui disposent de financements moindres souffrent de divers problèmes liés à leurs moyens économiques limités : enseignants moins expérimentés, classes plus chargées, ordinateurs et livres de bibliothèque en moins grand nombre (US GAO, 2002).

La qualité des écoles publiques d'enseignement primaire et secondaire peut être la conséquence de disparités de financement mais la détermination de la qualité se fonde sur



les résultats, pas sur le financement. Comme les arrondissements scolaires qui desservent des familles à revenus modestes disposent habituellement de financements insuffisants, les écoles souffrent d'une pénurie d'enseignants, de classes trop chargées, d'installations scolaires dégradées et d'une offre limitée. Dans les arrondissements scolaires qui desservent des familles à revenus modestes nombreuses sont les écoles qui ne satisfont pas aux niveaux de compétences minimums des États dans des matières essentielles comme la lecture et les mathématiques (Center on Education Policy, 2006). Dans le secondaire, un grand nombre d'écoles n'ont pas les moyens d'offrir des cours de qualité susceptibles de mieux préparer les étudiants à un enseignement postsecondaire. La disparité (par revenu) de l'accès aux cours importants de niveau élevé est manifeste : 72 % des étudiants appartenant au quintile de revenu le plus élevé ont fréquenté des « high schools » proposant des cours de calcul contre 44 % des étudiants appartenant au quintile le plus bas (Adelman, 2006). L'impact de ces inégalités de niveau sur les inscriptions dans l'enseignement postsecondaire est important. Ceci étant, la préparation à l'enseignement postsecondaire n'est qu'une partie de l'explication. Des données tirées d'une enquête longitudinale nationale sur l'enseignement aux États-Unis montrent que les étudiants issus de milieux modestes ont moins de chances d'aller dans l'enseignement postsecondaire que leurs homologues plus fortunés, et ce *indépendamment* des scores obtenus aux tests passés au niveau de leur « high school » : 72 % des étudiants à hauts revenus ayant obtenu des scores se situant dans le quartile *inférieur* de la distribution des résultats aux tests vont dans l'enseignement postsecondaire contre 68 % des étudiants à revenus modestes ayant obtenu des notes se situant dans le quartile *supérieur* (Carnevale, 2006).

Aujourd'hui, aux États-Unis, l'accès à l'enseignement supérieur est plus ouvert qu'il ne l'a jamais été mais, en réalité, cet accès n'est pas égalitaire. Des écarts considérables subsistent entre les Blancs et les gens de couleur, même si cette disparité est liée, pour une bonne part, au revenu et à la classe sociale. Le fait que les étudiants à revenus modestes n'aient pas la préparation, les moyens, les aspirations et le soutien nécessaires pour suivre un enseignement postsecondaire dans des proportions analogues à celles des étudiants plus aisés témoigne du fait que la nation américaine doit encore se battre pour tenir ses promesses en matière d'égalité des chances.

#### 6.4. Les perspectives futures de l'enseignement supérieur aux États-Unis

Au cours des 25 dernières années, l'enseignement postsecondaire aux États-Unis est devenu un ensemble hétérogène d'établissements en charge de l'éducation d'une nation de plus en plus diverse mais aussi de personnes venues des quatre coins du globe. Aujourd'hui, plusieurs facteurs devraient être favorables à la poursuite de la croissance des effectifs dans l'enseignement postsecondaire. Citons notamment la croissance démographique des jeunes et l'évolution de l'économie américaine dans un contexte de mondialisation. La population en âge d'entrer dans l'enseignement postsecondaire devrait s'accroître, de même que la proportion des étudiants issus de minorités et l'économie américaine va continuer à inciter fortement les étudiants à suivre un enseignement postsecondaire.

##### **Croissance potentielle**

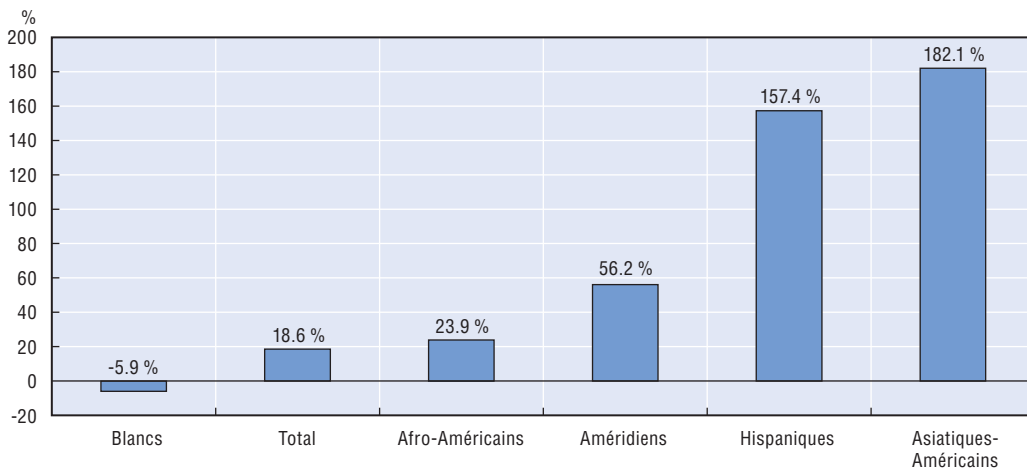
Comme indiqué précédemment, le nombre des inscriptions dans l'enseignement postsecondaire aux États-Unis, a augmenté dans les vingt-cinq dernières années en dépit

d'un déclin de la population en âge d'entrer dans l'enseignement postsecondaire. Le potentiel futur de croissance de l'enseignement supérieur est extrêmement fort en raison de l'accroissement de la population des moins de 15 ans depuis 1980. Entre 1980 et 2004, le nombre d'enfants a augmenté de 19 % aux États-Unis. En quinze ans à peine, ce groupe d'âge s'est accru de plus de 7 millions de personnes.

En raison du taux de fécondité plus faible de la population blanche, l'intégralité de la croissance enregistrée parmi les moins de 15 ans a été le fait des personnes de couleur. Dans ce groupe d'âge, le nombre des Blancs a diminué de près de 6 % entre 1980 et 2004 (voir le graphique 6.4). Parmi les personnes de couleur, ce sont les Asiatiques-Américains et les Hispaniques qui ont connu la plus forte croissance, 182 % et 157 %, respectivement; le nombre d'enfants d'origine hispanique a augmenté de 7.4 millions. L'accroissement du nombre de minorités dans ce groupe d'âge modifie rapidement la composition raciale de la jeunesse américaine. En 1980, un enfant américain sur quatre était de couleur. Vingt-cinq ans plus tard, près d'un jeune américain sur deux est de couleur. Entre 2004 et 2025, le nombre de Blancs (non hispaniques) âgés de 18-25 ans devrait baisser de 9 % (soit 1.9 million de personnes), alors que la cohorte totale des 18-25 ans devrait connaître une croissance de 7 % (soit 5.7 millions de personnes). Tandis que la population hispanique (toute race) de ce groupe d'âge augmentera de 48 %, la population non hispanique baissera de 2 %. Les estimations pour 2004-2035 montrent un accroissement encore plus marqué (73 %) de la population hispanique en âge d'aller au « college », par rapport à celui de la population non hispanique (6 %). D'ici 2025, les Blancs représenteront 53 % de la population âgée de 18-25 ans, et deviendront une minorité (49.7 %) d'ici 2035 (voir le graphique 6.5).

Les projections de population de l'US Census Bureau montrent l'impact de ces changements sur la composition future de la population américaine. La population blanche (non hispanique) devrait passer de 68 % en 2004 (voir le graphique 6.2) à 59 % en 2025, et à 56 % en 2035 (voir le graphique 6.6). Tandis que l'ensemble de la population américaine devrait connaître une croissance de 19.3 % entre 2004 et 2025, la population blanche (non hispanique) ne devrait augmenter que de 5 %, contre 27 % pour les Noirs ou

Graphique 6.4. **Évolution en pourcentage de la population américaine âgée de moins de 15 ans, par race/origine ethnique, 1980-2004**



Source : US Census Bureau, Division de la population, tableaux 1 et 4 : Annual Estimates of the Population by Sex and Five-Year Age Groups for the United States: 1 April 2000 to 1 July 2004 (NC-EST2004-01). Recensement décennal de 1980.

### Graphique 6.5. Estimations et projections de la population américaine âgée de 18 à 25 ans

En millions et en pourcentage



Note : Les projections et les estimations de 2004 suivent les recommandations de 1997 pour la codification des races publiées par l'US Office of Management and Budget (OMB), d'où les différences de catégories et de chiffres avec les données historiques présentées en début de chapitre (graphiques 6.1 et 6.2 et tableau 6.1).

Source : US Census Bureau, Division de la population, estimations de la population américaine; projections provisoires de la population en cohérence avec le recensement de 2000.

Afro-Américains, 62 % pour les Blancs hispaniques, 67 % pour les Asiatiques et 68 % pour tous les autres groupes. Là encore, c'est la population hispanique (toute race) qui connaît le plus grand changement : elle devrait augmenter de 63 % contre 12 % pour la population non hispanique.

Plus important encore, les projections des inscriptions dans l'enseignement postsecondaire établies par l'US Department of Education corroborent l'assertion selon laquelle les effectifs continueront à grimper sur la base de la croissance des jeunes aux États-Unis. Selon ces projections, les effectifs de l'enseignement postsecondaire vont augmenter de 16 % au cours des dix prochaines années pour atteindre, en 2015, le chiffre de 20 millions d'étudiants (Hussar, 2005). Si tous les groupes vont continuer à s'accroître, des projections récentes estiment qu'en 2015 les étudiants blancs représenteront 61 % des inscrits (contre 66 % en 2004) et que tous les autres groupes (Noirs américains, Hispaniques et Asiatiques) verront leur part progresser et représenteront respectivement 14 %, 13 % et

### Graphique 6.6. Estimations et projections de la population américaine

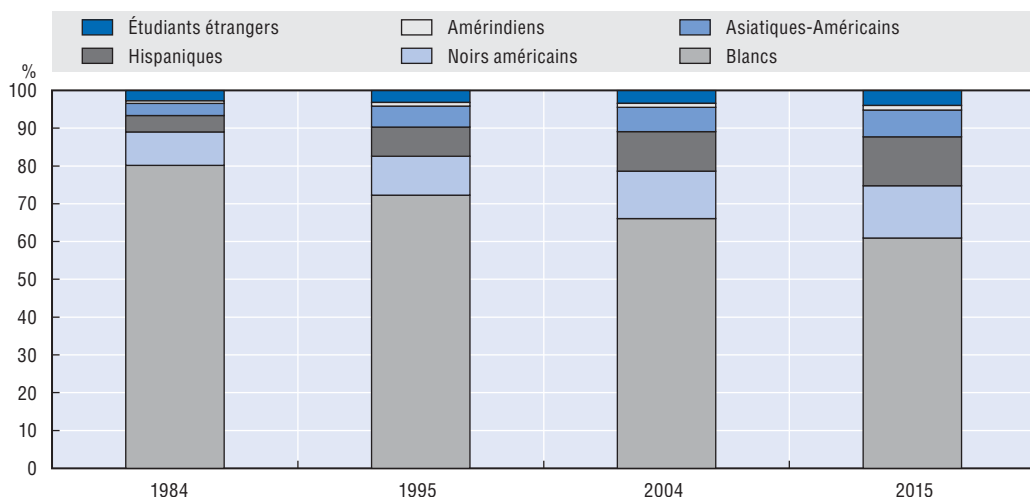
En millions et en pourcentages



Source : US Census Bureau, Division de la population, estimations de la population américaine; projections provisoires de la population en cohérence avec le recensement de 2000.

### Graphique 6.7. Répartition effective et projection de la répartition des effectifs de l'enseignement postsecondaire aux États-Unis par race/groupe ethnique

1984-2015



Source : US Department of Education, NCES.

7 % des effectifs (contre 13 %, 10 % et 6 % en 2004) (voir les tableau 6.2 et graphique 6.7). Des projections plus détaillées montrent que, d'ici à 2015, le nombre absolu d' « undergraduates » blancs chutera dans dix États et que les minorités deviendront majoritaires sur un nombre grandissant de campus : elles deviendront majoritaires dans quatre États (Hawaii, district fédéral de Columbia, Californie et Nouveau-Mexique) et représenteront entre 40 et 50 % des inscrits dans huit autres États (Texas, New York, Maryland, Floride, New Jersey, Louisiane, Mississippi et Géorgie). Ce sont les « undergraduates » d'origine hispanique qui vont enregistrer la plus forte croissance; ils devraient être prochainement plus nombreux que les « undergraduates » afro-américains (Carnevale et Fry, 2000).

### **L'économie américaine et la mondialisation**

Pendant une grande partie du XX<sup>e</sup> siècle, les États-Unis se sont perçus, et bien souvent ont été perçus à l'étranger, comme la terre des opportunités. Premier pays industriel du monde, les États-Unis offraient à leurs citoyens davantage d'opportunités d'emplois que n'importe quel autre pays. Mais les progrès réalisés en matière de technologies informatiques et de logiciels et divers autres facteurs ont créé une économie globale fondée sur le savoir, ce qui a permis à des pays non occidentaux de devenir compétitifs en matière d'emplois dans les secteurs qui ignorent les frontières géographiques comme le développement de logiciels informatiques (Friedman, 2005). La technologie a accru la possibilité pour de nombreuses industries américaines d'utiliser une main-d'œuvre qualifiée dans d'autres régions du monde. De plus en plus, les déclarations de revenus des Américains sont établies par des cabinets indiens de comptabilité et les hôpitaux américains sont de plus en plus nombreux à faire interpréter leurs scanners par des cabinets de radiologie indiens ou australiens (Friedman, 2005). Les professions comme celles-ci, qui tendent à recruter parmi la classe moyenne américaine, sont de plus en plus externalisées dans d'autres pays qui peuvent effectuer ces tâches plus efficacement et pour un coût moindre.

En conséquence, l'économie américaine est en train de devenir un marché du travail dichotomique avec, comme indiqué ci-dessus, une division du travail de plus en plus marquée : d'un côté des emplois peu qualifiés et mal rémunérés et de l'autre des emplois hautement qualifiés et très bien rémunérés. Le résultat de cette dichotomie, c'est que la sécurité professionnelle et financière, à savoir un emploi hautement qualifié et très bien rémunéré, passe par un enseignement postsecondaire (Friedman, 2005). Si les États-Unis veulent rester compétitifs dans une économie mondialisée, il est communément admis que le niveau d'instruction de tous les Américains doit être sérieusement amélioré. De même que le passage à une économie de services a poussé un plus grand nombre d'Américains à suivre un enseignement postsecondaire, il est probable que la mondialisation va avoir le même impact sur la jeunesse américaine.

La nature dichotomique persistante du marché du travail américain est manifeste lorsqu'on analyse les professions dont les prévisions de croissance sont les plus fortes. Dans douze des trente professions listées, le revenu médian en 2004 était supérieur à 28 000 USD. La plupart de ces douze professions exigent une forme d'enseignement postsecondaire<sup>13</sup> : infirmière diplômée, enseignant du niveau postsecondaire, directeur général et opérationnel, enseignant du niveau élémentaire, comptables et auditeurs, conducteurs de camions, ingénieurs en logiciels informatiques, préposés à l'entretien et aux réparations, secrétaires de direction, représentants commerciaux, ébénistes et

analystes de systèmes informatiques. Les autres professions sont, pour la plupart, peu qualifiées et mal rémunérées (Hecker, 2005).

## 6.5. Les défis du futur

Les défis auxquels est confronté l'enseignement supérieur américain sont à la fois complexes, imprévisibles et incontrôlables. La hausse des taux de fréquentation de l'enseignement postsecondaire pour tous les groupes raciaux/ethniques peut générer de formidables succès mais les défis à relever sont nombreux (imprévisibilité du financement par les États, problèmes d'accès et d'équité, importance de la responsabilisation et de l'évaluation de l'apprentissage des étudiants).

### ***Incertitude de l'aide de l'État à l'enseignement supérieur public et augmentation du coût de l'enseignement postsecondaire***

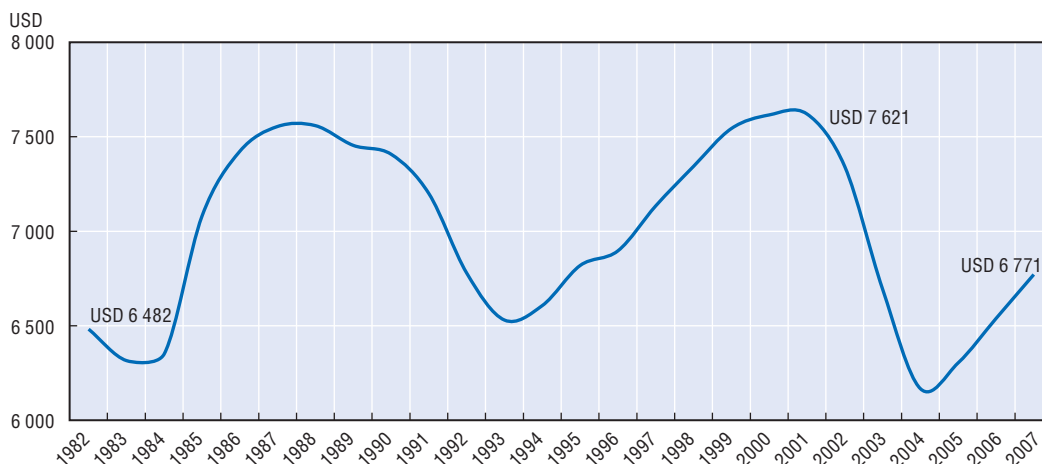
Les établissements américains d'enseignement postsecondaire sont confrontés à une crise de financement qui a été déclenchée par l'un de leurs principaux bailleurs de fonds. Les établissements publics d'enseignement postsecondaire reçoivent l'essentiel de leur financement du gouvernement fédéral et des gouvernements des États. La contribution du gouvernement fédéral représente 40 % des revenus des établissements publics proposant un enseignement sur quatre ans et celle des gouvernements des États environ 36 %. Or, cette dernière a fortement diminué depuis 1980, date à laquelle elle représentait 45.6 % des revenus totaux (US Department of Education, 2005). Une autre façon de comprendre le déclin de l'aide de l'État à l'enseignement supérieur consiste à analyser les sommes affectées par les États à l'enseignement postsecondaire par étudiant équivalent plein-temps (EPT)<sup>14</sup>. En 2007, les gouvernements des États ont affecté un peu plus d'argent à l'enseignement postsecondaire par EPT qu'en 1982, et ce en dépit du coût croissant des installations et du matériel éducatifs comme les ordinateurs et les laboratoires (voir le graphique 6.8). L'aide des États à l'enseignement supérieur public ne relève ni du caprice ni de l'arbitraire mais résulte habituellement de conditions économiques qui limitent les recettes fiscales d'un État (State Higher Education Executive Officers, 2005) : cette aide suit les cycles de l'activité économique.

La diminution du financement des États par étudiant équivalent plein-temps (EPT) est corrélée à l'augmentation des droits de scolarité sur les 25 dernières années. Comme le montre le graphique 6.9, pour la plupart des années, on observe une relation inverse entre le pourcentage de variation annuelle des droits et des frais de scolarité et les sommes affectées à l'éducation par étudiant équivalent plein-temps. Lorsque les montants par EPT affectés par les États diminuent, les droits et les frais de scolarité augmentent. Le coût d'un enseignement postsecondaire a sensiblement augmenté depuis 1980. Entre 1982 et 2007, les droits de scolarité et les frais moyens (en dollars constants de 2007) d'un établissement public proposant un enseignement sur deux ans aussi bien que le coût de scolarisation des établissements publics ou privés proposant un enseignement sur quatre ans ont plus que doublé, augmentant respectivement de 137 %, 195 % et 152<sup>15</sup>. En dépit de ces augmentations, le coût annuel des droits et des frais de scolarité dans un établissement public d'enseignement postsecondaire est resté relativement modeste : de l'ordre de 6 000 USD pour les écoles publiques proposant un cycle long de quatre ans et de 3 200 USD pour celles proposant un cycle court de deux ans (College Board, 2007).

Au fur et à mesure que les droits de scolarité ont augmenté pour compenser la baisse du financement par les États, l'aide financière aux étudiants est devenue de plus en plus

Graphique 6.8. **Crédits à l'enseignement<sup>1</sup> par étudiant équivalent plein-temps (EPT)**

En dollar constant<sup>2</sup>, années fiscales 1982-2007

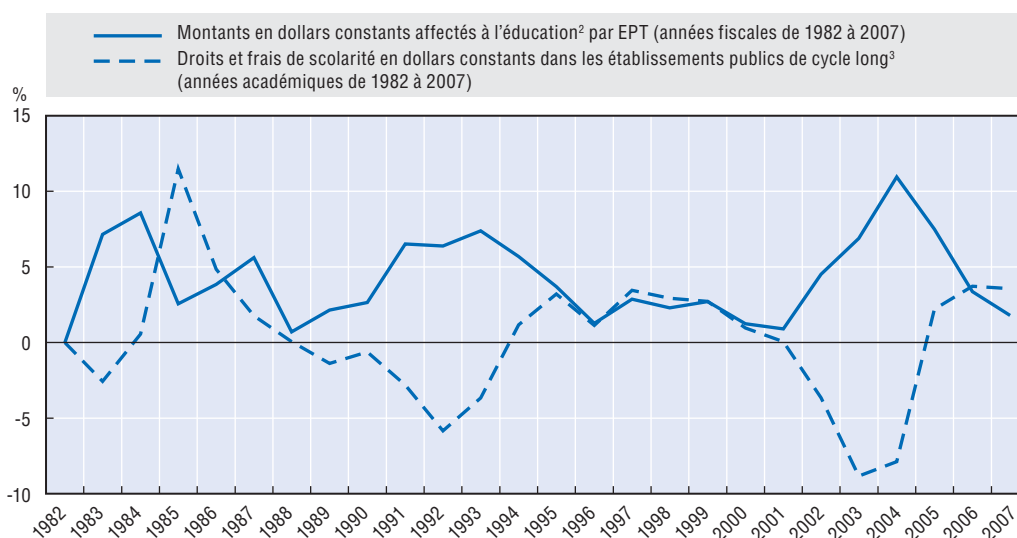


1. Crédits à l'enseignement (aide de l'État plus crédit d'impôts locaux pour les dépenses opérationnelles de l'éducation supérieure, excepté les dépenses pour la recherche, l'agriculture et l'éducation médicale et l'aide aux institutions et étudiants indépendants).
2. Dollar constant de 2007 ajusté par le SHEEO Higher Education Cost Adjustment (HECA).

Source : State Higher Education Executive Officers (2008).

Graphique 6.9. **Variations annuelles<sup>1</sup> des montants affectés à l'éducation par EPT et des droits et des frais de scolarité dans les établissements de cycle long (États-Unis), 1982-2007**

En pourcentage



1. Dollar constant de 2007 ajusté par le SHEEO Higher Education Cost Adjustment (HECA).
2. Crédits à l'enseignement (voir le graphique 6.8).
3. Les droits et frais de scolarité sont pondérés en fonction des effectifs.

Source : State Higher Education Executive Officers (2008), College Board (2007).

importante. Dans la première moitié des années 80, les programmes de prêts aux étudiants ont enregistré une croissance considérable alors que les programmes fédéraux de subventions comme le Pell Grant, ont diminué en valeur réelle (McPhearson et Schapiro,

1998)<sup>16</sup>. Entre 1987 et 2007, le montant des prêts fédéraux moyens par EPT a augmenté de plus de 2 500 USD (en dollars constants 2006), passant de 1 826 USD à 4 337 USD. Sur la même période, le montant des subventions par EPT a également enregistré une progression considérable passant de 3 967 USD à 9 499 USD. En dépit des augmentations des financements, le plus important programme fédéral de subventions, le programme Pell Grant, a effectivement perdu du pouvoir d'achat (College Board, 2005 et 2007). L'aide financière aux étudiants en provenance de sources non fédérales a également augmenté dans les années 80. Selon McPhearson et Schapiro (1991), les programmes des États ont augmenté de 53 % entre 1975 et 1989, tandis que l'aide institutionnelle a progressé de 78 % en valeur réelle entre 1981 et 1989 (p. 29).

Les recherches sur l'impact de l'augmentation des droits de scolarité et de la modification des aides financières aux étudiants donnent à penser que c'est pour les étudiants à revenus modestes qu'il a été le plus fort mais que les schémas d'inscription de la majorité des Américains disposant de revenus supérieurs à la catégorie la plus basse n'ont pas été affectés. Les investissements dans l'aide financière aux étudiants à revenus modestes ont atténué l'impact de la hausse du coût de l'enseignement postsecondaire mais l'écart de fréquentation de l'enseignement postsecondaire s'est creusé entre les étudiants à revenus modestes et les étudiants à hauts revenus dans les États où les droits de scolarité sont plus élevés (McPhearson et Schapiro, 1998; Kane, 1999). Tout écart de fréquentation de l'enseignement postsecondaire entre les étudiants à revenus modestes et les étudiants à hauts revenus aura un impact plus grand pour les personnes de couleur, car les Noirs américains, les Hispaniques et les Amérindiens sont plus susceptibles d'avoir des revenus modestes que les Blancs. Bien que l'amélioration récente de la situation économique dans de nombreux États leur ait permis d'accroître leurs financements, il n'est pas possible de présager de l'impact de la situation économique future sur le financement de l'enseignement supérieur par les États.

### ***Le dilemme de l'accès des élèves d'origine modeste***

En dépit d'effectifs croissants, l'enseignement supérieur aux États-Unis devient moins abordable pour certains étudiants américains, en particulier pour ceux dont les revenus sont modestes. Comme indiqué précédemment, plus de 86 % des diplômés de l'enseignement secondaire appartenant aux deux quintiles de statut socio-économique les plus hauts sont inscrits dans l'enseignement postsecondaire contre 54 % seulement des étudiants du quintile le plus bas (voir le tableau 6.5).

Pour les étudiants à revenus modestes, le programme Pell Grant est le principal instrument d'accès au « college ». Entre 1973 et 1990, 42 millions d'étudiants à revenus modestes ont pu accéder au « college » grâce à ce programme. Depuis 1990, 52 millions d'étudiants à revenus modestes ont bénéficié des subventions du programme Pell Grant.

Si le nombre d'étudiants ayant recours au programme Pell Grant a fortement augmenté, la valeur de la subvention Pell a fortement chuté au cours des 20 dernières années. Entre 1995 et 2004, le coût de scolarisation dans l'enseignement postsecondaire a augmenté de 80 % dans les établissements publics et de 66 % dans les établissements privés alors que le montant maximum de la subvention attribuée dans le cadre du programme Pell Grant n'a augmenté que de 43 %. Entre 1980 et 2003, le taux de couverture par la subvention Pell Grant maximum du coût de scolarisation dans les établissements publics d'enseignement postsecondaire de cycle court est tombé de 99 % à 68 %<sup>17</sup>. Dans les établissements publics de cycle long, le pouvoir d'achat de la subvention Pell Grant



maximum a chuté de 39 points de pourcentage pour ne couvrir que 38 % du coût de scolarisation. Sur la même période, le montant de la subvention Pell Grant maximum dans les établissements privés de cycle long est passé de 36 % à 16 % seulement du coût de scolarisation<sup>18</sup>. Depuis le milieu des années 70, le coût réel de l'enseignement supérieur (s'entendant comme le prix total net de toutes les formes d'aide) n'a que légèrement augmenté pour les étudiants issus de milieux socio-économiques favorisés mais il a doublé pour les étudiants à revenus modestes. Pour les étudiants (ou les familles) du quartile inférieur de la répartition du revenu familial aux États-Unis, les coûts des « colleges » sont passés de 42 à 63 % du revenu familial total alors qu'ils sont demeurés stables pour les 40 % se classant dans le haut de la répartition du revenu familial (Carnevale, 2006).

L'accès à l'enseignement postsecondaire des personnes à revenus modestes est également affecté par le manque d'information sur les aides financières existantes. Près de 60 % des étudiants à revenus modestes et leurs parents ont déclaré ne pas avoir suffisamment d'informations sur la manière de financer un enseignement postsecondaire (Sallie Mae Fund, 2003).

Aux États-Unis, le manque d'accès à l'enseignement postsecondaire des personnes à revenus modestes aura un impact dont les répercussions s'étendront au-delà des communautés défavorisées. Globalement, la croissance continue des effectifs de l'enseignement postsecondaire ne devrait pas être affectée négativement par un accès limité des personnes à revenus modestes. La majorité des étudiants de l'enseignement postsecondaire sont issus de familles à revenus intermédiaires ou élevés. Les étudiants à revenus modestes ne représentent qu'une infime partie des effectifs de l'enseignement postsecondaire.

Toutefois, les avantages que ce groupe retire d'un enseignement postsecondaire sont considérables car celui-ci peut les faire changer de statut socio-économique. La recherche montre que les Américains n'ayant pas suivi un enseignement de niveau postsecondaire sont plus susceptibles de faire de la prison, d'être chômeurs, d'avoir besoin d'une assistance sociale et de se déclarer en mauvaise santé (Baum et Payea, 2004). Si ces éléments nuisent à la qualité de vie de ces Américains, ils requièrent également une aide considérable du gouvernement fédéral, des administrations des États et des administrations locales. Avec l'augmentation du coût des soins de santé et d'incarcération, mais aussi le nombre annuel croissant de pauvres aux États-Unis, le problème des Américains à faible niveau d'instruction va bien au-delà du simple problème individuel. Tous les travailleurs américains supporteront le coût des chômeurs.

### **Les nouveaux défis pour les minorités**

Étant donné les déplacements raciaux qui se produisent parmi la population en âge d'entrer au « college », la croissance future de l'enseignement supérieur aux États-Unis dépendra, dans une large mesure, de la capacité à maintenir et à accroître l'accès à cet enseignement des Noirs américains et des Hispaniques quel que soit leur niveau de revenu. Les étudiants noirs américains et hispaniques étant plus susceptibles d'être issus d'un milieu à revenus modestes, le défi est véritablement corrélé à l'accès élargi des populations défavorisées évoqué ci-dessus.

Si l'accès et la participation à l'enseignement postsecondaire ont progressé dans tous les groupes raciaux et ethniques d'étudiants, les progrès réalisés au niveau de l'obtention de diplômes ont été moindres. Bailey (2005) montre que l'écart entre les Noirs américains,

les Hispaniques et les Blancs en points de pourcentage effectifs se creuse si l'on considère ceux qui ont obtenu 10 unités de valeur (« credits ») dans l'enseignement postsecondaire : les Noirs américains et les Hispaniques enregistrent toujours des taux équivalents voire inférieurs à ceux que les Blancs enregistraient il y a 20 ans. En 2000, environ 32 % des Blancs de 25 à 34 ans avaient obtenu leur « Bachelor degree », contre 16 % des Afro-Américains et 11 % des Hispaniques, et la part des Hispaniques de sexe masculin ayant suivi un enseignement tertiaire a effectivement chuté entre 1990 et 2000. À l'horizon 2020, lorsque les Noirs américains et les Hispaniques représenteront plus de 30 % de la population américaine, il sera important qu'ils réussissent mieux pour satisfaire aux exigences de l'économie américaine qui devrait recruter davantage de travailleurs ayant acquis des compétences dans l'enseignement postsecondaire (Bailey, 2005).

Les autres défis associés à ce glissement démographique seront à caractère culturel et probablement linguistique. Les étudiants hispaniques devenant majoritaires dans un petit nombre d'États, le secteur américain de l'enseignement supérieur devra s'adapter à de nouvelles exigences culturelles incluant probablement un changement de la langue d'enseignement. Si historiquement la création d'universités et de « colleges » noirs a été une réponse à la ségrégation, les établissements au service des Hispano-Américains (HSI) sont devenus une réalité de fait là où la population était essentiellement hispanophone. À ce jour, la langue d'enseignement a été principalement l'anglais mais, dans les décennies à venir, un plus grand nombre d'États et d'institutions devront adapter leurs programmes et leur enseignement aux traditions et à l'expérience spécifique des Hispano-Américains.

Cela peut également signifier que les problèmes des minorités deviendront plus diversifiés que par le passé quand alors la discrimination positive dominait la politique américaine en la matière. L'éducation des minorités ne sera plus synonyme de discrimination positive. Elle sera façonnée par un éventail plus large de préoccupations (par exemple de nouvelles questions comme l'achèvement du cursus) et par un groupe beaucoup plus divers de « minorités » qui, là encore, à la prochaine génération, deviendront majoritaires dans certains États.

### ***La diffusion de la responsabilisation et de l'évaluation de l'apprentissage des étudiants***

Bien que dans l'enseignement supérieur américain, la responsabilisation ne soit pas nouvelle, son concept et sa pratique ont considérablement évolué au cours des 20 dernières années. Si au départ la notion de responsabilisation se focalisait sur la régulation des flux de ressources des campus et les décisions des responsables de campus, la nouvelle tendance en la matière est une optique de résultats, les décideurs cherchant à influencer le comportement des institutions dans le but d'améliorer leurs performances et l'apprentissage des étudiants (McLendon, Hearn et Deaton, 2006). Si l'impulsion en faveur de la responsabilisation est venue pour une large part des décideurs, les responsables d'entreprises se sont également déclarés préoccupés de l'état de préparation des travailleurs américains, tout comme les parents qui cherchent à obtenir le meilleur rapport qualité/prix en matière d'enseignement.

La responsabilisation dans l'enseignement supérieur devient très populaire, en particulier au niveau des États (McLendon, Hearn et Deaton, 2006). Entre 1979 et 1990, quatre États seulement ont adopté une politique de financement/budgétisation fondée sur la performance<sup>19</sup>. Entre 1990 et 2002, 38 États ont adopté l'une de ces politiques (McLendon, Hearn et Deaton, 2006). Outre ces politiques au niveau des États, le

gouvernement fédéral étudie le moyen de rendre les établissements d'enseignement postsecondaire plus comptables des résultats de leurs étudiants (Kerkstra, 2006; US Department of Education, 2006).

Des politiques de responsabilisation ne reconnaissant pas la spécificité de chaque établissement d'enseignement postsecondaire pourraient conduire les écoles à restreindre l'accès. L'une des préoccupations des hauts fonctionnaires fédéraux et des États est le faible taux d'obtention de diplôme des étudiants dans les établissements d'enseignement postsecondaire : 58 % pour les étudiants plein-temps entrant dans un établissement d'enseignement sur quatre ans et visant au minimum l'obtention d'un « bachelor's degree » ou son équivalent (cohortes de 2000 et 2003, US Department of Education, 2008b). Comme indiqué précédemment, aux États-Unis, seul un petit nombre d'établissements d'enseignement postsecondaire sont sélectifs; la majorité des établissements de cycle long ne le sont et offrent à des étudiants venant d'horizons très divers, la possibilité de fréquenter un établissement d'enseignement postsecondaire sur quatre ans. Le faible taux d'obtention de diplôme peut être attribué en partie à cette politique qui encourage tous les types d'étudiants, quelle que soit leur préparation académique, à tenter d'obtenir un diplôme d'enseignement postsecondaire. Les efforts de responsabilisation des États et du gouvernement fédéral qui cherchent à mesurer les institutions par leur taux d'obtention de diplôme et à évaluer un ensemble type de connaissances, ignorent la spécificité des établissements d'enseignement postsecondaire et risquent effectivement de gêner la croissance d'un grand nombre d'établissements en contraignant ceux qui sont moins sélectifs à le devenir davantage. Cette évolution de la politique d'admission interdirait l'accès aux établissements de cycle long à un grand nombre d'Américains à revenus modestes.

## 6.6. Conclusion

Au cours de la prochaine décennie, l'avenir de l'enseignement postsecondaire américain continuera d'être affecté par des pressions internes et externes. La croissance démographique des jeunes Américains conduira probablement à un accroissement des effectifs dans tous les types d'établissements d'enseignement postsecondaire. Dans les dix prochaines années, cet enseignement reflètera la diversité raciale/ethnique grandissante de la nation. À mesure que les établissements d'élite sélectifs ajusteront leur recrutement d'étudiants issus des minorités, le nombre des étudiants de couleur dans ces établissements devrait commencer à s'accroître. S'ils aboutissent, les efforts entrepris au niveau local et national pour améliorer la qualité de l'enseignement primaire et secondaire offert aux étudiants à revenus modestes devraient accroître la proportion d'étudiants à revenus modestes dans l'enseignement postsecondaire.

Mais si l'aide des pouvoirs publics aux établissements d'enseignement postsecondaire et aux étudiants qui les fréquentent n'augmente pas, l'accès des étudiants à revenus modestes diminuera sensiblement. Le problème de l'accès des étudiants à revenus modestes deviendra plus pressant encore au cours de la prochaine décennie car la croissance démographique parmi les étudiants susceptibles de fréquenter un « college » sera essentiellement le fait des étudiants issus des minorités qui sont plus susceptibles que les Blancs de venir de familles à revenus modestes.

Le défi de la mondialisation peut pousser à donner aux Américains de toute origine raciale et de toute appartenance socio-économique la possibilité de suivre un

enseignement postsecondaire. En effet, les responsables américains au niveau gouvernemental comme au niveau des entreprises réalisent aujourd'hui l'importance de l'enseignement postsecondaire, notamment dans les domaines scientifiques, technologiques, techniques et dans les mathématiques, pour que la nation américaine conserve sa place dans l'économie mondiale. Le gouvernement américain a adopté récemment une loi visant à accroître le nombre d'étudiants se spécialisant en sciences et technologie (Frist, 2006). Selon une enquête effectuée aux États-Unis auprès de 100 grandes entreprises de science et de technologie, la plupart des dirigeants de ces entreprises craignent qu'une pénurie d'Américains de formation scientifique et technologique compromette la place de la nation dans l'économie mondiale (Bayer Corporation, 2006). Cette sensibilisation accrue a déjà déclenché un financement spécial (par les pouvoirs publics comme par les entreprises) visant à développer la formation de scientifiques, d'ingénieurs, de programmeurs informatiques et de mathématiciens.

Au cours des vingt-quatre années écoulées, l'enseignement supérieur américain a prouvé que les effectifs peuvent croître même lorsque la population en âge de suivre un enseignement postsecondaire décroît. Le fait de ne pas réserver l'accès au « college » aux seuls étudiants les plus aisés a été bénéfique pour l'enseignement postsecondaire en évitant un déclin de ses effectifs. Mais surtout cet élargissement de l'accès au « college » a été bénéfique pour la nation tout entière et a permis à un plus grand nombre de personnes venant d'horizons divers de suivre un enseignement supérieur et de réussir dans l'économie américaine en pleine mutation de la fin du XX<sup>e</sup> siècle. Une fois encore, l'évolution future de l'enseignement supérieur américain dépendra, dans une large mesure, de l'élargissement de l'accès à cet enseignement, des fluctuations de l'économie et des marchés mondiaux.

## Notes

1. Dans ce chapitre, l'adjectif « blanc » désigne uniquement les Blancs non hispaniques.
2. Il convient de noter que le terme *Hispaniques* fait référence à toutes les populations du Mexique, d'Amérique centrale et latine et des Caraïbes dépositaires de l'héritage espagnol, quelle que soit leur race. Mais, dans le cadre de ce chapitre, la population hispanique est incluse dans le débat sur les minorités.
3. En 1997, la réglementation relative à la codification des races a connu un changement majeur aux États-Unis, et a été appliquée au recensement de 2000. Selon cette nouvelle réglementation, il est possible de répertorier plusieurs catégories raciales, alors qu'auparavant les individus devaient choisir une seule race. Les données soumises par l'US Census Bureau et présentées dans ce paragraphe et dans le tableau 6.1 correspondent cependant à l'ancienne définition jusqu'en 2004. Comme la race et les origines hispaniques sont répertoriées de manière subjective dans les recensements décennaux, les séries occasionnelles, même si homogènes dans leur définition, doivent être interprétées avec prudence. Par exemple, l'augmentation de 52 % de la population amérindienne entre 1980 et 2004 (tableau 6.1) est improbable, et s'explique vraisemblablement par le nombre croissant de personnes qui ont cité cette race dans les recensements.
4. Dans ce chapitre, le terme « quatre ans » fait référence à des établissements qui délivrent au minimum un diplôme de type licence mais qui peuvent également délivrer des maîtrises, des diplômes professionnels et des doctorats. Le terme « deux ans » fait référence à des établissements qui délivrent des *associate's degrees*.
5. Le US Department of Education collecte les données sur les inscriptions d'automne c'est-à-dire du premier semestre/trimestre de chaque année. Une estimation de l'effectif pour l'ensemble des 12 mois de l'année académique inclut les personnes qui n'étaient pas inscrites pour le comptage du premier semestre/trimestre mais se sont inscrites un peu plus tard dans l'année académique. Cette estimation est appelée décompte sur 12 mois sans comptage double. Pour l'année académique 2003-04, ce décompte sur 12 mois sans comptage double a été de 23.5 millions d'étudiants.

6. Le reliquat est constitué de personnes d'origine raciale/ethnique n'entrant dans aucune catégorie.
7. Selon la Classification Carnegie 2000, la définition des universités de 3<sup>e</sup> cycle/de recherche désigne par le terme « Extensive » les établissements qui proposent habituellement un large éventail de programmes de « baccalauréat » et se sont engagés à dispenser un enseignement allant jusqu'au doctorat inclus. Ils délivrent chaque année 50 diplômes de doctorat voire davantage dans au minimum 15 disciplines.
8. Le seuil national de pauvreté est une échelle mobile des revenus basée sur la taille de la famille. En 2002, par exemple, le seuil de pauvreté pour une famille de quatre enfants (dont deux de moins de 18 ans) était de 18 244 USD. Pour une famille de cette taille, un revenu modeste est égal à 36 388 USD, un revenu intermédiaire à 36 389-91 220 USD, et un haut revenu à plus de 91 220 USD. Pour une famille monoparentale ayant un seul enfant de moins de 18 ans, la fourchette de revenus serait ajustée à la baisse.
9. Ces taux de fréquentation de l'enseignement postsecondaire sont sensiblement supérieurs au taux global de 45 % mentionné un peu plus haut car les taux de 93 et 53 % ont été établis sur la base d'une inscription dans les 8 années suivant leur cycle d'enseignement secondaire (pour ceux ayant achevé leur cursus). Le taux de 45 % est un instantané obtenu pour des personnes ayant entre 18 et 24 ans.
10. Il est important de distinguer l'enseignement formel tel que celui dispensé dans les collèges ou universités de la formation en rapport avec la fonction occupée. Dans le secteur manufacturier, par exemple, de nombreux emplois requièrent une formation pratique considérable mais aucun enseignement formel.
11. Le terme « établissement d'élite » ne fait pas référence à une définition spécifique d'un type d'établissement ou à une notion de qualité mais à la perception de certains établissements fondée sur leur sélectivité et leur classement dans diverses publications.
12. Les États énumérés dans l'arrêt Adams sont la Louisiane, le Mississippi, l'Oklahoma, la Caroline du Nord, la Floride, l'Arkansas, la Pennsylvanie, la Géorgie, le Maryland et la Virginie.
13. À savoir la fourniture de programmes éducatifs formels pour les étudiants qui remplissent les conditions requises par un diplôme de lycée ou son équivalent. Sont inclus les programmes académiques, de formation professionnelle et de formation continue, et exclus les programmes éducatifs non-professionnels et pour adultes (US Department of Education).
14. Lorsqu'on discute du financement de l'enseignement postsecondaire, il est important de rapporter le financement aux effectifs d'étudiants. En valeur nominale, le financement de l'enseignement postsecondaire par les États a augmenté de manière significative au fil des années. Mais, du fait de l'accroissement des effectifs, ces augmentations sont en réalité des baisses.
15. Les données se fondent sur les droits et les frais de scolarité obligatoires facturés. Les chiffres sont pondérés en fonction des effectifs et exprimés en dollars de 2007.
16. Le programme Pell Grant est un programme fédéral de subventions basé sur les besoins, le plus important existant actuellement aux États-Unis.
17. Le coût de scolarisation inclut les droits de scolarité et le montant nécessaire de frais dans tous les établissements auxquels se rajoutent les frais d'hébergement et de nourriture dans les établissements de cycle long.
18. Les étudiants fréquentant des établissements de faible coût ne pouvaient recevoir que des subventions équivalant au maximum à un pourcentage fixé du prix du « college »... Après 1985, date à laquelle le plafond a été porté de 50 % à 60 %, seuls étaient touchés les étudiants fréquentant des établissements publics de cycle court (et autres établissements analogues de faible coût). En 1992, la « réautorisation » de la Loi sur l'enseignement supérieur a révoqué cette limitation (King, 2003, p. 5).
19. Le *financement fondé sur la performance* est une approche selon laquelle une institution reçoit une part désignée du financement d'un État si elle réalise un objectif de performance fixé. Dans la *budgetisation fondée sur la performance*, les réalisations d'un campus par rapport à des indicateurs de performance sont l'un des multiples facteurs utilisés par les décideurs d'un État pour octroyer un financement.

## Références

- Adams v. Richardson (356 F. supp. 92) (D.C. 1973).
- Adelman, C. (2004), « Principal Indicators of Student Academic Histories in Post-secondary Education, 1972-2000 », US Department of Education, Washington DC.
- Adelman, C. (2006), « The Toolbox Revisited: Paths to Degree Completion From High School Through College », US Department of Education, Washington DC.
- American Council on Education (2005), *College Students Today: A National Portrait*, Washington DC.
- Anderson, E.L. (2001), « Johnson v. Board of Regents: The Controversy Over Standards and Meritocracy in American Higher Education », thèse non publiée, University of Virginia, Charlottesville, VA.
- Bailey, T. (2005), « Implications of Educational Inequality for the Future Workforce », article non publié présenté à la conférence intitulée « The social costs of inadequate education », Columbia University, New York.
- Baum, S. et K. Payea (2004), « Education Pays 2004: The Benefits of Higher Education for Individuals and Society », College Board, Washington DC.
- Bayer Corporation (2006), « Bayer Facts of Science Education XII », [www.bayerus.com/msms/news/facts.cfm?mode=detail&id=summary06](http://www.bayerus.com/msms/news/facts.cfm?mode=detail&id=summary06).
- Cabrera, A.F. et S.M. La Nasa (2000), « Understanding the College Choice Process », *Understanding the College Choice of Disadvantaged Students: New Directions for Institutional Research*, Jossey-Bass, San Francisco, n° 107, pp. 5-22.
- Card, D. et A. Kruger (2004), « Would the Elimination of Affirmative Action Affect Highly Qualified Minority Applicants? Evidence from California and Texas », non publié.
- Carnevale, A. (2006), « The Great Sorting », non publié.
- Carnevale, A. et R. Fry (2000), *Crossing the Great Divide. Can we Achieve Equity when Generation Y Goes to College?*, Educational Testing Service, Washington DC.
- Center on Education Policy (2006), « From the Capital to the Classroom: Year 4 of the No Child Left Behind Act », [www.cep-dc.org/\\_data/global/nidocs/CEP-NCLB-Report-4.pdf](http://www.cep-dc.org/_data/global/nidocs/CEP-NCLB-Report-4.pdf).
- College Board (2003), *Trends in College Pricing 2003*, Washington DC.
- College Board (2004), *Trends in Student Aid 2004*, Washington DC.
- College Board (2005), *Trends in Student Aid 2005*, Washington DC.
- College Board (2007), *Trends in College Pricing 2007*, Washington DC.
- Dobbs, M. (2004, 22 novembre), « Universities Record Drop in Black Admissions », *The Washington Post*, p. A01.
- Friedman, T. (2005), *The World is Flat: A Brief History of the Twenty-First Century*, Farrar, Straus and Giroux, New York.
- Frist, B. (2006, 26 janvier), « Why We Need the SMART Program [Editorial] », *Inside Higher Education*, <http://insidehighered.com/views/2006/01/26/frist>.
- Hecker, D.E. (2005, novembre), « Occupational Employment Projections to 2014 », *Monthly Labor Review Online*, vol. 128, US Department of Labor, Bureau of Labor Statistics, [www.bls.gov/opub/mlr/2005/11/contents.htm](http://www.bls.gov/opub/mlr/2005/11/contents.htm).
- Hobbs, F. et N. Stoops (2002), *Demographic Trends in the 20th Century*, US Census Bureau, Census 2000 Special Reports, Series CENSR-4, US Government Printing Office, Washington DC.
- Hurtado, S. et H.C. Wathington (2001), « Time for Retreat or Renewal? Perspectives on the Effects of Hopwood on Campus », dans D. Heller (éd.), *The States and Public Higher Education Policy: Affordability, Access, and Accountability*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore, MD.
- Hussar, W.J. (2005), *Projections of Education Statistics to 2014 (NCES 2005-074)*, US Department of Education, National Center for Education Statistics, US Government Printing Office, Washington DC.
- Johnes, G. (1993), *The Economics of Education*, Macmillan Press, Londres.
- Kane, T. (1999), *The Price of Admission: Rethinking How Americans Pay for College*, Brookings Institution/Russell Sage Foundation, Washington DC.

- Kerkstra, P. (2006, 28 mars), « Standardized Testing at the University Level? Colleges Pushed to Prove Worth », *Philadelphia Inquirer*, p. A01.
- King, J. (1996), « The Decision to Go to College: Attitudes and Experiences Associated with College Attendance Among Low-Income Students », College Board, Washington DC.
- King, J. (2003), *2003 Status Report on the Pell Grant Program*, American Council on Education, Washington DC.
- Levy, F. et R.J. Murnane (2004), *The New Division of Labor: How Computers are Creating the Next Job Market*, Princeton University Press, Princeton, NJ.
- McDonough, P. (1997), *Choosing Colleges: How Social Class and Schools Structure Opportunity*, State University of New York Press, Albany, NY.
- McLendon, M.K., J.C. Hearn et R. Deaton (2006, printemps), « Called to Account: Analysing the Origins and Spread of State Performance-Accountability Policies for Higher Education », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 28, pp. 1-24.
- McPhearson, M.S. et M.O. Schapiro (1991), *Keeping College Affordable: Government and Educational Opportunity*, Brookings Institution, Washington DC.
- McPhearson, M.S. et M.O. Schapiro (1998), *The Student Aid Game: Meeting Need and Rewarding Talent in American Higher Education*, Princeton University Press, Princeton NJ.
- New York Times* (1982, 17 octobre), *Slow Unemployment Decline Foreseen by Job Experts*, p. 1.
- Pusser, B. (1999), « The Contest Over Affirmative Action at the University of California: Theory and Politics of Contemporary Higher Education Policy », thèse non publiée, Stanford University, Palo Alto, CA.
- Sallie Mae Fund (2003), « Strengthening our Commitment to Access: National Consumer Study of Parent and Student Financial Aid Awareness », non publié, Reston, VA.
- Schmidt, P. (2003, 4 juillet), « Affirmative Action Survives, and so Does the Debate », *The Chronicle of Higher Education. Special Report*, vol. 49, n° 43, p. S1.
- Stage, F.K. et P.W. Rushin (1993, juillet), « A Combined Model of Student Predisposition to College and Persistence in College », *Journal of College Student Development*, vol. 34, pp. 276-281.
- State Higher Education Executive Officers (2005), *State Higher Education Finance FY 2005*, Denver, CO.
- State Higher Education Executive Officers (2008), *State Higher Education Finance FY 2007*, [www.sheeo.org/finance/shef/Early %20Release %20FY2007 %20REVISED %203-12.pdf](http://www.sheeo.org/finance/shef/Early%20Release%20FY2007%20REVISED%203-12.pdf).
- St. John, E.P. (2002), « The Access Challenge: Rethinking the Causes of the New Inequality » (EDRS, ED 467 615).
- US Census Bureau (2004a), *Current Population Survey, Annual Average Total Employment Data 1983-2003* (analyse de l'auteur).
- US Census Bureau (2004b), *Current Population Survey, Table PINC-04, March Supplement 1981 to 2002, and 2003 Annual Social and Economic Supplement* (analyse de l'auteur).
- US Census Bureau (2005), *Current Population Survey, School Enrolment – Social and Economic Characteristics of Students. Table 1: Enrolment Status of the Population 3 Years Old and Over, by Sex, Age, Race, Hispanic Origin, Foreign Born, and Foreign-Born Parentage: October 2004* (analyse de l'auteur), [www.census.gov/population/www/socdemo/school/cps2004.html](http://www.census.gov/population/www/socdemo/school/cps2004.html).
- US Census Bureau (2008), *Current Population Survey, School Enrolment – Social and Economic Characteristics of Students. Table 2: Single Grade of Enrollment and High School Graduation Status for People 3 Years Old and Over, by Sex, Age (Single Years for 3 to 24 Years), Race, and Hispanic Origin: October 2006* (analyse de l'auteur), [www.census.gov/population/www/socdemo/school/cps2006.html](http://www.census.gov/population/www/socdemo/school/cps2006.html).
- US Department of Education, National Center for Education Statistics (2004), *Digest of Education Statistics*, NCES Number: 2006005 (Table 332. Current-fund revenue of public degree-granting institutions, by source of funds: Selected years, 1980-81 to 2000-01; Table 173. Total fall enrolment in degree-granting institutions, by attendance status, age, and sex: Selected years, 1970 to 2014), <http://nces.ed.gov/programs/digest/d04/>.
- US Department of Education (2005), *2003-04 National Postsecondary Student Aid Study*, National Center for Education Statistics, Washington DC, <http://nces.ed.gov/pubs2005/2005163.pdf>.
- US Department of Education (2006), « A Test of Leadership. Charting the Future of US Higher Education », [www.ed.gov/about/bdscomm/list/hiedfuture/about.html](http://www.ed.gov/about/bdscomm/list/hiedfuture/about.html).

- US Department of Education (2008a), *Digest of Education Statistics: 2007*, National Center for Education Statistics (2008-022), <http://nces.ed.gov/programs/digest/d07/>.
- US Department of Education (2008b), *Enrollment in Postsecondary Institutions, Fall 2006; Graduation Rates, 2000 & 2003 Cohorts; and Financial Statistics, Fiscal Year 2006. First Look*, National Center for Education Statistics (2008-173), <http://nces.ed.gov/pubs2008/2008173.pdf>.
- US General Accounting Office (GAO) (2002), « *School Finance: Per-Pupil Spending Differences between Selected Inner City and Suburban Schools Varied by Metropolitan Area* » (GAO Publication GAO-03-234), [www.gao.gov/new.items/d03234.pdf](http://www.gao.gov/new.items/d03234.pdf).
- Wilson, R. (1982), *First Annual Status Report on Minorities in Higher Education, 1982-1983*, American Council on Education, Washington DC.



## Chapitre 7

# L'avenir de l'enseignement supérieur face à une décroissance de la population étudiante : enjeux pour les pouvoirs publics japonais et coréens

par

Akiyoshi Yonezawa\* et Terri Kim\*\*

*Ce chapitre se penche sur l'avenir de la politique de l'enseignement supérieur au Japon et en Corée, au vu d'une évolution démographique rapide qui se caractérise par une population vieillissante, un taux de natalité bas et la saturation des marchés de l'enseignement supérieur suite au succès de la politique d'enseignement supérieur universel dans les deux pays. Cette analyse comparative du Japon et de la Corée peut également fournir quelques informations utiles pour d'autres pays de l'OCDE qui devront relever des défis démographiques à long terme similaires lorsqu'ils élaboreront les programmes de leur politique en matière d'enseignement supérieur.*

\* Center for the Advancement of Higher Education (CAHE), Université de Tohoku, Japon.

\*\* Brunel University et Centre for Higher Education Research and Innovation (CHERI), Open University, Royaume-Uni.

## 7.1. Introduction

La Corée et le Japon ont atteint un niveau très élevé de participation à l'enseignement tertiaire initial. En 2005, 97 % des jeunes Coréens de 18 ans étaient diplômés de l'enseignement secondaire et 78.9 % de la cohorte d'âge entrant dans des établissements d'enseignement supérieur<sup>1</sup>. La même année, au Japon, 97.5 % des jeunes de 15 ans entraient dans l'enseignement secondaire de deuxième cycle et 76.2 % des jeunes de 18 ans entraient dans des établissements d'enseignement supérieur ou postsecondaire (MEXT, 2006).

Baisse de la fécondité et population vieillissante sont deux caractéristiques que l'on retrouve dans la plupart des pays de l'OCDE; et le Japon et la Corée ne font pas exception à la règle. Au Japon, en effet, le taux de natalité n'a cessé de baisser depuis le milieu des années 70 pour atteindre en 2004 le plus bas niveau jamais enregistré dans le pays (1.29 enfant). En Corée, le taux de fécondité total est tombé de 1.19 en 2004 à 1.08 en 2005, ce qui est le plus bas niveau enregistré dans le pays et l'un des plus bas du monde.

Le Japon et la Corée sont donc en première ligne pour ce qui est des effets simultanés de l'universalisation de l'enseignement supérieur et du vieillissement démographique. Les deux pays sont confrontés au défi de l'élaboration de politiques appropriées de l'enseignement supérieur dans un contexte de formidable évolution démographique. Le nombre de membres de la cohorte d'âge traditionnelle s'inscrivant dans l'enseignement supérieur a commencé à baisser en 1992 au Japon et en 2000 en Corée et, dans les deux pays, un nombre croissant d'universités et de collèges ont du mal à recruter un nombre suffisant d'étudiants pour remplir les quotas d'inscription de l'enseignement supérieur. Au Japon comme en Corée, la population étudiante décroît en raison de la baisse persistante de la fécondité, tandis que la proportion de la population adulte participant à l'apprentissage tout au long de la vie est encore relativement faible.

En dépit de nombreuses similitudes entre l'enseignement supérieur japonais et l'enseignement supérieur coréen, une comparaison de leur expérience respective a rarement été entreprise. Ce chapitre se penche sur l'avenir de la politique de l'enseignement supérieur au Japon et en Corée, au vu d'une évolution démographique rapide, qui se caractérise par une population vieillissante, un taux de natalité bas et la saturation de leurs marchés de l'enseignement supérieur suite au succès de leur politique d'enseignement supérieur universel. Il retrace l'histoire de l'enseignement supérieur dans les deux pays et décrit la situation actuelle, s'intéressant tout particulièrement au marché du travail pour les diplômés de l'enseignement supérieur; il analyse ensuite l'impact futur de l'évolution démographique sur les pratiques et les politiques en matière d'enseignement supérieur au Japon et en Corée et compare l'orientation future de leurs politiques en matière d'enseignement supérieur. Cette analyse comparative du Japon et de la Corée peut également fournir quelques informations utiles pour d'autres pays de l'OCDE qui devront relever des défis démographiques à long terme similaires lorsqu'ils élaboreront les programmes de leur politique en matière d'enseignement supérieur.

## 7.2. La voie vers un accès universel à l'enseignement supérieur

Avant la Seconde Guerre mondiale, le Japon avait déjà diversifié ses établissements d'enseignement supérieur, qui allaient des universités impériales à forte activité de recherche financées à l'aide de fonds nationaux aux universités privées, collèges et instituts polytechniques presque entièrement financés par le produit des droits de scolarité. En 1920, le taux de participation n'était que de 2.2 % (CCE, 2005a). Entre 1910 et 1945, le système coréen d'enseignement supérieur a été organisé et administré conformément au programme du gouvernement colonial japonais, l'enseignement supérieur public étant principalement réservé aux Japonais résidant en Corée. Les politiques d'enseignement supérieur du gouvernement colonial japonais limitaient strictement le nombre de Coréens ayant accès à l'enseignement supérieur; moins de 1 % de la jeunesse en âge de fréquenter les collèges recevait une forme quelconque d'enseignement supérieur (Henderson, 1968; Kim, 2001).

Après 1945, lorsque la Corée a recouvré son indépendance politique par rapport au Japon, l'enseignement démocratique mis en place initialement par le gouvernement militaire américain (entre 1945-1948 en Corée et entre 1945-1952 au Japon) a offert au peuple des possibilités accrues d'accès à l'enseignement supérieur. Dans les deux pays, l'enseignement supérieur n'a pas tardé à être considéré comme un facteur crucial d'ascension sociale et de développement national, même si l'accès à cet enseignement était encore réservé à une élite. La mise en place de programmes de licence sur quatre ans et de divers autres programmes de cycle court a élargi l'accès à l'enseignement supérieur au Japon comme en Corée. Les collèges privés créés par des missionnaires américains et des nationalistes coréens à la fin du XIX<sup>e</sup> et au début du XX<sup>e</sup> siècles ont également obtenu le statut d'établissements autorisés à délivrer des diplômes sanctionnant quatre années d'études universitaires et, au Japon comme en Corée, un grand nombre de nouveaux collèges et universités privés ont été créés.

Au Japon, les universités publiques et autres établissements d'enseignement supérieur ont maintenu les quotas d'inscriptions aux niveaux établis lors de leur création à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle afin de garantir la qualité de l'enseignement universitaire, et la demande d'enseignement supérieur public a toujours été supérieure à l'offre. Si le gouvernement a régulé le nombre des étudiants en autorisant les quotas fixes dans les universités publiques comme dans les universités privées, dans les collèges et les universités privés la régulation du nombre d'étudiants a varié d'une période à l'autre.

En Corée, le ministère de l'Éducation a également réglementé la création et l'expansion des universités privées aussi bien que des universités nationales. Notamment, au cours des années 70, il a contrôlé très étroitement les nouvelles nominations de professeurs, les programmes et les droits de scolarité, ainsi que les quotas d'inscription des étudiants établis pour chaque université au niveau ministériel (voir encadré 7.1). Au Japon et en Corée, cette forte gestion publique centralisée a contribué à l'apparition de la notion de modèle est-asiatique « d'état en développement ».

Entre 1947 et 1949, le Japon a connu un véritable baby-boom; après quoi, le taux de natalité et le taux de mortalité ont fortement baissé avec la mise en place, en 1948, de la Loi sur la protection eugénique qui a facilité l'accès à l'interruption volontaire de grossesse, aux initiatives publiques et privées de planning familial et aux améliorations de la santé publique (JICA, 2003). En 2005, premier exemple de baisse de la population dans notre histoire moderne, le Japon avoisinait les 128 millions d'habitants dont plus de 62 millions

### Encadré 7.1. Le système coréen d'enseignement supérieur

Le système coréen d'enseignement supérieur a été réorganisé et développé sous l'influence américaine après l'indépendance politique mais il reflétait encore de nombreux aspects de l'ancien style japonais de gouvernance. Le contrôle direct exercé par le ministère de l'Éducation sur l'enseignement supérieur public et privé est un bon exemple. Durant la phase d'expansion et de massification rapides de l'enseignement supérieur, le gouvernement (trois régimes militaires consécutifs entre 1961 et 1992) s'est efforcé d'empêcher les étudiants des universités de protester contre les politiques de gouvernement autocratique de la droite. Le gouvernement coréen a essayé non seulement de maîtriser le développement de l'enseignement supérieur mais également de réduire la demande. Durant cette période, la politique gouvernementale en matière d'enseignement supérieur s'est focalisée sur la fonction pratique de l'enseignement universitaire pour le développement économique. Parallèlement à la mise en place à partir de 1962 des Plans économiques sur cinq ans, le ministère de l'Éducation a créé, en 1963, dix collèges techniques préuniversitaires destinés à former des techniciens pour l'industrie. Globalement, l'objectif de l'interventionnisme du gouvernement était à la fois économique et politique et reflétait le schéma de gouvernance (colonial) japonais. Indépendamment des différences entre établissements, l'uniformité était imposée dans l'enseignement supérieur tant public que privé. Aujourd'hui, par exemple, à l'exception de l'Université nationale de Séoul qui est régie par une ordonnance spécifique, toutes les universités nationales relèvent de la Loi sur l'éducation, supervisée par le ministère de l'Éducation. Ce qui signifie qu'aucune institution nationale n'a sa propre « charte ». Les établissements privés d'enseignement supérieur sont régis par la Loi sur les écoles privées qui met l'accent sur les règles et les restrictions plutôt que sur l'autonomie comme pendant la période coloniale.

Source : Kim (2001, pp.147-149).

de sexe masculin et plus de 65 millions de sexe féminin. Au Japon, le taux de natalité n'a cessé de baisser depuis le milieu des années 70.

Après l'armistice qui a mis fin à la guerre de Corée en 1953, ce pays a connu lui aussi un baby-boom. Puis, en 1961, le gouvernement coréen a conçu une politique explicite de régulation démographique et l'année suivante un programme national de planning familial a été mis en place dans le cadre du premier Plan quinquennal de développement économique. Sous ce régime, qui a été maintenu jusqu'au début des années 80, la population coréenne a augmenté régulièrement conformément aux besoins d'un développement économique rapide. Le programme mis en place par le gouvernement et respecté par la population a réduit rapidement le nombre moyen d'enfants par famille, qui est passé en Corée de près de six en 1960 à moins de deux en 1990 (Tedesco, 1996)<sup>2</sup> et, au cours de la dernière décennie, le taux de fécondité est resté inférieur au seuil de renouvellement des générations. En 2004, la population de la Corée a été estimée à près de 48 millions d'habitants également répartis entre les deux sexes (JICA, 2003, p. 6). Le taux de natalité, qui était de 1.08 enfant en 2005, est bien inférieur à la moyenne des pays membres de l'OCDE (1.6 à 1.7) et sensiblement inférieur au chiffre de 2.1 nécessaire au maintien de la population à son niveau actuel. L'indice synthétique de fécondité de la Corée est inférieur à celui du Japon (1.288) et bien inférieur à celui des États-Unis (2.04). Si cette tendance se poursuit, la population coréenne va tomber de 48.17 millions en 2005 à 39.48 millions à l'horizon 2050 (*The Korea Herald*, 2005; *Chosun Ilbo*, 2006)<sup>3</sup>.

Globalement, le succès des politiques de régulation démographique des deux pays associées à des aides aux familles, à des investissements importants dans le domaine éducatif et à une gestion de l'éducation d'un bon rapport coût/efficacité ont abouti à la mise en œuvre précoce d'un système universel d'enseignement (supérieur) et au développement économique rapide des deux pays.

Le boom démographique de l'après-guerre, qui est allé de pair avec un développement économique rapide et un accès accru à l'éducation, a conduit à une demande sociale générale d'enseignement supérieur. Les gouvernements japonais et coréens ont continué à réguler étroitement la création et l'expansion des universités privées mais aussi des universités publiques nationales et locales et à réguler le nombre des étudiants tant dans l'enseignement supérieur public que dans l'enseignement supérieur privé. Toutefois, un développement économique rapide et une demande croissante de main-d'œuvre hautement qualifiée les ont conduits à assouplir leur contrôle des quotas d'inscriptions dans l'enseignement supérieur et à autoriser les établissements privés d'enseignement supérieur à répondre à la demande du marché en matière d'enseignement supérieur, des années 60 jusqu'au milieu des années 70 au Japon et durant les années 80 en Corée.

En Corée, le ministère de l'Éducation a adopté une politique dite des « quotas de diplômés » qui a contraint l'université à se séparer d'une certaine partie de ses étudiants avant qu'ils passent leur diplôme. Cette politique a entraîné une augmentation du nombre des étudiants d'universités de 100 % entre 1980 et 1983. Durant cette période, de nombreux collèges nationaux de formation des enseignants sur deux ans et de collèges techniques ont été également convertis en universités d'enseignement sur quatre ans. Mais cette politique a été très impopulaire auprès des étudiants des universités, mais aussi des universitaires et des administrateurs et, quelques années plus tard, elle a dû être abrogée face aux pressions de l'opinion publique.

En dépit d'un nombre d'enseignants, de locaux et d'équipements à la traîne par rapport à l'augmentation du nombre des étudiants, c'est le secteur privé principalement qui a répondu à la demande croissante d'enseignement supérieur, les frais de scolarité étant pris en charge par les étudiants et leur famille. La qualité de l'environnement d'apprentissage, comme le nombre d'étudiants par enseignant, s'est dégradée dans un grand nombre d'universités et cette dégradation a été l'une des sources de l'activisme politique des étudiants à la fin des années 60 au Japon. En 1970, le gouvernement japonais a commencé à accorder des aides aux collèges et aux universités privés pour financer leurs dépenses de fonctionnement et, du milieu des années 70 jusqu'au milieu des années 80, il a à nouveau contrôlé étroitement les quotas d'inscriptions. Il a également mis en place un système non universitaire d'enseignement postsecondaire de courte durée sous la forme de collèges professionnels. Puis, à partir du milieu des années 80, pour répondre à la demande d'accès à l'enseignement supérieur de la deuxième vague de baby-boomers dans un contexte de prospérité économique, le gouvernement a commencé à assouplir son contrôle des quotas d'inscriptions. Même après que la population des jeunes de 18 ans a atteint un pic en 1992, le gouvernement a continué à autoriser la création de nouveaux collèges et de nouvelles universités dans le cadre du passage d'une politique de planification à une politique orientée vers le marché dans l'enseignement supérieur (Amano, 1997).

Dans les années 90, l'évolution globale vers des politiques néolibérales, telles que l'introduction de la flexibilité sur le marché du travail, la privatisation et un état « allégé »

coordonnant la concurrence du marché, a commencé à se faire sentir au Japon et en Corée, conduisant à une modification de leurs politiques en matière d'enseignement supérieur. En Corée, le gouvernement a maintenu jusqu'en 1995 des réglementations strictes pour la gouvernance des universités, la création de nouveaux établissements d'enseignement supérieur, les critères d'admission et le nombre d'étudiants pour chaque institution. Mais, en 1995, le taux d'inscription dans l'enseignement supérieur avait atteint 55.1 %, ce qui signifie, selon la définition de Martin Trow (Trow, 2000), que la Corée n'était plus dans la phase d'un enseignement supérieur de masse et qu'elle avait atteint le niveau d'un enseignement supérieur universel. En 1995, le gouvernement coréen a mis en place une politique de dérégulation et aboli les quotas d'inscriptions. Un grand nombre de nouvelles petites universités privées ont été créées dans des régions situées en dehors de la zone métropolitaine de Séoul.

Entre 1945 et 2000, l'enseignement supérieur coréen est passé de 19 établissements et près de 8 000 étudiants à 352 établissements et nettement plus de 3 millions d'étudiants<sup>4</sup>. En 2005, le Japon comptait 1 194 universités et collèges préuniversitaires pour plus de 3 millions d'étudiants inscrits avec, de surcroît, près de 700 000 étudiants inscrits dans 2 973 collèges professionnels (MEXT, 2006). En valeur absolue, les universités et les collèges ont aujourd'hui suffisamment de places pour accueillir tous les candidats souhaitant suivre un enseignement supérieur, même si la concurrence pour intégrer ces établissements d'enseignement supérieur qui s'adressent à une élite continue d'être sévère. Mais l'enseignement supérieur est actuellement confronté à une baisse de la demande due à l'évolution démographique observée dans les deux pays.

### 7.3. Déclin d'une population vieillissante et saturation des marchés étudiants traditionnels

Selon *L'état de la population mondiale 2004* des Nations Unies, les pays dans lesquels la chute de la fécondité est la plus rapide sont essentiellement situés en Asie (Nations Unies, 2004). Le Japon arrive nettement en tête avec une population qui vieillit rapidement et un taux de natalité qui reste bas, et la Corée semble lui emboîter le pas (tableau 7.1).

Tableau 7.1. **Tendances démographiques en Corée et au Japon**

	Population (milliers)				
	1950	2005	2015	2025	2050
Japon	83 625	128 085	127 993	124 819	112 198
Corée	18 859	47 817	49 092	49 457	44 629

Source : *L'état de la population mondiale 2004*, Nations Unies.

Toutefois, les perspectives à long terme d'évolution démographique semblent plus spectaculaires pour la Corée que pour le Japon (tableau 7.2). Bien que le taux annuel moyen de changement semble insignifiant sur 20 ans, il est probable qu'à l'horizon 2045-2050 il sera de -0.65 pour la Corée et de -0.49 pour le Japon.

Les changements qualitatifs de la structure par âge des deux populations sont plus importants encore. Le tableau 7.3 indique l'évolution dans le temps de la proportion de chaque groupe d'âge. À l'horizon 2050, plus de 50 % de la population japonaise aussi bien que coréenne devrait avoir plus de 60 ans.

Tableau 7.2. **Taux annuel moyen de changement démographique, Corée et Japon**

	Taux annuel moyen de changement (%)				
	1995-2000	2000-2005	2010-2015	2020-2025	2045-2050
Japon	0.25	0.17	-0.07	-0.30	-0.49
Corée	0.77	0.44	0.22	0.03	-0.65

Source : *L'état de la population mondiale 2004*, Nations Unies.

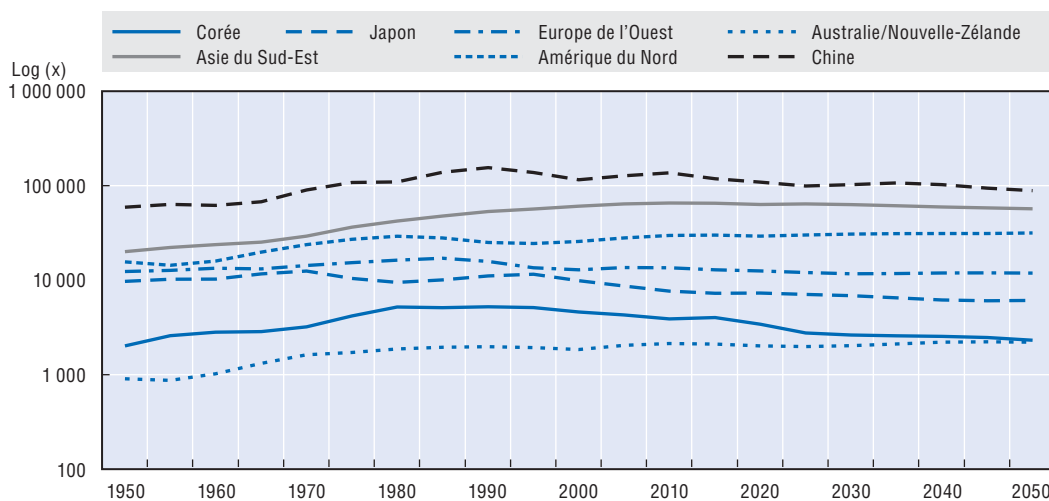
Tableau 7.3. **Changements de la structure par âge de la population, Corée et Japon**

	2005				2050			
	Groupes d'âge				Groupes d'âge			
	0-14	15-59	60+	80+	0-14	15-59	60+	80+
Japon	14.0	59.7	26.3	4.8	13.4	44.9	41.7	15.3
Corée	18.6	67.7	13.7	1.4	12.0	46.8	41.2	13.0

Source : *L'état de la population mondiale 2004*, Nations Unies.

Ces changements démographiques des cohortes d'âges auront un impact important sur le marché étudiant traditionnel et donc sur l'avenir des systèmes d'enseignement supérieur. Le graphique 7.1 montre que les pays qui connaîtront la baisse continue et durable la plus notable de leur population de jeunes de 18-23 ans seront le Japon, la Corée et la Chine. Le Japon et la Corée ont vu leur population de jeunes de 18 ans commencer à baisser en 1993 et 2003 respectivement, et ont continué à enregistrer un déclin de leur population de jeunes et un accroissement de leur population de seniors.

Étant donné l'évolution du profil démographique décrite ci-dessus, on s'attend désormais à la disparition dans dix ans de 30 % des écoles primaires coréennes. Conséquence de la baisse du taux de natalité, à l'horizon 2020 on enregistrera

Graphique 7.1. **Estimation de tendances pour la population des 18-23 ans**

Source : Division de la population, Département des affaires économiques et sociales, Secrétariat des Nations Unies, *L'état de la population mondiale 2004*, Nations Unies et *World Urbanization Prospects: The 2003 Revision*, <http://esa.un.org/unpp>.



360 000 inscriptions de moins dans les établissements d'enseignement supérieur coréens; ainsi, une centaine d'établissements devraient fermer leurs portes d'ici 2020 (Chosun Ilbo, 2003)<sup>5</sup>.

Le ministère japonais de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie (MEXT) a également mis en garde contre le fait qu'en 2007 l'intégralité des besoins en programmes d'enseignement supérieur sur deux ans et quatre ans seront couverts par les quotas d'étudiants fixés par le gouvernement. Au Japon, en 2005, plus de dix universités nationales avaient fusionné et le gouvernement avait établi des directives pour la fermeture des universités privées.

Globalement, la saturation des marchés étudiants traditionnels et les crises qui secouent les établissements privés d'enseignement supérieur devraient s'intensifier dans les deux pays. En Corée, l'offre d'enseignement supérieur commence à être supérieure à la demande. La Corée compte actuellement plus de 200 universités de quatre ans et environ 160 collèges préuniversitaires; en 2003, on a enregistré un déficit de 85 000 nouveaux étudiants, ce qui s'est traduit par le plus faible taux d'admission jamais enregistré. Au Japon, l'enseignement supérieur privé est également confronté à une situation d'offre sérieusement excédentaire. En 2005, 160 des 542 universités proposant un enseignement sur quatre ans (soit 29.5 %) et 158 des 383 collèges préuniversitaires (soit 41.3 %) n'utilisaient pas les quotas d'inscriptions attribués par le gouvernement (Promotion and Mutual Aid Corporation for Private Schools of Japan, 2006).

#### 7.4. Lier l'offre d'enseignement supérieur à la demande du marché du travail

Lier l'offre d'enseignement supérieur à la demande du marché du travail est en soi un défi. La globalisation de l'économie, l'internationalisation de l'enseignement supérieur et les changements qui affectent les infrastructures de la société et des économies nationales en général génèrent également des défis qu'il convient de relever. En Corée, la réforme de l'enseignement supérieur n'a pas été à la hauteur des changements structurels qui ont affecté l'économie nationale et créé une forte demande de travailleurs intellectuels hautement qualifiés. Désormais, la Corée est confrontée à la nécessité d'améliorer la qualité de son enseignement supérieur et de valoriser ses ressources humaines pour répondre aux exigences d'une économie globale du savoir et offrir les compétences requises sur le marché du travail des entreprises transnationales.

Au Japon, MEXT s'est efforcé d'encourager des changements structurels dans l'enseignement supérieur en développant les programmes de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle, en particulier dans l'enseignement professionnel. Le Japon n'a encore qu'un petit nombre d'étudiants de 2<sup>e</sup> ou de 3<sup>e</sup> cycle : 1.62 pour 1 000 habitants en 2000, contre 3.86 aux États-Unis, 2.72 au Royaume-Uni et 3.70 en France (CCE, 2005b). Mais l'offre d'enseignement de 2<sup>e</sup> ou de 3<sup>e</sup> cycle, qui n'a pas utilisé tout son potentiel de réponse aux besoins de l'industrie en matière de valorisation des ressources humaines, est déjà excédentaire. Le nombre total des inscriptions représente 91.3 % du quota fixé par le gouvernement pour les programmes de 2<sup>e</sup> ou de 3<sup>e</sup> cycle. Les inscriptions dans les facultés de droit, créées en 2004 comme un nouveau type d'enseignement professionnel de 2<sup>e</sup> ou de 3<sup>e</sup> cycle, n'ont représenté que 92.7 % du quota fixé par le gouvernement (PMACPSJ, 2006).

Étant donné l'offre excédentaire d'enseignement supérieur et la montée du chômage parmi les diplômés de l'université au Japon et en Corée, la valeur de l'enseignement supérieur a été mise en cause.



En Corée en 2004, la proportion des jeunes chômeurs, diplômés ou non de l'université, était estimée à 7.9 % pour un taux de chômage moyen de la population de 3.5 %. En 2005, le nombre des jeunes (entre 15 et 29 ans) a diminué de 1.95 million par rapport à l'année précédente tandis que le nombre des seniors (plus de 65 ans) augmentait sur la même période d'un peu plus de 2 millions. Mais le nombre des moins de 30 ans ayant un emploi a baissé de 1.88 million en 2005 par rapport à l'année précédente (SERI, 2005)<sup>6</sup>. En dépit d'un nombre croissant de chômeurs parmi les diplômés de l'enseignement supérieur, la Corée souffre d'un déficit de main-d'œuvre de qualité dans le secteur manufacturier et dans d'autres secteurs techniques. Dans les universités, le nombre des étudiants candidats aux filières scientifiques et technologiques est tombé de 43 % en 1997 à 27 % en 2001 (Science and Technology Policy Institute, 2003). L'inadéquation entre l'employabilité des diplômés de l'université et la demande du marché du travail est particulièrement grave dans les disciplines scientifiques et technologiques. En 2004, elle était de 41.1 % pour les titulaires de diplômes universitaires en sciences naturelles et le taux de chômage des titulaires de diplômes universitaires en ingénierie était de 23.2 % (KEDI, 2004). Globalement, le développement rapide de l'enseignement supérieur a conduit les chefs d'entreprises à exprimer leur inquiétude quant à la qualité des diplômés de l'université<sup>7</sup>. Dans le même temps, le nombre des salariés de plus de 50 ans a augmenté de manière spectaculaire, représentant en 2005 le chiffre le plus élevé jamais enregistré (26.2 % de l'emploi total), signe que la société coréenne vieillit rapidement, et d'aucuns craignent que les travailleurs jeunes ne puissent, à eux seuls, répondre à une demande économique qui évolue (SERI, 2005).

Au Japon, la reprise économique récente a atténué le problème de l'emploi des diplômés de l'enseignement supérieur (en mars 2006, le taux de chômage des 15-24 ans était de 10.9 % pour les hommes et de 8.6 % pour les femmes, et celui des 25-34 ans était de 5.5 % pour les hommes et de 5.6 % pour les femmes alors que le taux de chômage moyen était de 4.1 %)<sup>8</sup>, bien que l'on s'interroge depuis longtemps sur la valeur des diplômes de l'enseignement supérieur, en particulier à cause du taux de rétention dans l'enseignement supérieur japonais qui était, en 2000, le plus élevé du monde (94 %) (OCDE, 2002).

Dans le même temps, les pressions en vue de l'amélioration de la qualité de l'enseignement de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle et de l'éducation tout au long de la vie sont de plus en plus grandes dans les deux pays. Mais, comme le montre le tableau 7.4, le taux d'inscription dans l'enseignement supérieur pour la cohorte d'âge des 30-39 ans est très faible en Corée, comparé aux autres pays de l'OCDE. En effet, pour les 30-39 ans, la moyenne de l'OCDE est de 5 %, et le Royaume-Uni arrive en tête avec 16 %. Pour les plus de 40 ans, la moyenne de l'OCDE est de 2 % et, là encore, le Royaume-Uni arrive en tête avec 8 %.

Tableau 7.4. **Taux d'inscription dans l'enseignement supérieur, par âge, Corée**

	Collèges et universités			Écoles d'enseignement supérieur	
	16-19	20-29	30-39	20-29	30-39
1998	22.8	21.8	1.7	1.2	0.7
2000	27.4	24.3	2.3	1.5	0.9
2002	31.0	26.2	2.8	1.6	1.0
2004	32.9	27.0	2.6	1.7	1.1

Source : MOEHRD; *Statistical Yearbook of Education*.

De surcroît, le taux de participation à la formation professionnelle des adultes (7.8 %) est beaucoup plus faible en Corée que dans d'autres pays de l'OCDE (par exemple, 40 % au Royaume-Uni, 35 % aux États-Unis et 30 % en Allemagne). Au Japon, l'apprentissage tout au long de la vie est sous-développé du fait d'une longue tradition de formation en entreprise (Yonezawa et Kosugi, 2006).

En Corée, la contribution des ressources humaines à la croissance économique a régressé en raison d'une modification de la structure économique et de la féminisation rapide des industries de services peu spécialisées et mal rémunérées (« low-wage, low-skill ») en particulier dans les dix dernières années. De plus, contrairement à ce qui s'est passé dans d'autres économies est-asiatiques en développement rapide, en Corée la contribution de l'éducation à la croissance économique sur la période 1984-94 a effectivement diminué en dépit d'une amélioration de la productivité économique globale (Collins et Bosworth, 1996). Selon les économistes, le principal moteur de la croissance économique rapide de la Corée serait un apport massif de main-d'œuvre. Sur la période 1963-2000, la contribution de la main-d'œuvre a été de 33.4 %, alors que celle de l'éducation n'a été que de 4.0 %. Aux États-Unis, sur la même période, la contribution de l'éducation à la croissance économique a été de 13.2 % (Kim et autres, 2002).

Dans les deux pays, l'un des enjeux du futur sera l'efficacité avec laquelle les économies sauront utiliser les femmes titulaires de diplômes de 1<sup>er</sup> cycle et, plus généralement, le capital humain féminin. Alors que le taux de participation des femmes à l'enseignement supérieur et leur taux d'obtention de diplômes ont sensiblement augmenté au cours des dix dernières années, les économies japonaise et coréenne ont encore bien du mal à tirer parti de ce capital humain formé.

En Corée, la participation des femmes à l'enseignement supérieur a continué à progresser. Selon les chiffres de l'Office national des statistiques, en 2006, 25.4 % des Coréennes sont titulaires d'un diplôme universitaire et 80.8 % des femmes de la cohorte d'âge sont inscrites dans des établissements d'enseignement supérieur (NSO, 2006). Les taux de participation des Coréennes aux examens de 1<sup>er</sup> cycle des facultés de sciences naturelles et d'ingénierie sont également relativement élevés. Le nombre de femmes titulaires de diplômes dans ces domaines rapporté à la population des femmes de 24 ans était en 1998 de 4.9 %, ce qui est supérieur aux taux enregistrés dans d'autres pays d'Asie, en Allemagne ou aux États-Unis (NSF, 2002).

Mais, globalement, en dépit d'un taux identique de participation à l'enseignement supérieur, les femmes en Corée n'ont pas mêmes les opportunités d'emploi que les hommes. De manière générale, elles ont une difficulté structurelle à mener des carrières professionnelles qui s'inscrivent dans le long terme.

Le taux de participation des femmes à l'activité économique a progressé régulièrement depuis 1965 (37.2 %). En 2006, une femme sur deux de plus de 15 ans (50.9 %) participe à l'activité économique. On estime à 42 % la proportion des femmes ayant un emploi, et en 2006 le nombre de femmes exerçant une profession libérale ou ayant un poste de direction générale était de 183 600, soit une augmentation de 15 700 par rapport à l'année précédente. Néanmoins, l'inégalité entre les sexes persiste dans le schéma global de l'emploi en Corée; ainsi, 13.2 % seulement des universitaires et 19.2 % des docteurs en médecine sont des femmes (National Statistical Office, 2006). La plupart des Coréennes ayant un emploi travaillent dans des industries de services peu qualifiées et ont des contrats temporaires ou de courte durée. Les femmes sont plus susceptibles de travailler

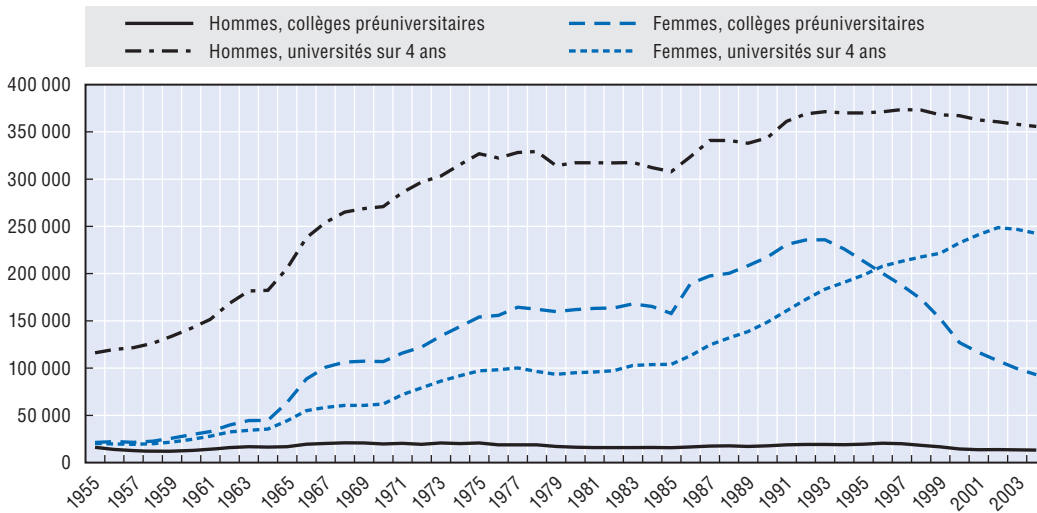
dans des petites ou moyennes entreprises où bien souvent elles n'ont aucune protection sociale. Les femmes interrompent plus souvent un emploi à plein-temps que les hommes, pour cause de grossesse, d'accouchement et de garde des enfants. Il convient de noter que la durée d'un emploi à plein-temps tend à être plus court pour les femmes diplômées de l'enseignement supérieur que pour des femmes ayant un diplôme de l'enseignement secondaire (SERI, 2003a). Il n'existe pas de politique prévoyant les mêmes perspectives de carrière pour les femmes d'un peu moins de 40 ans revenant sur le marché du travail après une interruption. Le taux moyen d'activité des femmes ayant suivi un enseignement universitaire était de 55.8 % en 2004, autrement dit bien inférieur à la moyenne de l'OCDE (78.4 %) et c'était l'un des plus faibles de la zone de l'OCDE (Korean Women's Development Institute, 2005). On observe également une disparité de revenu de fait entre les hommes et les femmes et leurs possibilités d'avancement professionnel sont inégales<sup>9</sup>.

Au Japon, le système du collège universitaire a grandement influencé le taux de féminisation de l'enseignement supérieur. En 1955, les étudiants de sexe masculin représentaient 43 % des inscriptions dans des collèges préuniversitaires. Mais pendant la période de développement rapide de l'enseignement supérieur, dans les années 60 et le début des années 70, les femmes sont devenues progressivement plus nombreuses que les hommes dans les collèges préuniversitaires et le taux de participation des étudiants de sexe masculin est tombé à 11.9 % en 1975 (graphique 7.2)<sup>10</sup>. L'une des raisons de cette situation était l'inégalité de traitement sur le marché du travail japonais entre les hommes et les femmes diplômés de l'enseignement supérieur. De manière générale, les entreprises avaient pour politique de recruter des hommes titulaires d'un diplôme universitaire sanctionnant quatre années d'études pour des postes futurs d'encadrement et des femmes titulaires d'un diplôme d'études secondaires ou diplômées d'un collège universitaire pour des postes administratifs. Mais la Loi sur l'égalité de traitement dans l'emploi, votée en 1986, a interdit toute discrimination liée au sexe. Avec l'élargissement des possibilités d'emploi pour les femmes titulaires d'un diplôme universitaire sanctionnant quatre années d'études, les femmes se sont dirigées vers ces universités plutôt que vers les collèges préuniversitaires. Elles ont maintenu cette préférence même pendant la récession économique des années 90, et le nombre de femmes inscrites dans des collèges préuniversitaires a fortement chuté, situation qu'est venu aggraver le déclin de la population des jeunes de 18 ans.

Toutefois, ces tendances ne signifient pas que les femmes soient traitées comme les hommes sur le marché du travail japonais. Tachibanaki fait observer que les femmes demeurent désavantagées à pratiquement tous les égards, à savoir au niveau du recrutement, de l'offre d'emploi, des possibilités de formation et de promotion, enfin de la rémunération. En particulier, l'emploi à vie et le système de progression de carrière dont bénéficient habituellement les diplômés de l'université dans les entreprises japonaises continuent de dissuader les femmes diplômées de l'université de reprendre un emploi régulier à plein-temps, une fois leurs enfants élevés (Tachibanaki, 2005).

Pour le Japon et la Corée, l'un des enjeux des prochaines décennies sera donc, d'une part, d'établir une meilleure correspondance entre l'offre d'enseignement supérieur et la demande du marché du travail et, d'autre part, de faire un meilleur usage de son capital humain féminin hautement qualifié, ce qui constitue un défi pour les politiques sociales et les pratiques en matière d'emploi plutôt que pour l'enseignement supérieur.

Graphique 7.2. **Ventilation des effectifs par sexe dans les universités d'enseignement sur quatre ans et les collèges préuniversitaires, Japon, 1955-2004**



Source : Ministère japonais de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie (MEXT).

## 7.5. L'avenir de l'enseignement supérieur : stratégies structurelles et défis

Étant donné la baisse du nombre de personnes de la cohorte d'âge s'inscrivant dans l'enseignement supérieur et parallèlement la progression rapide du vieillissement de la population, les gouvernements coréen et japonais ont adopté des stratégies incitant à des réformes structurelles et à des réductions dans le secteur public comme dans le secteur privé. Leur objectif est de combiner leurs initiatives et leurs fonctions de dérégulation et d'orientation de manière similaire. Dans ce contexte, l'affectation des ressources et l'assurance qualité deviennent des problèmes absolument cruciaux (voir ci-dessous).

Si ces stratégies ne visent pas explicitement ou directement à s'attaquer au problème de la réduction des effectifs de l'enseignement supérieur, elles sont d'une certaine façon une réponse en ce sens qu'elles s'efforcent d'encourager une offre et une demande plus diversifiées. Si la situation démographique peut faciliter la mise en œuvre de réformes structurelles et conduire les établissements à se différencier plus clairement par leur mission, les stratégies politiques encouragent les établissements à rechercher de nouveaux publics (étudiants internationaux, communautés locales, apprenants en ligne, apprenants à vie) et aident à la création d'infrastructures qui permettront l'émergence de cette nouvelle demande. Si les objectifs de ces politiques sont effectivement atteints, cette demande « non traditionnelle » contribuera à amortir le déclin des inscriptions d'étudiants dans les deux pays. La discussion qui suit compare les orientations des politiques japonaises et coréennes.

### Diversification

Le gouvernement japonais salue officiellement la réalisation de l'objectif d'accès universel à l'enseignement supérieur. MEXT souligne l'importance d'offrir différents niveaux de programmes d'enseignement dans différents domaines pour répondre aux besoins individuels d'enseignement supérieur à tout moment et à la demande. Le rapport du Central Council for Education (2005a) prône le passage d'une politique « d'offre planifiée

et de régulation » en matière d'enseignement supérieur à une politique « d'offre d'images futures et d'orientation des politiques ». En dépit de la diversification des fonctions de l'enseignement supérieur, les étudiants tendent à avoir quelques difficultés à percevoir des différences entre les universités et autres établissements de l'enseignement supérieur, du fait principalement qu'un grand nombre d'universités cherchent à offrir toutes les fonctions possibles (MEXT, 2006). Le rapport recommande également d'accroître la spécificité des établissements d'enseignement supérieur pour répondre à des demandes diverses et ciblées telles que l'excellence mondiale en matière de recherche ou d'apprentissage tout au long de la vie.

En Corée, on note toujours une grande conformité et une absence de diversification stratégique entre les établissements d'enseignement supérieur. Environ 75 % des universités d'enseignement général sur quatre ans produisent des diplômés de 2<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> cycle, ce qui est bien supérieur aux chiffres enregistrés aux États-Unis (61 %) ou au Japon (48.5 %). Dans ce contexte, les stratégies de réforme du gouvernement coréen se focalisent sur la manière de réaliser la diversification nécessaire. En décembre 2004, le ministère de l'Éducation et du Développement des Ressources humaines (MOEHRD) a annoncé un plan de restructuration des universités dans le cadre d'une offre d'amélioration de la compétitivité des universités coréennes. En mai 2005, il a présenté une stratégie détaillée de réforme des universités publiques et privées qui implique, entre autres choses, de réduire d'environ 15 % à l'horizon 2009 le contingent annuel d'étudiants non diplômés, ce qui devrait améliorer la qualité mais poussera davantage les établissements à fusionner.

### **Excellence de classe mondiale de la recherche**

On observe une concentration accrue de l'allocation de recherche publique sur une sélection d'universités. En Corée, le projet de recherche BK21 (Brain Korea 21) s'est étalé sur sept ans (1999-2005) et a géré un budget d'1.2 milliards USD. La deuxième phase du projet (2006-2013) sera marquée par une sélection plus grande et une recherche plus ciblée sur un petit nombre de domaines clés avec un plus grand nombre de partenariats entre l'université et l'industrie. Au Japon, MEXT a lancé en 2002 son programme de centres d'excellence pour le XXI<sup>e</sup> siècle (COE21). Ce programme encourage la formation de centres mondiaux de recherche et d'éducation en introduisant la concurrence avec une évaluation par des pairs extérieurs. En 2002-2004, 274 projets émanant pour la plupart d'universités de premier plan ont été sélectionnés (Yonezawa, 2003). Sur la base de l'acceptation sociale positive du programme COE21, MEXT a annoncé une proposition de mise sur pied, à partir de 2007, d'un programme Post COE21 visant à concentrer davantage les investissements de recherche autour de 150 unités de recherche (Central Council for Education, 2006).

### **Internationalisation**

Face aux enjeux démographiques et économiques, le gouvernement coréen encourage l'internationalisation pour accroître la compétitivité et la diversité de son système d'enseignement supérieur. Il accorde des bourses d'études aux étudiants étrangers pour les inciter à venir en Corée suivre des formations diplômantes<sup>11</sup>. De même, il a mis en place un système de réservoir de cerveaux afin de recruter d'éminents universitaires étrangers dans les domaines des technologies de l'information, des biotechnologies et des sciences fondamentales. L'enseignement se fait de plus en plus en anglais dans les établissements coréens d'enseignement supérieur. À l'Université de Yonsei, par exemple, le nouvel Underwood College propose des programmes d'enseignement universitaire

dispensés entièrement en anglais et s'adressant à des étudiants internationaux de premier ordre recrutés en Asie et dans d'autres régions du monde.

Face à une demande croissante d'enseignement international à tous les niveaux, aux pressions exercées et à une sensibilisation accrue par les négociations avec l'OMC/l'AGCS, et au lobbying des gouvernements de certains pays, comme les États-Unis, le Japon, l'Australie et la Chine, le gouvernement coréen a supprimé, en 2003, les restrictions imposées à l'offre directe de services éducatifs par des institutions étrangères. Avec la mise en place, en 2002, d'une fiscalité attractive, d'un processus rapide d'obtention des permis, etc., le gouvernement cherche à attirer davantage l'investissement direct étranger et les activités économiques dans des zones économiques spéciales. Les détails des nouvelles réglementations pour les établissements étrangers d'enseignement doivent encore être finalisés. Le gouvernement coréen envisage également de négocier avec les États-Unis de nouveaux accords de libre-échange de services éducatifs. La signature d'un tel accord devrait non seulement libéraliser le marché de l'éducation mais contribuer à inverser la tendance grandissante des Coréens à partir faire leurs études à l'étranger<sup>12</sup>.

Le gouvernement japonais s'efforce également d'internationaliser son enseignement supérieur, par le biais essentiellement d'initiatives institutionnelles. En 2005, il a lancé un Fonds stratégique pour la création d'une administration centrale internationale dans les universités parmi une sélection de 20 universités publiques et privées ([www.u-kokusen.jp/index\\_e.html](http://www.u-kokusen.jp/index_e.html)). En 2004, il a également mis en place un système officiel de désignation des campus japonais d'universités étrangères pour les programmes officiellement agréés par leur pays d'origine. Le gouvernement soutient également l'idée d'universités japonaises dispensant leurs programmes d'enseignement en dehors du Japon, mais ces initiatives viennent essentiellement des institutions d'enseignement supérieur<sup>13</sup>. Globalement, le Japon et la Corée sont engagés dans la constitution de réseaux internationaux puissants et l'élaboration de stratégies de développement à long terme pour recruter du personnel universitaire et des étudiants internationaux; les écoles internationales (d'enseignement professionnel et postuniversitaire) nouvellement établies dans ces deux pays sont en train de devenir compétitives dans la région.

Néanmoins, pas plus au Japon qu'en Corée il n'existe de politique stratégique reliant clairement l'internationalisation de l'enseignement supérieur à l'internationalisation du marché du travail. Cela tient en partie à l'absence de tradition d'immigration dans ces pays : en 2003, les ressortissants étrangers représentaient 1.5 % de la population japonaise et 0.9 % de la population coréenne (*Panorama des statistiques de l'OCDE 2006*). Au contraire, de nombreux pays membres de l'OCDE ont développé des politiques de l'immigration et de l'emploi. Le gouvernement britannique, par exemple, encourage désormais plus activement l'emploi des étudiants internationaux diplômés d'universités britanniques. Le système existant pour les diplômés en sciences et technologie est actuellement étendu aux étudiants étrangers de 2<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> cycle qui passent avec succès un PhD ou un Master reconnu au Royaume-Uni, et ce quel que soit le domaine d'étude<sup>14</sup>.

### **Création d'un nouvel espace d'apprentissage dans les collectivités locales**

Le gouvernement coréen s'efforce d'induire un développement national équilibré via le projet NURI (New University for Regional Innovation). NURI est la version coréenne du modèle « triple hélice » de partenariats université-industrie-gouvernement régional dont l'objectif est de soutenir le développement d'une excellente main-d'œuvre locale et de promouvoir le taux d'emploi des diplômés des universités régionales par le biais de

programmes d'éducation spécialisés. La Corée compte un grand nombre d'établissements d'enseignement supérieur par habitant. Nombre de ces établissements sont petits et privés et gèrent des programmes similaires. Globalement, l'objectif du gouvernement est de restructurer le système d'enseignement supérieur pour le concentrer, le spécialiser et le diversifier dans chaque région via le projet NURI<sup>15</sup>.

Le gouvernement japonais promeut également l'idée de consortiums régionaux et de liens entre différents établissements d'enseignement supérieur, les activités de type triple hélice, etc. Ces réseaux peuvent, dans une certaine mesure, aider les petites universités privées et les collèges qui seront confrontés aux défis d'un marché étudiant en décroissance. Mais, dans la plupart des cas, les initiatives viennent principalement des établissements d'enseignement supérieur et des collectivités locales. Le Consortium des universités de Kyoto ([www.consortium.or.jp/english/index.html](http://www.consortium.or.jp/english/index.html)), qui autorise les étudiants de 35 universités et collèges à avoir accès aux classes, internats et autres activités des universités et collèges de la ville de Kyoto, en est un bon exemple. En 2006, le Consortium a publié une proposition visant à attirer les étudiants dans la ville de Kyoto où la capacité des établissements d'enseignement supérieur est nettement supérieure au nombre des jeunes de 18 ans dans la population locale.

### **Soutenir l'innovation en matière d'enseignement et d'apprentissage**

Depuis le lancement, en 1996, du premier service global d'information sur l'éducation, EDUNET, les réseaux d'enseignement-d'apprentissage et de recherche reposant sur l'utilisation des TIC se sont développés rapidement en Corée. En 2002, un système national d'aide aux bibliothèques numériques a été lancé et en 2003 toutes les universités et tous les instituts de recherche coréens adhéraient au RISS, système de services d'informations sur la recherche ([www.keris.or.kr](http://www.keris.or.kr)). Avec cette infrastructure, le gouvernement coréen envisage de réaliser à New Songdo le plus grand projet d'aménagement immobilier privé du monde. Cette mégapole sera une zone de libre entreprise dans laquelle l'anglais sera la langue franche. Dans cette ville futuriste, l'informatique reliera la vie à la maison et la vie hors de la maison, dégagera de l'espace pour les succursales des établissements internationaux d'enseignement de niveau mondial et attirera les investissements commerciaux internationaux. On estime qu'en 2014, date prévue d'achèvement des travaux, 65 000 personnes y vivront et 300 000 y travailleront et bénéficieront de son nouvel environnement futuriste<sup>16</sup>. De surcroît, le gouvernement coréen a également annoncé son nouveau projet de mégapole nationale qui consiste à donner à des régions complètes l'accès wi-fi à Internet en raccordant chaque foyer au réseau. Jusqu'ici, six régions ont annoncé qu'elles envisageaient d'investir dans leur propre projet de « U-City » tout en participant également au projet du gouvernement central<sup>17</sup>. Des établissements privés d'enseignement supérieur s'y sont également ralliés; l'Université de Yonsei, par exemple, a annoncé qu'elle ouvrirait un nouveau campus dans la mégapole.

Au Japon, MEXT encourage les expérimentations d'enseignement et d'apprentissage innovants par le biais de fonds incitatifs basés sur des projets, tels que le Programme d'appui à un enseignement universitaire distinctif<sup>18</sup> et le Programme d'appui aux besoins<sup>19</sup> en matière d'enseignement moderne. Les établissements d'enseignement supérieur demandent à bénéficier de ces programmes de fonds incitatifs et l'Association japonaise d'accréditation des universités (JUAA) et des organisations tierces procèdent au processus de sélection au nom du gouvernement.

### **Apprentissage tout au long de la vie**

Le gouvernement coréen a lancé en 2001 le projet de cité d'apprentissage tout au long de la vie. L'année suivante, il a annoncé le lancement d'un plan global de promotion de l'éducation permanente pour soutenir les programmes d'éducation permanente mis en œuvre au niveau local, pour incorporer l'éducation permanente dans les programmes courants et offrir aux adultes plus d'opportunités et différentes voies d'accès à l'enseignement supérieur aux différents stades de leur vie. Depuis lors, il a considérablement aidé les administrations locales à initier des programmes d'apprentissage tout au long de la vie. Avec l'augmentation des fonds alloués au projet pour la construction des nouvelles infrastructures et des nouveaux réseaux d'une éducation permanente reposant sur les villes régionales, le gouvernement a annoncé qu'il sélectionnera 25 villes d'apprentissage tout au long de la vie en plus des 33 actuellement impliquées dans le projet. D'ici à 2008, le projet sera étendu à 100 villes à travers tout le pays. Bien que jusqu'ici les programmes de cité d'apprentissage tout au long de la vie aient porté principalement sur la culture et les loisirs, on peut penser que désormais les administrations locales vont élaborer des programmes reflétant les spécificités de leurs villes et offrant davantage de possibilités de travail de manière à générer des liens durables entre l'apprentissage et l'emploi pour la population adulte locale (MOEHRD, 2006).

Dans la politique japonaise de l'enseignement supérieur, les opportunités d'apprentissage liées au déroulement de carrière, notamment à l'apprentissage tout au long de la vie, à la formation professionnelle de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle et à la formation universitaire à orientation professionnelle, sont encouragées mais le rôle fondamental du gouvernement est d'établir des cadres. En 2004, le gouvernement a établi un cadre juridique pour l'enseignement professionnel de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle comme les écoles de droit et les écoles de commerce, séparé des programmes existants et plus académiques de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle. En outre, le Conseil des ministres a mis en place un cadre de districts spéciaux pour la réforme administrative, tenant compte d'un nouveau projet pilote pour la déréglementation. Si ce projet aboutit, la déréglementation s'appliquera au niveau national. La ville d'Osaka et le district Chiyoda de Tokyo se sont lancés dans les districts spéciaux pour le développement de carrière où les universités professionnelles à but lucratif sont autorisées à s'implanter. La déréglementation des programmes en ligne est également en cours et quelques universités grandeur nature démarrent leurs activités en plus de l'Université de l'Air, financée par l'État, qui émet en circuit ouvert des programmes et des cours.

Globalement, les deux gouvernements ont reconnu la nécessité de développer l'apprentissage tout au long de la vie et lancé diverses expérimentations de politiques pour l'encourager. Les efforts déployés dans les deux pays entraîneront-ils une participation accrue des adultes à l'enseignement supérieur : cela dépendra de la demande du marché du travail.

## **7.6. Coordonner un marché de l'enseignement supérieur en décroissance**

En dépit des stratégies de réforme de l'enseignement supérieur évoquées ci-dessus, une contraction du marché de l'enseignement supérieur semble à peu près inévitable au Japon comme en Corée. Ironie du sort, la persistance dans ces deux pays d'un taux de natalité faible est souvent attribuée au coût élevé de l'éducation que les parents sont censés supporter. Dans ces circonstances, les problèmes financiers qui se posent dans



l'enseignement supérieur requièrent une attention particulière non seulement pour préserver un accès universel mais également pour éviter un nouveau déclin démographique. Cette section décrit quelques programmes clés de réforme de l'enseignement supérieur qui illustrent l'orientation globale des politiques japonaises et coréennes dans ce domaine et la manière dont ces deux pays s'efforcent de s'attaquer au problème de la rationalisation de leur système d'enseignement supérieur.

### **Constitution en sociétés des universités publiques**

La capacité de gestion des établissements d'enseignement supérieur est en passe de devenir un facteur crucial de l'offre d'un enseignement supérieur suffisamment souple pour répondre aux différents besoins des parties prenantes et au déclin des effectifs d'étudiants. En 2004, toutes les universités nationales et tous les collèges préuniversitaires et collèges technologiques ont été constitués en sociétés. Et certains établissements publics locaux d'enseignement supérieur font de même. Ces établissements constitués en sociétés doivent publier des plans et objectifs à moyen terme (six ans); ils doivent également accepter que des tiers évaluent les réalisations de ces plans et objectifs et qu'ils en rendent compte. En Corée, le gouvernement envisage d'achever d'ici à 2010 la constitution en sociétés des universités publiques dans le cadre de réformes structurelles de la gestion de l'enseignement supérieur.

### **Assurance qualité, fusions et fermetures**

La saturation de l'enseignement supérieur accroît la nécessité d'une coordination appropriée d'une offre d'enseignement supérieur de qualité. Le gouvernement japonais s'attaque à ce problème en renforçant ses politiques d'assurance qualité. Depuis 2004, toutes les universités proposant un enseignement sur quatre ans, les collèges préuniversitaires et les collèges technologiques sont tenus de soumettre tous les sept ans des évaluations certifiées du niveau des établissements. Ces évaluations consistent en un processus de type accréditation par des tiers mis en œuvre par des organismes d'évaluation certifiés agréés par le gouvernement. De surcroît, une évaluation certifiée a été introduite pour les programmes universitaires supérieurs de formation professionnelle et le contrôle de suivi, après l'autorisation par le gouvernement des programmes nouvellement établis, a été renforcé. En mai 2005, le gouvernement a publié des directives pour le processus de consultation et de suivi des universités et collèges confrontés à des difficultés financières et de gestion. Ces directives s'attachent à mettre en place un filet de sécurité pour faire en sorte que les étudiants puissent être transférés dans des universités situées à proximité (MEXT, 2005). En juin 2006, la Loi sur l'école privée a été amendée pour assurer une plus grande transparence des activités des écoles, y compris de leur situation financière. En juillet 2006, le PMACPSJ a publié un rapport intermédiaire sur les difficultés de gestion et la faillite des institutions d'enseignement privé, suggérant qu'il devrait renforcer sa fonction de surveillance et d'arrangement de fusions vis-à-vis des administrations scolaires<sup>20</sup> qui gèrent des universités et des collèges confrontés à des difficultés financières et de gestion (tableau 7.5) (PMACPSJ, 2006).

En Corée, le gouvernement a élaboré des règles et des plans de fusions-acquisitions à mettre en œuvre d'ici à 2009, tant pour les universités nationales que pour les universités privées. Le nombre des universités sera réduit principalement par le biais de fusions et de restructurations et ces universités recevront des incitations financières. Le gouvernement accorde des aides aux universités privées comme aux universités publiques et les deux

**Tableau 7.5. Nombre et proportion d'administrations scolaires privées au Japon dans l'incapacité de couvrir leurs coûts de fonctionnement par leurs revenus annuels**

	Administrations scolaires gérant des universités d'enseignement sur quatre ans		Administrations scolaires gérant des collèges préuniversitaires	
	Nombre/total	%	Nombre/total	%
1998	31/409	7.6	66/227	29.1
1999	37/418	8.9	72/219	32.9
2000	69/435	15.9	81/204	39.7
2001	109/456	23.9	85/189	45.0
2002	122/469	26.0	79/178	44.4
2003	120/482	24.9	57/164	34.8

Source : Promotion and Mutual Aid Corporation for Private School of Japan (PMACPS), 2006.

devront suivre les mêmes règles. En 2007, 27 universités nationales ont fusionné. Le gouvernement a également annoncé son intention de réduire d'ici à 2009 le nombre total d'universités privées pour l'abaisser à 271 (MOEHRD, 2005).

Ces mesures sont très importantes pour répondre à la contraction du marché de l'enseignement supérieur et à tout le moins protéger les étudiants et faire en sorte qu'ils puissent être transférés dans un autre établissement si le leur doit fermer.

### **Soutien financier des dépenses d'éducation**

Enfin, il est devenu crucial dans les deux pays d'accroître l'aide financière publique pour les dépenses d'éducation. Dans les deux pays, il existe un lien entre les dépenses des familles au titre de l'éducation et la faiblesse du taux de natalité. En 2005, le Bureau du Conseil des ministres japonais a procédé à une enquête internationale sur les attitudes des populations à l'égard du taux de natalité au Japon, en Corée, aux États-Unis, en France et en Suède ([www8.cao.go.jp/shoushi/cyousa/cyousa17/kokusai/ishiki.pdf](http://www8.cao.go.jp/shoushi/cyousa/cyousa17/kokusai/ishiki.pdf)). Les résultats de cette enquête montrent qu'au Japon comme en Corée la tendance à limiter le nombre d'enfants est plus forte que dans les autres pays; la principale raison invoquée est le coût élevé d'un enfant et de son éducation (Japon, 56.3 %; Corée, 68.2 %; États-Unis, 30.8 %; France, 13.3 %; Suède : ne figure pas parmi les cinq raisons principales). Les Coréens et les Japonais ayant répondu à l'enquête voient dans l'aide aux dépenses d'éducation l'aspect fondamental d'une politique de la famille (Corée, 58 %; Japon, 42.8 %; France, 39.4 %; États-Unis et Suède : ne figurent pas parmi les cinq réponses principales). En juin 2006, face à la faiblesse du taux de natalité, le Bureau du Conseil des ministres japonais a publié un plan d'action (*A New Deal for Low Fertility*, Cabinet Office, 2006) arguant que les administrations nationales et locales, les industriels, les collectivités locales et la société en général devaient venir en aide aux familles qui élèvent des enfants. Une aide financière aux familles a été proposée ainsi qu'une augmentation du système de prêts aux étudiants de l'enseignement supérieur. En juillet 2006, le Conseil de politique économique et budgétaire, organe consultatif clé du Premier ministre japonais, a publié les principes politiques de base pour 2006, qui ont clarifié le plan visant à promouvoir une politique globale concernant le faible taux de fécondité (Council on Economic and Fiscal Policy, 2006).

Comme le montre le tableau 7.6, la part des dépenses des ménages consacrée à l'enseignement supérieur est extrêmement élevée au Japon et en Corée<sup>21</sup>. Cela est dû

Tableau 7.6. **Dépenses au titre des établissements d'enseignement tertiaire en pourcentage du PIB et part des dépenses des ménages au titre de l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE**

	2004	
	Part des dépenses des ménages	Pourcentage du PIB
	%	%
Australie	35.6	1.6
Autriche	4.8	1.2
Belgique	5.1	1.4
Canada <sup>1</sup>	22.9	2.5
République tchèque	9.2	1.1
Danemark	3.3	1.8
France	9.8	1.3
Grèce	0.4	1.1
Hongrie	6.6	1.1
Islande	9.1	1.2
Irlande	15.6	1.2
Italie	18.4	0.9
<b>Japon<sup>1</sup></b>	<b>56.9</b>	<b>1.1</b>
<b>Corée</b>	<b>55.6</b>	<b>2.3</b>
Mexique	30.6	1.3
Pays-Bas	12.0	1.3
Nouvelle-Zélande	39.2	1.4
Pologne	27.1	1.5
Portugal	14.0	1.0
République slovaque	9.7	1.1
Espagne	20.8	1.2
Turquie	10.0	1.0
Royaume-Uni	19.4	1.1
États-Unis	35.1	2.9

1. 2001 au lieu de 2004.

Source : OCDE (2004 et 2007), *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*.

principalement à un mode de financement qui dépend fortement des frais de scolarité, notamment dans le secteur privé.

Le Japon et la Corée arrivent loin derrière la moyenne de l'OCDE pour la part dans le PIB des dépenses publiques au titre de l'enseignement tertiaire (0.5 % contre 1.0 %) (OCDE, 2007). Même en incluant les contributions privées, la part (exprimée en pourcentage du PIB) des dépenses au titre de l'enseignement supérieur par étudiant, est inférieure à la moyenne de l'OCDE. Au Japon, la constitution en sociétés des universités publiques nationales et locales pourrait accélérer cette tendance, car le gouvernement envisage de réduire le budget des universités nationales de 1 % par an à compter de 2005. La plupart des universités nationales ont cherché à compenser cette baisse en augmentant les droits de scolarité.

En Corée toutefois, l'aide financière du gouvernement au secteur de l'enseignement supérieur a continué à augmenter au cours des 15 dernières années. Le marché de dotation de l'enseignement supérieur a également continué à croître, même s'il se concentre sur un petit nombre d'établissements d'élite privés<sup>22</sup>. Cependant, les ressources financières des établissements coréens d'enseignement supérieur continuent de dépendre fortement des droits de scolarité (plus de 60 %) et la taille globale du marché de l'enseignement supérieur va probablement se réduire avec la baisse du nombre des jeunes de 18 ans<sup>23</sup>.

Au Japon comme en Corée, le niveau élevé des droits de scolarité dans l'enseignement supérieur grève lourdement les finances des ménages. En outre, dans ces deux pays, il est très fréquent, en dépit de la charge financière que cela représente, que les parents envoient leurs enfants dans des cours privés pour les préparer aux concours d'entrée à l'université. Selon une enquête réalisée en 2003 par KEDI auprès de parents coréens, 73 % des étudiants de l'enseignement primaire et secondaire bénéficiaient de cours particuliers après les heures de classe pour un montant total de dépenses estimé à 13 600 milliards KRW (13.6 milliards USD, 10.6 milliards EUR), ce qui représente 2.3 % du PIB (Choi et autres, 2003). Cependant, selon une enquête sur les dépenses des ménages effectuée en 2004 par le gouvernement coréen, le montant dépensé par les ménages au titre des cours particuliers était supérieur de 30 % aux dépenses privées au titre des établissements éducatifs, ce qui est supérieur au montant constaté dans l'enquête du KEDI (NSO, 2004). Globalement, en Corée, les sommes dépensées au titre des cours particuliers semblent avoir sensiblement augmenté au cours des dernières décennies (Baek et Jones, 2005). Le Japon a, lui aussi, une longue tradition de *juku* (écoles de bachotage) et de cours particuliers et il est reconnu que les sommes dépensées à ce titre par les familles accélèrent la diversification socio-économique mais aussi constituent une lourde charge financière. Selon une enquête du MEXT, les dépenses annuelles moyennes au titre d'activités d'éducation et de formation en dehors du cadre formel pour les étudiants des écoles secondaires publiques du 1<sup>er</sup> cycle ont été estimées à 299 469 JPY en 2004 (2 018 EUR, 2 600 USD) (MEXT, 2004).

### 7.7. Conclusion et implications pour les autres pays de l'OCDE

Les pratiques et les politiques du Japon et de la Corée en matière d'enseignement supérieur montrent une tendance à une réforme de l'enseignement supérieur dans un cadre de marché néolibéral tout en promouvant simultanément le principe de la cohésion sociale. Les deux pays sont écartelés entre la tendance mondiale en faveur d'un programme d'action néolibéral et la popularité nationale grandissante (dans le cas de la Corée) des thèses de la social-démocratie. Dans les deux pays, les idées d'administration restreinte, d'efficience, de réformes du secteur public dans un cadre de marché et d'internationalisation réunissent un large consensus. Dans le même temps, les politiques publiques récentes de la Corée tendent à mettre davantage l'accent sur une cohésion sociale reposant sur l'égalitarisme, compte tenu des critiques publiques à l'encontre du fossé qui se creuse entre les riches et les pauvres et de la pression grandissante de changements démographiques combinant un faible taux de fécondité et une population vieillissante. Le Japon, dont la population est déjà en déclin, connaît à présent un débat politique féroce sur les inégalités de revenus et la cohésion sociale.

Cet examen comparatif donne à penser que les pratiques et les politiques du Japon et de la Corée en matière d'enseignement supérieur sont le résultat d'un accès universel à l'enseignement supérieur avec des ressources publiques limitées et des niveaux élevés de dépenses privées au titre de l'éducation. La lourde charge financière que représente pour les familles le fait d'élever des enfants sans aides publiques importantes à l'enseignement postsecondaire a contribué à la persistance dans les deux pays d'un taux de fécondité bas et accéléré, à son tour, le processus de déclin démographique et de vieillissement de la population. La cohésion sociale est en train de devenir, dans les deux pays, un problème clé et un débat est en cours sur la manière de sortir de ce cercle vicieux : coût élevé de l'éducation, faible taux de natalité pour limiter le nombre d'enfants à élever et dépenses

privées ultérieures au titre de l'éducation renchérissent le coût par enfant dans le cadre de la stratégie d'investissement des familles.

D'autre part, une population étudiante qui décroît semble peu susceptible d'avoir un impact majeur immédiat sur la stratification et l'organisation de l'enseignement supérieur au Japon et en Corée. Étant donné leurs systèmes très hiérarchisés d'enseignement supérieur, il est probable que les établissements d'élite vont s'efforcer de devenir plus compétitifs et plus sélectifs alors que des établissements privés, locaux et non élitistes d'enseignement supérieur vont probablement fusionner ou fermer suite à l'évolution démographique et aux pressions d'une concurrence âpre sur un marché plus ouvert.

Face à l'impact futur de l'évolution démographique sur l'enseignement supérieur, les gouvernements japonais et coréens ont adopté des stratégies de rationalisation du système d'enseignement supérieur, créé de nouvelles infrastructures d'apprentissage tout au long de la vie et encouragé un développement économique régional équilibré et l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Toutefois, les gouvernements viennent tout juste de commencer à évoquer publiquement des stratégies à long terme pour s'attaquer à la contraction du marché du travail due à la poursuite dans un avenir prévisible de l'évolution démographique.

Au vu du schéma du changement démographique dans les pays membres de l'OCDE, les gouvernements nationaux doivent adopter d'urgence de nouvelles définitions du vieillissement et de nouvelles approches en matière de vieillissement (par exemple, la stratégie du vieillissement actif de l'OCDE) ainsi que des programmes d'apprentissage tout au long de la vie. D'ores et déjà, les projections démographiques ont commencé à menacer les régimes publics de retraite et de prévoyance : à l'horizon 2050, les ratios inactifs/actifs vont probablement doubler (Nations Unies, 2004). Ces perspectives accroissent l'urgence pour le Japon et la Corée de permettre aux seniors de se maintenir dans des activités économiques et sociales productives et de conjuguer ces activités avec un apprentissage tout au long de la vie. Il est particulièrement important d'accroître la participation des adultes à l'apprentissage tout au long de la vie pour résoudre les problèmes de pénurie de travailleurs intellectuels hautement qualifiés. Il serait également souhaitable d'internationaliser le système national d'éducation pour recruter davantage d'étudiants et d'enseignants étrangers. Parallèlement, il serait très intéressant d'envisager une ouverture plus large du marché du travail aux travailleurs étrangers. Outre une aide financière pour les dépenses d'éducation, l'environnement de travail doit être fondamentalement repensé de sorte que les travailleurs (hommes et femmes) mais aussi les établissements d'enseignement et les collectivités locales puissent être activement engagés dans l'apprentissage tout au long de la vie et plus soucieux du bien-être des nouvelles générations. Enfin, il faudrait examiner avec soin comment faire en sorte que les jeunes générations actuelles et futures aient, grâce à l'enseignement supérieur, des perspectives de carrière stables et productives.

## Notes

1. Selon le *Yearbook of Educational Statistics in Korea 2005* (KEDI, 2005), 569 272 personnes ont terminé un enseignement secondaire de deuxième cycle et 467 508 d'entre elles se sont inscrites dans un établissement d'enseignement supérieur en Corée, en 2005.
2. Les femmes coréennes ont été particulièrement coopératives à l'égard de l'initiative nationale de planning familial, comme le montrent l'augmentation du taux de participation des femmes à

l'enseignement supérieur et le taux d'activité accru des jeunes femmes sur le marché du travail (Tedesco, 1996).

3. *The Korea Herald*, 25 août, 2005; *Chosun Ilbo*, 8 mai 2006.
4. Institut national des statistiques coréen ([www.nso.go.kr](http://www.nso.go.kr)). En Corée, le nombre total d'établissements d'enseignement supérieur était en 2004 de 352, parmi lesquels figuraient 156 universités (26 nationales/publiques et 130 privées) proposant un enseignement sur quatre ans, 158 collèges préuniversitaires [*jeonmun daehack*] (dont 6 nationaux, 9 publics et 143 privés) et 11 universités (nationales/publiques) d'éducation, 18 universités industrielles/technologiques (8 nationales/publiques et 10 privées) et une université (publique) ouverte ([www.moe.gov.kr](http://www.moe.gov.kr)).
5. *Chosun Ilbo*, 18 avril 2003, <http://english.chosun.com/w21data/html/news/200304/200304180031.html>.
6. Selon l'Office national des statistiques, mai 2005. Pour plus de détails, voir le rapport annuel 2005 du Samsung Economic Research Institute (SERI), pp.15-16.
7. Dans les entreprises coréennes, environ 77.7 % des directeurs du personnel pensent que la qualité de l'enseignement universitaire coréen pose sérieusement problème. Les directeurs généraux se sont également déclarés très mécontents de la qualité des diplômés des universités coréennes. Le temps moyen consacré à la formation dans l'entreprise/en cours d'emploi, après le recrutement, est estimé à 20.3 mois et les coûts de reconversion dans les entreprises commerciales ont augmenté; ils sont, par exemple, de 6 millions USD chez Hyundai Motor Co. et de 6.4 millions USD chez Samsung Electronics (Federation of Korean Industries, 2005).
8. Voir l'enquête sur la population active du Bureau des statistiques du ministère de l'Intérieur et de la Communication ([www.stat.go.jp/english/index.htm](http://www.stat.go.jp/english/index.htm)). Le Recruit Works Institute conduit chaque année une enquête sur l'offre d'emplois et la demande de diplômés d'universités proposant un enseignement sur quatre ans (programmes de 1<sup>er</sup> cycle et de maîtrise) et fait état d'une reprise continue de la demande depuis 2001 ([https://www.works-i.com/pdf/bairitsu\\_2007.pdf](https://www.works-i.com/pdf/bairitsu_2007.pdf)).
9. En Corée, à niveau de qualification équivalent, les femmes ont une rémunération inférieure de 35 % à celle des hommes. Le taux de féminisation des postes de direction y est faible (28.8 %) comparé à d'autres pays de l'OCDE, par exemple au Japon (36.9 %), à l'Allemagne (33.7 %) et aux États-Unis (49.7 %). Pour des détails, voir SERI (2003a).
10. La proportion des étudiants de sexe masculin était de 12.4 % en 2004.
11. En Corée, les flux d'étudiants sont faibles; fin 2003, on recensait environ 12 000 étudiants internationaux, soit un peu moins de 8 % du nombre de Coréens partant à l'étranger. Toutefois, le nombre d'étudiants étrangers venant en Corée a augmenté d'environ 20 % par an depuis 2001 (The Observatory on Borderless Higher Education: [www.obhe.ac.uk/cgi-bin/news/article.pl?id=310&mode=month](http://www.obhe.ac.uk/cgi-bin/news/article.pl?id=310&mode=month)).
12. Selon l'OCDE, la Corée arrive à la troisième place (derrière la Chine et l'Inde) et devant le Japon pour le nombre absolu d'étudiants à l'étranger. Le nombre croissant d'étudiants coréens partant faire des études (de quelque niveau que ce soit) à l'étranger témoigne de l'existence en Corée d'une forte demande d'enseignement international de qualité. À Séoul, entre mars 2005 et février 2006, quelque 7 000 élèves de l'enseignement primaire et secondaire sont partis étudiant à l'étranger, soit une progression de 15 % (Seoul Metropolitan Office of Education; *Donga Ilbo*, 11 mai 2006). Les implications financières sont importantes. Selon la Korean International Trade Association, les Coréens étudiant à l'étranger ont dépensé en 2002 4.6 milliards USD au titre des frais de scolarité et des frais de séjour alors que les étrangers faisant des études en Corée du Sud n'ont dépensé que 20 millions USD (The Observatory on Borderless Higher Education: [www.obhe.ac.uk/cgi-bin/news/article.pl?id=310&mode=month](http://www.obhe.ac.uk/cgi-bin/news/article.pl?id=310&mode=month)).
13. Par exemple, un nouveau programme MOT de l'Université de Waseda (université privée japonaise de premier plan) exploité à Singapour et un programme de « master » géré conjointement par le Tokyo Institute of Technology et l'Université de Tsinghua.
14. Voir le UK Home Office Immigration and Nationality Directorate: [www.ind.homeoffice.gov.uk/lawandpolicy/immigrationrules/change6339](http://www.ind.homeoffice.gov.uk/lawandpolicy/immigrationrules/change6339).
15. Actuellement, 109 des 241 universités régionales participent au projet (soit un total de 123 équipes de projet regroupant 170 000 étudiants). Le montant devant être investi sur la période 2004-2009 est estimé à 1 400 milliards KRW (1.4 milliard USD).
16. *The New York Times*, 5 octobre, 2005 ([www.nytimes.com/2005/10/05/technology/techspecial/05oconnell.html?ei=5088&en=4a368c49e8f30bd2&ex=1286164800&adxnnl=1&pagewanted=1&adxnnlx=145786647-esM5EP2r7n9xFQQ6LSUikg](http://www.nytimes.com/2005/10/05/technology/techspecial/05oconnell.html?ei=5088&en=4a368c49e8f30bd2&ex=1286164800&adxnnl=1&pagewanted=1&adxnnlx=145786647-esM5EP2r7n9xFQQ6LSUikg)).

17. *The Korea Times*, 21 novembre 2005 ([www.asiamedia.ucla.edu/article.asp?parentid=33986](http://www.asiamedia.ucla.edu/article.asp?parentid=33986)).
18. Opérationnel depuis 2003, ce programme appuie les efforts des universités pour dispenser un enseignement distinctif et remarquable et fournit des informations à la société via la tenue de forums, la publication de collections d'études de cas, etc. Projets : exercice 2003 : 80 ; exercice 2004 : 58.
19. Opérationnel depuis 2004, ce programme appuie les efforts remarquables des universités pour répondre aux recommandations des différents conseils et aux enjeux politiques à fortes demandes sociales. Projets : exercice 2004 : 86.
20. Au Japon, les universités privées et les collèges (à l'exception des collèges nouvellement admis et des collèges à but lucratif) sont gérés par des entités juridiques à but non lucratif appelées administrations scolaires.
21. De tous les pays de l'OCDE (moyenne de 1.4 % en 2004), la Corée est l'un de ceux qui consacrent à l'enseignement tertiaire le plus fort pourcentage de son PIB (2.3 %). Mais environ 79 % du financement de l'enseignement tertiaire provient de sources privées.
22. Par exemple, dans les universités de Yonsei (Corée), POSTECH et Sung Kyun Kwan, plus de 30 % de la dotation totale de l'enseignement supérieur provient principalement des entreprises et des anciens (MOEHRD, 2005; Ryu et autres, 2006, pp. 45-46).
23. En 2003, l'offre d'enseignement supérieur commençait déjà à être supérieure à la demande (MOEHRD, 2005; Ryu et autres, 2006, p. 43).

## Références

- Amano, I. (1997), « Structural Changes in Japan's Higher Education System – From a Planning to a Market Model », *Higher Education*, vol. 34(2), pp. 125-139.
- Baek, Y. et R. Jones (2005), « Sustaining High Growth and Innovation: Reforming the R&D and Education Systems in Korea », Document de travail de l'OCDE n° 470, pp. 29-30.
- Cabinet Office (Japon) (2006), *Atarashii Shoushika Taisaku ni Tsuite* (« Une nouvelle solution face à une fertilité en déclin »), 20 juin ([www8.cao.go.jp/shoushi/taisaku.pdf](http://www8.cao.go.jp/shoushi/taisaku.pdf)).
- Central Council for Education (CCE) (2005a), *A Vision for the Future of Higher Education in Japan*, Tokyo.
- Central Council for Education (CCE) (2005b), « Graduate School Education in the New Age: Towards Development of Internationally Attractive Graduate School Education » (rapport).
- Central Council for Education (CCE) (2006), « On Post 21st Century COE Programme » (proposition), document distribué à la 55<sup>e</sup> réunion de l'University Subdivision.
- Choi, S.-K. et autres (2003), « A Study on the Reality and Volume of Private Tutoring Expenditure », Korean Educational Development Institute Research Paper, n° CR 2003-19, Séoul (en coréen).
- Collins, S. et B.P. Bosworth (1996), « Economic Growth in East Asia: Accumulation versus Assimilation », *Brookings Papers on Economic Activity* 2.
- Council on Economic and Fiscal Policy (Japon) (2006), *Keizai Zaisei Unei to Kozo Kaikaku ni Kansuru Kihon Hoshin 2006* (« Principes politiques de 2006 pour la réforme opérationnelle et structurelle de l'économie et des finances »), 7 juillet ([www.keizai-shimon.go.jp/cabinet/2006/decision0707.html](http://www.keizai-shimon.go.jp/cabinet/2006/decision0707.html)).
- Federation of Korean Industries (2005), « Enterprises' Tasks to Activate Development of Overseas Resources », FKI Research 2005-09-23.
- Henderson, G. (1968), *Korea: The Politics of the Vortex*, Harvard University Press, Cambridge, Mass., p. 89.
- JICA (2003), *Second Study on International Cooperation for Population and Development New Insights from the Japanese Experience*, Japan International Cooperation Agency.
- Kim, T. (2001), *Forming the Academic Profession in East Asia: A Comparative Analysis*, Routledge, New York et Londres.
- Kim, D.S. et autres (2002), « Korea Development Institute (KDI) Report: The Analysis of the Factors of Korean Economic Growth », commandé par Samsung Economic Research Institute (SERI) (2003), « Report on Human Capital and Growth Potential in Korea », novembre 2003, p. 16.
- Korean Education Development Institute (KEDI) (2004), *Rapport sur l'évolution de l'emploi des diplômés de l'université*, Séoul.

- Korean Education Development Institute (KEDI) (2005), *Yearbook of Educational Statistics in Korea 2005*.
- Korean Women's Development Institute (KWDI) (2005), « The Trends of Human Resource Development for Women Aged over 30s and Policy Recommendations in Korea » (rapport de recherche 16), p. iii.
- Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie (Japon) (MEXT) (2004), *Survey on Learning Expenditure of Children*, Tokyo, Japon.
- MEXT (2005), Bureau de l'enseignement supérieur, *Keiei Konnan na Gakko Hojin heno Taio Hoshin ni tsuite* (« Comment gérer les administrations scolaires en difficulté »), [www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/17/05/05051901/all.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/17/05/05051901/all.pdf).
- MEXT (2006), *Revue thématique de l'OCDE sur l'enseignement tertiaire : rapport de base du Japon*.
- Ministère de l'Éducation et du Développement des Ressources humaines (MOEHRD) (2005), « Plans to induce M&A », document politique, 7 décembre, [www.moe.gov.kr](http://www.moe.gov.kr).
- Ministère de l'Éducation et du Développement des Ressources humaines (MOEHRD) (2006), Division de la politique de l'apprentissage tout au long de la vie, *communiqué de presse*, 14 avril.
- National Science Foundation (2002), Division of Science Resources Statistics, indicateurs sur les sciences et l'ingénierie, [www.nsf.gov/statistics/seind93/chap2/doc/2c293.htm](http://www.nsf.gov/statistics/seind93/chap2/doc/2c293.htm).
- National Statistical Office (NSO) (2006), *Social Indicators in Korea*, ISSN 1599-0907, Séoul (en coréen).
- Nations Unies (2004), *L'état de la population mondiale 2004*.
- OCDE (2002), *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE 2002*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (2004), *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE 2004*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (2007), *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE 2007*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- Promotion and Mutual Aid Corporation for Private Schools of Japan (PMACPSJ) (2006), *Shiritsu Gakko n° Keiei Kakushin to Keiei Konnan Hatan heno Taio* (« Gérer les innovations et les difficultés/échecs du management »), Rapport intérimaire, juillet.
- Ryu, J.-S. et autres (2006), *Seven Strategies for University Reform*, Samsung Economic Research Institute, Séoul (publié en coréen).
- Samsung Economic Research Institute (SERI) (2003a), *Rapport annuel*.
- Samsung Economic Research Institute (SERI) (2003b), « Research Report: Human Capital and Growth Potential », SERI, novembre.
- Samsung Economic Research Institute (SERI) (2005), *Rapport annuel 2005*, pp. 15-16.
- Science and Technology Policy Institute (STEPI), *Rapport 2003-21*.
- Tachibanaki, T. (2005), *Gendai Josei n° Rodo, Kekkon, Kosodate*, Research Institute of Economy, Trade & Industry (RIETI), Minerva Press, Tokyo.
- Tedesco, F.M. (1996), « Rites for the Unborn Dead: Abortion and Buddhism in Contemporary Korea », *Korea Journal*, vol. 36, n° 2, pp. 61-74.
- Trow, M. (2000), « From Mass Higher Education to Universal Access: the American Advantage », *Minerva* 37, printemps, pp. 1-26.
- Yonezawa, A. (2003), « Making 'World-class Universities' : Japan's Experiment », *Higher Education Management and Policy*, vol. 5(2), pp 9-23.
- Yonezawa, A. et R. Kosugi (2006), *Education, Training, and Human Resources: Meeting Skill Requirements in Japan as Knowledge Economy – Assessment and Lessons*, édité par L. Meissner, World Bank Institute, Washington DC.



## Chapitre 8

# L'adaptation de l'enseignement supérieur au handicap : évolutions, enjeux et perspectives

*par*

Serge Ebersold\*

*Ce chapitre cherche à identifier les transformations et les formes d'adaptation qui ont favorisé la présence croissante d'étudiants handicapés et contribué à ouvrir l'enseignement supérieur vers la diversité. Il s'appuie pour ce faire sur une recherche menée en 2001 et 2002 par l'OCDE sur la situation des étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur en Ontario (Canada), au Royaume-Uni, en France, en Allemagne et en Suisse.*

\* Direction de l'éducation de l'OCDE.

Se préoccuper de l'accès des étudiants handicapés à l'enseignement supérieur peut paraître surprenant tant enseignement supérieur et handicap semblent antinomiques. D'ailleurs, peu de travaux ont été consacrés au sujet. Lorsqu'ils existent, ils sont apparus vers la fin des années 80 au regard de préoccupations individuelles (Hurst, 1998; van Acker, 1999) ou d'organismes internationaux (OCDE, 1997; Commission européenne, 1996). Ce relatif désintérêt peut s'expliquer de multiples manières : il a fallu attendre la réorganisation des politiques publiques autour de la lutte contre les discriminations pour mettre à jour les inégalités en la matière (OCDE, 1999); la marginalisation scolaire des élèves handicapés, barrière de premier plan à l'accès à l'enseignement supérieur, n'a été battue en brèche qu'au cours des deux dernières décennies; l'accès à l'enseignement supérieur étant facultatif et s'adressant, d'un point de vue historique, plus particulièrement aux élites, la présence d'étudiants handicapés est longtemps apparue exceptionnelle, voire « incongrue ». Enfin, l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur contribue bien souvent à subordonner l'accès à l'enseignement supérieur aux stratégies adoptées par les établissements et en rend l'accès aléatoire et difficilement appréciable (OCDE, 2003). Ce relatif désintérêt ne doit cependant pas masquer une réalité ne devant que s'amplifier durant les prochaines décennies.

Les conditions d'accès à l'enseignement supérieur des étudiants handicapés ne peuvent plus être ignorées tant le nombre d'étudiants handicapés ou à besoins spécifiques a augmenté dans nombre de pays de l'OCDE. Au Royaume-Uni, 31 395 étudiants reconnus comme handicapés étaient admis en 1994-95 dans l'enseignement supérieur, soit 2 % de la population étudiante. En 2006-07, ils étaient 57 750, soit 6.5 % de la population étudiante. En France, alors que 695 étudiants handicapés étaient recensés en France en 1981, en 2006-07 ils étaient 8 763, soit 0.4 % de la population. En Suède le nombre d'étudiants handicapés a augmenté de 125 % entre 1993 et 1999; en Ontario, leur nombre a plus que quadruplé au cours des années 80. Une telle augmentation s'explique sans doute par la généralisation progressive au cours de ces deux dernières décennies de politiques inclusives ayant facilité l'accès à la scolarisation en milieu ordinaire des élèves à besoins spécifiques (OCDE, 1999). Mais au-delà de cette dimension, l'augmentation du nombre d'étudiants handicapés reflète un vaste mouvement de diversification des profils des étudiants : la démocratisation de l'enseignement supérieur a contribué à une présence croissante, bien que relative, d'étudiants provenant de milieux modestes (Selz et Vallet, 2006), moins à l'aise face aux choix scolaires et professionnels, plus exposés aux risques d'échec et plus enclins à abandonner en cas d'échec (Galland et Rouault, 1996). L'internationalisation des échanges et des parcours a augmenté la proportion d'étrangers présents dans les établissements d'enseignement supérieur : dans les pays de l'OCDE le nombre d'étudiants étrangers a augmenté en moyenne annuelle de 8.3 % depuis 1998 (OCDE, 2005 et 2007). La généralisation de la formation professionnelle et de la formation continue a, quant à elle, renforcé la présence d'étudiants âgés retournant vers l'enseignement supérieur pour suivre des formations axées sur leur activité professionnelle ou sur une activité professionnelle compatible avec leurs acquis

antérieurs : aux États-Unis, entre 1970 et 2000, c'est parmi les étudiants à temps partiel de plus de 30 ans que l'augmentation de la participation a été la plus rapide (Douglass, 2004).

En ce sens, l'augmentation du nombre d'étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur ne peut être exclusivement rapportée à la présence d'étudiants ayant bénéficié des politiques inclusives. Elle reflète un mouvement de diversification des profils des étudiants qui n'est pas sans influencer sur leurs attentes vis-à-vis du système universitaire en termes d'enseignement, de soutien ou d'accès à l'emploi. L'augmentation du nombre d'étudiants handicapés est en cela indissociable d'une redéfinition des rôles et des missions de l'enseignement supérieur qui trouve sa source dans le rôle joué par l'éducation et la formation dans le développement du capital humain comme dans le développement économique (OCDE, 2005), et dans la préférence donnée par les entreprises à une main-d'œuvre diplômée. Cette redéfinition des rôles et des missions trouve enfin sa source dans l'exigence d'équité. On attend ainsi de l'enseignement supérieur qu'il réduise l'impact économique et social des multiples facteurs source d'inégalités en étant au plus près des besoins et des particularités des étudiants, en se préoccupant de leur devenir.

Se désintéresser des mécanismes à l'œuvre dans les établissements d'enseignement supérieur reviendrait à oublier que l'accès à l'éducation (à l'image de l'accès aux soins) conditionne le bien-être des individus, leurs possibilités de développement personnel et de réalisation de soi. Exclure les personnes handicapées de l'enseignement supérieur conduirait à se désintéresser des conditions d'accès à l'internationalisation des échanges des étudiants handicapés ainsi que des possibilités qui leur sont données de coupler leur cursus avec une activité professionnelle ou un stage. Les étudiants handicapés s'en trouveraient fragilisés; la dynamique d'invisibilisation sociale du corps autre et différent et, corrélativement, les discriminations, en seraient renforcées. Un tel désintérêt occulterait aussi certains enjeux qu'imposent notamment à l'enseignement supérieur la diversification des parcours engendrée par le processus de Bologne, la généralisation de l'éducation tout au long de la vie, le renforcement des liens avec les milieux économiques. Il occulterait en outre certaines conditions de l'adaptation de l'enseignement supérieur aux défis et aux enjeux d'une société ayant fait de la participation individuelle le socle de sa richesse et de son dynamisme.

Cet article se propose d'envisager les transformations et les formes d'adaptation qui ont favorisé la présence croissante d'étudiants handicapés et contribué à ouvrir l'enseignement supérieur vers la diversité. Il s'appuie pour ce faire sur les données les plus récentes, ainsi que sur une recherche menée en 2001 et 2002 par l'OCDE sur la situation des étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur en Ontario (Canada), au Royaume-Uni, en France, en Allemagne et en Suisse (OCDE, 2003). Il s'appuie également sur certains éléments d'information obtenus dans le cadre d'une recherche menée sur les possibilités de transition des personnes handicapées après l'enseignement secondaire incluant notamment des informations provenant de travaux américains<sup>1</sup>.

## 8.1. Devenir une organisation apprenante en s'ouvrant au handicap

### ***S'ouvrir à la diversité pour être réceptif au handicap***

Quel que soit le pays et quel que soit l'établissement, l'accueil des étudiants handicapés dépend du rapport à la diversité qu'entretiennent les établissements. L'adaptation au handicap prend en effet des formes différentes selon les schèmes d'appréhension du handicap. La prévalence d'une vision déféctologique du handicap,

mettant l'accent sur la déficience et ses implications, rend plus aléatoire la présence d'étudiants handicapés qu'une perspective écologique, focalisant le regard sur l'aptitude des institutions à être accessibles et à s'adapter aux rythmes et aux besoins des intéressés. Les chances d'accès à l'enseignement supérieur des étudiants handicapés français ou suisses sont ainsi plus faibles que celles d'étudiants handicapés suivant leur cursus dans d'autres pays. Alors qu'en 2006, ils représentaient environ 0.4 % de la population étudiante en France, les étudiants handicapés représentaient 8.9 % de la population étudiante en Ontario. Au Royaume-Uni, 5.3 % des étudiants anglais inscrits en première année de l'enseignement supérieur ont déclaré une déficience en 2003. À la différence du cas français (du moins jusqu'à la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées), les autres pays étudiés rapportent le « handicap » à un besoin à satisfaire au regard d'un cursus désiré par l'étudiant avant de le référer à une condition particulière induite par une pathologie. Ainsi, en Ontario, un individu ne requérant aucun soutien particulier au cours de ses études, bien que présentant une déficience, n'est pas répertorié comme un étudiant « handicapé ». À l'inverse, un étudiant présentant, au vu de tests menés par des psychologues assermentés, des troubles ou des particularités se traduisant en difficultés d'apprentissage peut être étiqueté comme un étudiant à « besoin spécifique ». Une telle perspective diffère de celle retenue en France où la qualité de handicapé est, au moment de l'enquête, rapportée au degré d'incapacité qu'engendre la déficience et que certifie une commission d'orientation (COTOREP)<sup>2</sup> : même si la situation peut sensiblement différer d'une université à l'autre, les aménagements et les soutiens techniques et/ou humains prévus par la loi sont reliés au désavantage qu'attestent, *a priori*, le taux d'incapacité et la condition de travailleur handicapé reconnus par la COTOREP au lieu d'être référés à la construction d'un cursus et à la concrétisation d'un parcours.

Le degré de réceptivité à la diversité en diffère radicalement. Dans les pays rapportant le handicap à l'accessibilité des institutions, les universités et les collèges sont légalement tenus d'intégrer les spécificités des personnes handicapées dans leur projet de structure et de se doter, dans des conditions plus ou moins clairement définies, des moyens humains, techniques, et financiers les rendant accessibles sur le plan physique, psychologique et pédagogique. En Suède, les universités doivent allouer 0.15 % des sommes que leur assigne l'État au titre des programmes de premier cycle aux services de soutien aux étudiants atteints d'une déficience (Danermark, 1998). Aux États Unis, l'*American with Disabilities Act* (ADA) exige des universités et des collèges qu'ils fassent les aménagements nécessaires pour se rendre accessibles sans que l'étudiant ait à en acquitter le coût (Gagliano, 1998). Le *Special Needs and Disability Act* promulgué au Royaume-Uni en 2001 rend les universités et les collèges responsables des discriminations que peuvent subir les étudiants handicapés. Loin d'être exceptionnelle, l'ouverture à la diversité apparaît alors comme une des composantes qui fonde la légitimité des établissements d'enseignement supérieur : dans certains pays, un plan annuel de mise en accessibilité détaillant les orientations retenues en la matière et les conditions de mise en œuvre leur est demandé; dans d'autres, comme c'est notamment le cas en Ontario (Canada), existent des services intégrés mobilisant conjointement les intéressés et des professionnels autour de l'identification des besoins, des aménagements et des soutiens humain, technique ou pédagogique requis et, dans certains cas de figure, de l'élaboration d'un document précisant les aménagements et les soutiens ainsi que les responsabilités des différents acteurs, qu'ils soient étudiants, enseignants ou accompagnateurs. La diversité reflète en cela l'engagement de la

communauté universitaire à l'égard de son environnement et sa volonté à contribuer au développement de tous par l'investissement de tout un chacun.

La conception déféctologique du handicap tend à situer l'égalité des chances à laquelle peuvent prétendre les personnes handicapées dans leur « éducatibilité », c'est-à-dire leur aptitude à satisfaire aux exigences de l'institution universitaire. Les besoins spécifiques en termes d'apprentissage se trouvent masqués par les incapacités que suggère un corps autre et différent. Avant d'être rapporté à la mobilisation de la communauté universitaire, l'accès à l'enseignement supérieur dépend de la motivation de l'individu ainsi que de sa capacité d'adaptation à l'environnement scolaire et social. Dans certains pays, comme la Suisse, les établissements ne sont tenus à aucune exigence d'accessibilité; dans d'autres, comme la France, la mise en accessibilité des établissements prévue par la loi repose largement sur la capacité d'initiative et la force d'entraînement des chargés de mission et de la capacité des étudiants à surmonter les différentes épreuves qu'ils peuvent rencontrer. Avant d'être le fait de professionnels spécialisés dans les questions d'orientation et de suivi, l'évaluation des besoins peut être l'affaire de médecins, d'assistants sociaux, de personnels administratifs spécialisés dans l'aide aux étudiants en difficulté. Les aides et les soutiens visent la résolution de problèmes et de difficultés avant de se focaliser sur la concrétisation d'un parcours. Ils peuvent dans certains cas de figure prendre la forme d'une aide psychologique, de consultation médicale sur demande, de soutiens liés aux problèmes financiers, d'une assistance accordée ponctuellement en cas de besoin. L'ouverture à la diversité prend l'allure d'une exception faite à des êtres exceptionnels et l'adaptation des cursus dépend de la volonté individuelle. Avant d'être une source de droit et le reflet d'une responsabilité collective assumée par les établissements d'enseignement supérieur, elle est une contrainte susceptible d'entraver le bon fonctionnement de l'établissement ou le bon déroulement du cursus.

La présence d'étudiants handicapés reflète le rapport à la diversité qu'entretiennent les pays et, plus particulièrement, les établissements supérieurs. La probabilité d'accès à l'enseignement supérieur est d'autant plus forte que les pouvoirs publics entrevoient la diversité comme une source d'enrichissement économique et social et le développement du capital humain comme une condition du développement d'une société fondée sur la connaissance et les savoirs. Cette perspective n'entrevoit pas le handicap comme une forme de déviance, mais comme un facteur de diversité parmi d'autres devant être pris en compte afin que bien-être économique et bien-être social œuvrent conjointement à la cohésion sociale et se matérialisent par l'accessibilité physique, sociale et pédagogique des établissements. Ainsi, l'accueil des étudiants handicapés fait-il plus ou moins partie intégrante des missions des universités britanniques créées après 1992 pour renforcer la participation à l'enseignement supérieur. Certaines universités, à l'image de celle de Leeds, s'investissent à cet effet dans la lutte contre l'exclusion en proposant des enseignements ouverts aux jeunes relevant de systèmes d'assistance. D'autres, comme les universités françaises, développent des actions de sensibilisation favorisant l'accès à l'enseignement supérieur des jeunes relevant des systèmes d'assistance pour contribuer à la lutte contre l'exclusion. Les nombreuses universités menant des actions de sensibilisation à l'attention de la communauté universitaire pour lever les préjugés qui entourent les personnes handicapées et mettre en relief la diversité de la condition étudiante sont conduites à entrevoir tout étudiant comme un étudiant ayant des besoins spécifiques.

### **La réceptivité au handicap : une source d'effectivité**

Le rapport à la diversité reflète aussi la prédisposition du système éducatif à veiller au développement des potentialités des étudiants leur garantissant une inscription sociale et professionnelle. Ainsi les étudiants handicapés ont-ils des profils bien différents selon les pays. En 1996 et en 1997, les étudiants handicapés admis dans l'enseignement postsecondaire américain se composaient pour 45.7 % d'étudiants présentant des troubles d'apprentissage, pour 13.9 % d'étudiants présentant une déficience motrice ou orthopédique, pour 9.9 % d'étudiants présentant une déficience sensorielle et pour 19.2 % d'étudiants présentant des troubles de la santé (11.5 %) ou des troubles psychiques (7.7 %). En Ontario (Canada), ils se composaient en 2000-01 pour près de la moitié (47.9 %) d'étudiants ayant des « difficultés d'apprentissage » et pour un cinquième (21.7 %) d'étudiants ayant une maladie organique chronique. Les personnes présentant une déficience sensorielle (6.3 %) ou motrice (8.7 %) ne représentaient que 15 % des étudiants handicapés. Au Royaume-Uni les étudiants dyslexiques (43 %) et ceux présentant des pathologies telles que le diabète, l'asthme ou l'épilepsie (16 %) représentaient près des deux tiers des étudiants handicapés enregistrés en 2006 (59 %), tandis que les étudiants présentant une déficience motrice ou sensorielle ne composaient que 11.8 % des étudiants handicapés. Une telle distribution est radicalement distincte de celle observable en France ou en Allemagne. En France, les étudiants handicapés inscrits dans l'enseignement supérieur se sont composés pour 44.5 % de personnes présentant une déficience sensorielle ou motrice en 2006. Les personnes présentant des troubles de santé (20.6 %) et des troubles psychologiques (11.2 %) sont bien moins présentes qu'au Royaume-Uni ou en Ontario. Les étudiants présentant des difficultés d'apprentissage ne sont pas comptabilisés comme « handicapés » ou, lorsqu'ils le sont, figurent dans la rubrique « autres ». En Allemagne, les étudiants identifiés en 2006 comme handicapés présentaient à 73.5 % une maladie chronique telle qu'une allergie ou une maladie respiratoire. Parmi eux, 59.5 % souffraient d'une allergie ou d'une maladie respiratoire et 16 % avaient un problème de peau. Les étudiants présentant une déficience ne représentaient que 29 % des étudiants handicapés et ceux avec des troubles psychologiques 11 %.

Cette disparité reflète bien sûr le rapport à la diversité qu'entretiennent les systèmes éducatifs. Elle illustre également (malgré toute la prudence que requiert l'interprétation de ces données) la force d'adaptation dont se dotent les établissements d'enseignement supérieur pour favoriser la réussite des étudiants. Par exemple, les incitations financières et les soutiens méthodologiques alloués par les pouvoirs publics britanniques aux établissements ont sans doute contribué à ce que ces derniers intègrent plus ouvertement parmi leurs préoccupations le devenir des étudiants qui jusqu'alors avaient non seulement des difficultés d'accès à l'enseignement supérieur mais qui étaient aussi confrontés à des échecs particulièrement dommageables socialement et professionnellement. L'augmentation des étudiants handicapés au Royaume-Uni peut ainsi être rapportée au développement de procédures d'identification de besoins particuliers et/ou spécifiques. Celles-ci ont contribué à réduire la proportion d'étudiants *suspectés* d'un handicap (et pour lesquels des difficultés d'apprentissage sont envisageables), qui est tombée de 33.9 % des étudiants inscrits en 1995 à 2.2 % en 2004. Ce souci d'adaptation a aussi conduit les établissements à considérer dans leurs stratégies éducatives les personnes présentant des troubles spécifiques de l'apprentissage tels que la dyslexie, la dyscalculie, les troubles de l'attention, du langage, et longtemps fragilisés scolairement, socialement et professionnellement de ce fait. La proportion d'étudiants souffrant de dyslexie a

quasiment triplé entre 1994 et 2006 : alors qu'ils ne représentaient que 15.5 % des étudiants handicapés clairement identifiés en 1994, ils représentent presque 10 ans plus tard près de la moitié (43 %) des étudiants handicapés<sup>3</sup>. Au Royaume-Uni toujours, on peut observer que le taux de réussite des étudiants handicapés a singulièrement progressé en l'espace de 10 ans : la proportion d'étudiants handicapés ayant atteint le « first class honour degree » est passée de 5.4 % en 1994 à 9.2 % en 2003; ils étaient 35.6 % à avoir atteint le « upper second class honour » en 1994 et étaient 43.4 % dans ce cas de figure en 2003-04<sup>4</sup>. Parallèlement, la proportion d'étudiants titulaires du « lower second class honour » est passée de 35.6 % à 33.7 % durant la même période et celle d'étudiants handicapés possédant le « third class honour » est passée de 12.6 % à 7.6 %. La proportion d'étudiants post-licence a, quant à elle, augmenté au cours de ces dix dernières années : alors qu'en 1994, ils n'étaient que 10.5 %, la proportion s'élevait à 17.2 % en 2003-04.

Cette exigence d'adaptation est présente dans la plupart des pays membres de l'OCDE comme l'atteste l'importance croissante accordée à la réussite et au devenir des étudiants. Elle peut toutefois prendre des formes différentes selon la conception qui la régit. Ainsi, en France, lors de l'enquête, l'exigence d'adaptation tend à s'ancrer dans une acception assez restrictive de l'accessibilité : il s'agit de permettre aux étudiants, notamment lorsqu'ils sont à mobilité réduite, d'accéder aussi aisément que possible aux établissements et de pouvoir y circuler et s'orienter aussi librement que possible; il s'agit aussi de mobiliser des moyens techniques et humains les soutenant pédagogiquement, les mettant à égalité de chances face aux examens, leur permettant, éventuellement, de bénéficier de certains aménagements dans l'organisation de leurs études. Il s'agit sans doute ainsi de mettre les étudiants handicapés à égalité de chances avec les autres étudiants. Cette égalité des chances semble toutefois moins référée aux diverses dimensions intervenant dans la réussite des étudiants qu'aux multiples facteurs renvoyant à la compensation d'un désavantage qui résulte d'une déficience : si la réussite de la scolarisation des élèves présentant un handicap est un objectif clairement affirmé par les textes à propos de l'enseignement élémentaire et secondaire<sup>5</sup>, les établissements d'enseignement supérieur n'ont pour seule obligation que d'être accessibles aux étudiants handicapés en acceptant de les inscrire et en aménageant l'organisation et le déroulement de leurs études au regard de la situation de l'étudiant. Aussi, l'évaluation des besoins ne préside que très rarement à la définition et à la mise en œuvre des soutiens : d'après le guide relatif à l'accessibilité dans l'enseignement supérieur, en 2006, seuls 7 % des universités françaises spécifiant les soutiens et les aménagements envisageables pour les étudiants handicapés indiquent explicitement subordonner la définition et la mise en œuvre des soutiens à une évaluation formelle des besoins des étudiants.

La réussite et le devenir des étudiants handicapés ne sont que très diffusément et très partiellement pris en considération comme le suggère notamment, dans certains pays, l'absence de données relatives aux diplômes obtenus par les étudiants handicapés et à leur inscription sociale et professionnelle. La diversification des pratiques s'en trouve rapportée à la seule déficience au détriment des multiples facteurs intervenant dans la réussite des étudiants (compétences des professionnels, effectivité des soutiens, qualité des enseignements, etc.) et renvoyant aux stratégies éducatives déployées. Faire coïncider l'organisation des cursus, les styles d'enseignement, les formes de soutien avec la diversité des préoccupations et des attentes des étudiants devient difficile et peut apparaître d'une complexité insurmontable. L'accès à l'enseignement supérieur des personnes présentant une déficience peut s'en trouver remis en question comme le suggère, entre autres, la part

décroissante d'étudiants handicapés présentant une déficience au profit des étudiants présentant des troubles de la santé ou des troubles psychologiques, catégories inexistantes avant la fin des années 90 en France<sup>6</sup>. La probabilité d'accéder au second et au troisième cycle de l'enseignement supérieur s'en trouve fragilisée : les étudiants handicapés sont proportionnellement moins nombreux à passer le cap du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>e</sup> cycle que la moyenne des étudiants, notamment lorsqu'ils présentent un trouble à dominante psychologique, un trouble de santé ou une incapacité temporaire (Ebersold, 2007).

La présence d'étudiants handicapés n'est pas uniquement révélatrice du rapport qu'entretiennent les établissements supérieurs à la diversité. Elle reflète aussi une certaine propension à ne pas résumer la qualité des enseignements aux savoirs et aux connaissances transmis aux étudiants, mais à y intégrer leur devenir tant au regard de l'obtention du diplôme que de l'accès à l'emploi ou, plus généralement, de leur inscription sociale. L'accessibilité cesse de se résumer à sa dimension physique pour être élargie aux dimensions pédagogiques, psychologiques et sociales. Dans cette perspective, l'exigence de personnalisation et de diversification cesse d'être reliée prioritairement à une spécificité pour devenir un vecteur essentiel de motivation et de réussite de tous les étudiants. La qualité de l'enseignement s'en trouve associée à la qualité des soutiens dont disposent les étudiants pour apprendre à apprendre, cheminer au regard de leurs attentes et de leurs besoins, acquérir les savoirs et les compétences nécessaires à leur inscription sociale et professionnelle. Le cursus des étudiants se trouve ancré dans une dynamique de projet reposant sur des méthodes pédagogiques actives et interactives qui impliquent un apprentissage actif et réactif. L'établissement devient une organisation apprenante trouvant en son sein les sources de son développement. Ainsi, certains établissements ontariens (Canada) vérifient régulièrement auprès des étudiants leur degré d'accessibilité pédagogique, physique et psychologique. Ils y voient un facteur d'adaptation permettant d'organiser l'enseignement au plus près des attentes et des rythmes étudiants, de gagner en efficacité et d'optimiser les chances de réussite de tous les étudiants. C'est à cet effet que les établissements postsecondaires américains accueillant des étudiants handicapés sont plus enclins que ceux qui ne le font pas à avoir structuré leur pratique autour de plans de transition formel (NCES, 1999).

### ***La réceptivité au handicap : une source de dynamisme et d'innovation***

Le handicap n'est pas uniquement un révélateur. Il est aussi une source d'innovation. La concrétisation d'un projet personnalisé repose bien souvent sur la capacité des acteurs à accompagner de manière cohérente et efficace le processus d'apprentissage des étudiants. Elle nécessite à ce titre la mobilisation conjointe des multiples acteurs concernés, à un niveau ou à un autre, par le devenir de l'étudiant. Elle modifie ainsi le rapport qu'entretiennent les établissements à leur environnement.

La qualité des soutiens et des parcours proposés aux étudiants est d'autant meilleure que les établissements entretiennent des liens étroits avec les établissements d'enseignement secondaire (OCDE, 2003). De tels liens renseignent les étudiants sur les possibilités de choix et leurs conséquences; ils assurent aussi une continuité susceptible d'éviter aux étudiants qui le souhaitent de devoir revendiquer leur difficulté ou leur particularité pour bénéficier des supports; ils permettent enfin d'identifier suffisamment à l'avance les soutiens à mobiliser, les compétences requises et les conditions de leur mobilisation. Le degré d'accessibilité des lieux dépend largement des possibilités qu'ont les étudiants handicapés de se mouvoir et d'accéder aux bâtiments. Aussi, à Grenoble



(France), certains établissements s'attachent par exemple à entrevoir l'accessibilité à l'échelon de la municipalité et à travailler en étroite collaboration avec les autorités locales pour que les transports en communs soient accessibles, pour que les lieux de divertissements permettant l'intégration des étudiants dans la vie de la cité soient accessibles, etc. D'autres établissements travaillent en étroite collaboration avec les différents acteurs concernés pour entrevoir la meilleure accessibilité possible, mais aussi élaborer des documents d'information (CD, vidéo, etc.) et des ressources s'adressant à l'ensemble de la population résidant dans la commune et pas uniquement aux étudiants. Dans certains cas de figure, les soutiens peuvent être mis en place en lien avec certaines associations représentant des personnes handicapées et leurs familles, avec des organismes spécialisés assurant le suivi de l'étudiant ou mettant à disposition les soutiens techniques ou humains nécessaires. Ainsi, aux États-Unis, les établissements d'enseignement postsecondaire accueillant des étudiants handicapés travaillent-ils plus étroitement avec les structures de réhabilitation professionnelle que ceux qui n'en accueillent pas (NCES, 1999). Enfin, la réussite du cursus étant bien souvent couplée avec l'accès à l'emploi ou la réalisation de stages, certains établissements en sont conduits à instaurer des liens avec les milieux professionnels et/ou à les resserrer.

L'admission d'étudiants handicapés incite donc les établissements à s'ouvrir à leur environnement en tissant des liens entre les différents acteurs locaux, qu'il s'agisse des acteurs économiques, politiques, associatifs, etc. Ils deviennent ainsi des centres de ressources s'adressant aux étudiants (handicapés ou non) ainsi qu'aux différents acteurs locaux concernés par le devenir des étudiants. Espace d'enseignement et de recherche, les établissements en deviennent aussi des espaces d'innovation dont l'activité contribue au développement de l'ensemble de la collectivité : l'université de Toronto travaille par exemple avec les milieux économiques et les associations de personnes et de parents à la mise en accessibilité des outils informatiques; de même, l'université de Grenoble déploie des actions de sensibilisation à la différence qu'elle peut mener à l'échelon de toute la ville et non de la seule communauté universitaire. Le *Higher Education Funding Council for England* (HEFCE) a, quant à lui, incité les universités à travailler en liaison étroite avec les écoles, les collèges d'enseignement complémentaire, les employeurs et les associations régionales (Newby, 2003).

La concrétisation d'un projet personnalisé contribue aussi à modifier les relations que peuvent entretenir les différentes catégories d'acteurs entre eux. En invitant à focaliser le regard sur la qualité des pratiques et des soutiens, l'accueil et l'accompagnement des étudiants handicapés, elle les incite aussi à œuvrer conjointement autour d'objectifs communs. Il n'est en effet pas rare que les enseignants, les personnels chargés de l'accueil des étudiants et ceux suivant les étudiants handicapés essayent de travailler en étroite collaboration pour élaborer des documents de sensibilisation, pour définir les conditions de mises en œuvre des aides et des aménagements dont bénéficient les étudiants handicapés. Il peut être tout aussi fréquent que les traditionnelles divisions séparant le travail académique du travail administratif ou technique, les personnels enseignants des personnels non enseignants, soient brisées. Par delà l'accueil, l'activité des personnels responsables des étudiants handicapés consiste bien souvent à organiser les possibilités de prise de notes, à identifier les sources de financement dont peuvent bénéficier les étudiants pour poursuivre leurs études, à entreprendre les démarches nécessaires à une éventuelle adaptation des horaires, des postes de travail et des examens. Les personnels enseignants peuvent, quant à eux, être amenés à effectuer un travail de dépistage : en

Ontario, ils sont par exemple invités à signaler les difficultés des étudiants au service d'accueil et d'accompagnement des étudiants handicapés, celui-ci vérifiant si ces difficultés ne résultent pas de troubles nécessitant des soutiens particuliers. En brisant de la sorte les barrières entre travail académique et travail non académique, l'accueil d'étudiants handicapés conduit les différents acteurs à s'entrevoir au regard de l'action communément menée à l'échelon de l'établissement avant de se percevoir au regard d'une condition statutaire. En complexifiant de la sorte l'activité universitaire, on est invité, comme le propose notamment Pickersgill (Pickersgill et autres, 1998), à ne pas la résumer (comme ce put être le cas par le passé) aux activités de recherche et d'enseignement mené par le personnel académique. Il faut entrevoir le travail académique au regard des multiples activités engageant les établissements vis-à-vis de leur environnement et des diverses dimensions exigeant la mobilisation conjointe de l'ensemble des personnels autour de la réussite et du devenir des étudiants.

La concrétisation d'un projet individualisé invite enfin à diversifier les ressources et moyens pédagogiques, notamment en recourant aux possibilités qu'offrent en la matière les nouvelles technologies. L'enseignement à distance constitue à ce titre une source d'accessibilité particulièrement appréciable pour les étudiants handicapés : il leur permet de suivre les enseignements de leur domicile, de leur lit d'hôpital ou de leur lieu de rééducation et d'acquérir des possibilités d'accès jusqu'alors inexistantes ou très rares. Il constitue aussi une ressource pédagogique essentielle à la continuité des cursus et à la réussite des étudiants, notamment lorsque l'évolutivité de certaines pathologies (par exemple mentales) peut nécessiter une interruption momentanée du cursus ou un échelonnement de celui-ci. Il constitue en outre un vecteur d'ancrage social permettant aux étudiants handicapés de suivre les enseignements depuis leur région de résidence et de ne plus être privés des soutiens familiaux et amicaux leur permettant de surmonter les multiples obstacles rencontrés quotidiennement (French et autres, 2000).

Sans doute, dans certains pays, la prise en compte de la diversité peut coûter aux établissements d'enseignement supérieur jusqu'à 35 % de plus que le financement normal par étudiant (Newby, 2003). Toutefois, au-delà des surcoûts, le handicap semble être un vecteur de dynamisation et une source d'innovation. La présence d'étudiants handicapés conduit les établissements d'enseignement supérieur à se redéfinir comme organisations apprenantes dont le degré d'ouverture et d'accessibilité est une source de réussite pour tous les étudiants, handicapés ou non; elle les invite à favoriser la continuité des cursus, qu'il s'agisse de la diversification des méthodes d'apprentissage, des modes de division des tâches et de distribution des rôles entre les différentes catégories de personnel ou qu'il s'agisse des diverses ressources susceptibles d'être mobilisées. Autant d'éléments qui suggèrent que les politiques inclusives ne contribuent pas uniquement à une présence croissante d'étudiants handicapés. En plaçant la question de la diversité au cœur des préoccupations des institutions, elles invitent ces dernières à être réceptives aux enjeux qu'imposent une société de la connaissance faisant du développement du capital humain un vecteur de bien-être économique et social pour chacun. Elles contribuent en cela à la modernisation de l'enseignement supérieur.

### ***Articuler équité, effectivité et innovation pour considérer la diversité des profils et des parcours***

Cette réceptivité de l'enseignement supérieur aux étudiants handicapés demande aux établissements d'ancrer la vision écologique du handicap dans des stratégies globales

articulant de manière cohérente les dimensions renvoyant à l'équité, à l'effectivité et à la force d'innovation. L'absence de perspective globale tend à réduire l'admission des étudiants handicapés à un acte philanthropique mené en faveur d'étudiants nécessiteux avant de l'entrevoir comme une composante à part entière des missions de l'établissement. Elle incite à résumer le principe d'équité au seul accès au détriment des conditions de réussite des étudiants et de la dynamique d'innovation qui la sous-tend. La cohérence et la qualité de l'accueil et de l'accompagnement des étudiants vulnérables tendent à reposer sur la bonne volonté des parties en présence, la qualité de leurs liens interpersonnels avant de résulter d'une dynamique collective engageant étudiants, enseignants chercheurs, personnels administratifs, etc. L'ouverture à la différence peut en devenir un objet de lutte continue qui, si elle peut être source de réussite à court terme, peut aussi être une source d'épuisement pour les différents acteurs impliqués contrairement aux exigences à plus long terme.

Des stratégies d'établissements donnant la priorité à la seule efficacité restreignent quelque peu le degré de réceptivité des établissements. De telles stratégies inclinent à rapporter le souci d'équité aux seuls résultats, à coupler l'ouverture à la diversité avec un souci de sélectivité au détriment des enjeux sociaux de l'enseignement supérieur. Ce souci de sélectivité invite à rapporter la qualité du cursus aux talents de l'étudiant (qu'il soit handicapé ou non) indépendamment des soutiens et des supports qui pourraient être mobilisés pour faciliter sa réussite, des liens qui peuvent être tissés avec l'enseignement secondaire. La réussite de l'étudiant est liée à sa capacité à s'informer, à identifier ses besoins et à mobiliser les soutiens et les supports nécessaires. Son ancrage professionnel et social tend à dépendre des ressources sociales dont il va disposer pour entretenir des liens avec les milieux professionnels et construire les conditions de son intégration. Lorsqu'ils existent, les soutiens tendent à être assurés par des personnels administratifs et leur mise en œuvre dépend bien souvent de leur force d'investissement et de conviction. La qualité des soutiens et la cohérence des cursus se heurtent au poids des différences statutaires qui séparent les personnels administratifs des personnels enseignants, au point d'en devenir parfois aléatoire et fragile selon les rapports de force qui traversent l'institution et les formes de soutien qu'arrive à mobiliser par lui-même l'étudiant. Si elle n'est pas impossible, l'admission d'étudiants vulnérables a un caractère exceptionnel puisque l'ouverture à la différence dépend de la capacité des intéressés à la rendre possible en transformant leur environnement en ressources. L'accès à l'enseignement supérieur peut en devenir plus aisé pour celles et ceux disposant des ressources (capital social, capital culturel, etc.) leur permettant de s'autolégitimer et de s'autoprotéger à la différence de celles et ceux qui n'ont pas ces ressources (Ebersold, 2005; Nakhili, 2005; Bourdieu, 1979)<sup>7</sup>.

Enfin, des stratégies reposant prioritairement sur des considérations managériales constituent également une source d'entrave à la réceptivité des établissements. Dissocier le management de l'effectivité et de tout souci d'équité tend à privilégier une conception procédurale de l'innovation et à référer la qualité des cursus à l'utilisation de procédures d'évaluation, à la mise en œuvre de projets et de plans de transition, de techniques de gestion de projet, de procédures de concertation, indépendamment de leur impact en termes de motivation, de participation et de réussite auprès des étudiants. Cette conception procédurale tend à rapporter le dynamisme et l'innovation au respect des dimensions techniques et administratives qui fondent les procédures, au détriment des dimensions conditionnant la réussite des étudiants, leur inscription sociale et

professionnelle ainsi que leur bien-être. Elle contribue à réduire les procédures d'identification et d'évaluation des besoins à des outils normatifs servant à identifier les étudiants à problèmes avant d'y voir des vecteurs de dynamisme et de support à l'élaboration de parcours de réussite. Elle tend à corrélérer l'accueil et la qualité des soutiens à l'aptitude des étudiants à connaître leurs besoins, à contribuer activement à la définition des soutiens et des supports et à veiller à leur qualité. Certaines universités peuvent par exemple leur demander avant toute inscription de spécifier clairement leurs objectifs universitaire et professionnel, de révéler leur particularité, les ressources dont ils disposent, les soutiens dont ils bénéficiaient dans l'enseignement secondaire, ceux qu'ils requièrent. Les étudiants dont la déficience et/ou la particularité n'est pas visible peuvent hésiter à faire valoir leurs besoins (et ce faisant leurs droits), y voyant un risque de stigmatisation inutile et fragilisant. Cette conception procédurale incite à ancrer l'accessibilité dans une dimension techniciste qui peut conduire les établissements à privilégier une conception minimaliste se focalisant sur l'accessibilité physique des lieux au détriment de toutes les autres dimensions favorisant leur dynamisme et la réussite des étudiants. Tout aménagement peut en devenir déraisonnable, compte tenu du coût qu'il peut imposer, mais aussi du faible nombre d'étudiants susceptibles d'en bénéficier. S'il n'est pas formellement découragé, l'accès à l'enseignement supérieur peut constituer une prise de risque pour les étudiants, les conditions réelles de mise en œuvre des soutiens pouvant être incertaines et les cursus être discontinus, voire labyrinthiques. Cette discontinuité expose les étudiants à des dyschronies susceptibles de devenir des sources d'échec et de vulnérabilité.

L'articulation cohérente des dimensions liées à l'équité, à l'effectivité et à l'innovation au sein de stratégies globales semble donc être un autre facteur d'adaptation de l'enseignement supérieur au handicap. Mais l'articulation formelle de ces dimensions dans les projets d'établissements incite aussi les établissements à mieux mesurer l'impact que joue l'ouverture à la diversité en termes de réussite pour les étudiants, qu'ils soient handicapés ou non.

## 8.2. Une ouverture à la diversité confrontée à plusieurs conceptions de l'inclusion

Les réformes menées ces dernières années par nombre de pays de l'OCDE reflètent leur intérêt croissant vis-à-vis des questions que pose la diversité et leur volonté d'y apporter des réponses constructives. La réforme de l'enseignement supérieur entreprise au Royaume-Uni entend, entre autres, généraliser l'accès à l'enseignement supérieur à tous ceux qui peuvent y prétendre en leur offrant des cursus tenant compte de leurs attentes et en offrant des qualifications reconnues sur le marché du travail<sup>8</sup>. La loi pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » du 11 février 2005 promulguée par la France revendique une conception écologique du handicap. Elle entend favoriser l'accès des étudiants handicapés à l'enseignement supérieur et promouvoir leur réussite en demandant aux établissements d'effectuer les aménagements requis par un projet personnalisé de scolarisation précisant les actions pédagogiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales à mener<sup>9</sup>. Les États-Unis mènent depuis plusieurs années des études longitudinales considérant l'évolution des profils des personnes handicapées et essayant de cerner leurs conditions d'accès et de réussite dans l'enseignement postsecondaire (Wagner et autres, 2005b).

Bien que généralisée, cette tendance n'est pas uniforme et les formes d'adaptation au handicap de l'enseignement supérieur envisageables dans le futur peuvent relever de logiques et de rationalités différentes. On peut ainsi distinguer trois rationalités futures selon la conception qui entoure l'inclusion, les représentations dominantes du handicap et des personnes handicapées, les modes de financement, les moyens mobilisés par les pouvoirs publics et les missions de l'enseignement supérieur. Ces rationalités sont bien sûr des idéaux types. Elles n'entendent nullement refléter la complexité des réalités ou la réduire puisque les établissements peuvent mobiliser des dimensions propres à l'une ou l'autre rationalité selon les enjeux et défis auxquels ils doivent faire face. Elles soulignent certaines grandes conceptions susceptibles d'influencer, dans le futur, l'inclusion des personnes handicapées et leur accès à l'enseignement supérieur. Si elles peuvent être observables dans certains pays plus que dans d'autres, il est toutefois difficile de spécifier un pays particulier au regard de l'une ou de l'autre rationalité. L'autonomie dont disposent les établissements d'enseignement supérieur peut les conduire à opérer des choix stratégiques relevant de rationalités différentes : il n'est pas impossible que la rationalité qui spécifie un pays au regard de son cadre législatif et de ses modes de financement se trouve atténuée par les choix stratégiques qu'effectuent les établissements pour s'adapter à l'évolution des publics et pour renforcer leur attractivité.

### **Une conception éducative de l'inclusion**

La première forme d'adaptation reflète une conception éducative de l'inclusion soucieuse de renforcer les possibilités de participation des plus démunis et/ou des plus vulnérables. Elle relie la présence des étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur aux exigences qu'impose la société de la connaissance. L'inclusion doit à ce titre contribuer au développement du capital humain de tous les membres de la société (fussent-ils handicapés) et permettre à tout un chacun de contribuer activement au développement de celle-ci. La diversité est entrevue comme une source d'enrichissement collectif et un vecteur d'excellence et elle est promue à tous les niveaux d'éducation. Y prédomine une conception écologique du handicap qui rapporte prioritairement les difficultés des personnes à l'impossibilité qui leur est faite de se réaliser et de contribuer au développement de la société : avant d'être la conséquence d'une déficience, le handicap est le fruit d'un manque d'accessibilité des lieux publics, d'attitudes discriminatoires et d'institutions incapables de s'adapter aux besoins, aux rythmes et aux attentes des personnes (UNESCO, 1997). Le handicap, et les systèmes de compensation qui peuvent y être liés, dépend en d'autres termes de l'aptitude des établissements à adapter leurs cursus, des modes d'organisation pédagogiques retenus, de l'existence de ressources humaines ou matérielles susceptibles de stimuler les étudiants. Loin de se résumer aux personnes présentant une déficience, le handicap concerne toutes celles et tous ceux nécessitant, sous une forme ou une autre, des soutiens leur permettant de réussir leur cursus et de s'intégrer socialement et professionnellement.

Aussi, le cadre législatif s'attache-t-il à responsabiliser les acteurs, qu'il s'agisse des personnes handicapées, des établissements ou de leurs employés. La législation non discriminatoire incite les établissements à assumer une responsabilité sociale à l'égard de leur environnement et des personnes qu'ils accueillent et les rend juridiquement responsables de toute pratique discriminatoire restreignant l'accès aux personnes handicapées ou obérant leurs chances de réussite. À cette forme de responsabilisation s'ajoute celle que peut offrir la personnalisation des formes de financements : les

financements alloués aux étudiants s'organisent moins autour de la déficience qu'autour des moyens nécessaires à la réalisation d'un projet identifié par des procédures d'évaluation des besoins et des attentes et à la participation active des étudiants tout au long du processus; les financements alloués aux établissements privilégient une conception élargie de l'accessibilité incluant tant les dimensions physiques, que pédagogiques et sociales. Les établissements doivent pour ce faire expliciter leur politique en matière de handicap, préciser les objectifs poursuivis pour faciliter l'accueil des étudiants handicapés et définir les conditions le permettant. Les établissements peuvent par ailleurs bénéficier de financements leur permettant d'être techniquement et pédagogiquement accessibles, de mener des actions de formation à l'attention de la communauté universitaire, de s'ouvrir à leur environnement. Les établissements ne pouvant satisfaire aux exigences de la mise en accessibilité physique se trouvent ainsi invités à pallier cette difficulté en recourant aux nouvelles technologies, à des alternatives pédagogiques, à la mobilisation de supports humains et/ou techniques.

Cette rationalité trouve aussi sa cohérence dans l'existence d'un appareil statistique offrant une connaissance précise du profil des étudiants handicapés, de leurs besoins, de leurs attentes, de leur réussite et, plus généralement, de leur situation. Cet appareil statistique cerne les conditions d'accès aux droits des intéressés, les possibilités d'inscription sociale et professionnelle qui leurs sont données et fournit ainsi des éléments d'information sur la capacité des systèmes éducatifs à être justes et efficaces. Il permet également aux acteurs publics et privés d'élaborer et de mettre en œuvre des politiques publiques veillant à la concrétisation des droits individuels, au développement du capital humain et au dynamisme économique et social. Cet appareil statistique dote enfin les établissements d'outils leur permettant de piloter les processus et le changement en considérant tant les besoins et les attentes des étudiants, que les exigences de l'environnement ou encore les spécificités locales.

Cette rationalité trouve enfin sa cohérence dans l'implication des établissements vis-à-vis des étudiants comme des territoires où ils sont implantés, et dans la responsabilité sociale qu'ils acceptent d'assumer à leur endroit. Les établissements sont invités à ne pas résumer leur attractivité aux enjeux économiques et gestionnaires, mais à entrevoir la qualité comme une source de réussite, et ce faisant, de protection pour tous les étudiants : révélatrice de l'efficacité de l'établissement, la qualité des enseignements et des soutiens atteste aussi de sa capacité à permettre aux étudiants d'être à égalité des chances sur le plan personnel, professionnel et social avec les autres étudiants; par-delà ses dimensions économiques, l'ancrage territorial crée des liens avec les acteurs locaux qui sont essentiels à la continuité des parcours des étudiants, à leur inscription professionnelle et sociale. Le recours aux nouvelles technologies est entrevu comme un important vecteur de développement et d'ouverture à la diversité. Par-delà les dynamiques instaurées autour et à partir des procédures d'accueil, la réussite de l'étudiant est référée à son intégration dans la communauté universitaire : les projets d'établissement comprennent des actions de sensibilisation à la question du handicap, des formules d'accompagnement et de soutien par les pairs susceptibles de mobiliser l'ensemble des étudiants autour de la question de la diversité, des actions de formation permettant aux enseignants comme aux personnels administratifs d'être en mesure de faire face à la diversification des profils et des parcours.

Cette rationalité associe l'inclusion à un vecteur de justice sociale permettant à tout membre de la société de participer activement au développement de la société. En s'organisant autour des besoins éducatifs en lieu et place de toute logique catégorielle, elle

favorise le repérage et la prise en considération de difficultés ignorées par le passé. Elle ouvre la porte de l'enseignement supérieur à des populations jusqu'alors exclues : au Royaume-Uni, par exemple, la proportion d'étudiants présentant une dyslexie ou des troubles d'apprentissage demandant à accéder à l'enseignement supérieur passe de 16.2 % des étudiants handicapés en 1994 à 42.9 % en 2006<sup>10</sup>. En incitant de la sorte les établissements à diversifier leurs pratiques et à se focaliser sur la réussite des étudiants, cette rationalité renforce incontestablement la présence d'étudiants handicapés, et aussi celle des autres. Les étudiants handicapés pourraient, selon les exigences qu'impose leur particularité, accéder à des formes différenciées de cursus et d'enseignements et être admis soit dans des établissements offrant des enseignements longs, soit dans des établissements offrant des enseignements plus courts et/ou plus professionnalisés (Wagner, 2005a; Dyson et autres, 2004).

Cette rationalité comporte aussi quelques risques. Notamment, elle peut conduire à rapporter l'ouverture à la diversité aux dimensions liées aux apprentissages au détriment de celles pouvant être liées au corps. Les personnes présentant une déficience motrice ou sensorielle par exemple pourraient continuer à éprouver des difficultés d'accès à l'enseignement supérieur si les établissements réduisaient la question de l'accessibilité à sa dimension pédagogique au détriment des dimensions physique et technique. L'ouverture de l'enseignement supérieur au handicap pourrait privilégier, comme ce fut le cas dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle à propos de l'enseignement primaire (Ebersold, 1992), les particularités trouvant leur source dans la distance qui sépare les étudiants des normes éducatives de l'établissement au détriment des personnes dont la particularité trouve sa source dans une déficience et nécessitant, le cas échéant, des soutiens plus variés et nombreux. L'ouverture à la diversité risque de n'être que partielle puisque l'ouverture à la différence liée à une déficience resterait restreinte.

### **Une conception socio-éducative de l'inclusion**

Une autre forme d'adaptation de l'enseignement supérieur peut s'organiser autour d'une conception socio-éducative de l'inclusion. Cette conception rapporte l'inclusion aux coûts économiques et sociaux qu'occasionne l'éducation des personnes handicapées pour la société au sein d'un univers spécialisé. À la différence de la précédente, cette rationalité repose sur une vision diagnostique du handicap associant les difficultés des personnes handicapées aux incapacités inhérentes à la déficience ou aux difficultés d'apprentissage. Avant d'être rapporté à des soutiens à mobiliser, le handicap est référé aux impossibilités des individus et à leurs difficultés à satisfaire aux exigences du système éducatif. La diversité persiste à être synonyme de difficultés et à ne pas apparaître comme un enjeu de société essentiel en termes de développement économique et social. Aussi, si elle n'est pas impossible ou découragée, la présence d'étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur n'est soutenue qu'en termes d'accès, la réussite des étudiants étant, d'une certaine manière, leur affaire.

Aussi, l'articulation entre les pouvoirs publics et les établissements d'enseignement supérieur est bien plus distendue. La législation entend inciter les établissements à être plus accessibles physiquement avant de les conduire à faire de la diversité un enjeu. La législation non discriminatoire n'oblige pas les écoles et les universités à accueillir les élèves et les étudiants handicapés ou, lorsqu'elles le font, c'est sans engager directement leur responsabilité. Les financements sont essentiellement alloués à un secteur spécialisé. Les soutiens financiers, techniques ou humains alloués aux étudiants visent

prioritairement la compensation d'une incapacité. Cette dernière étant préalablement identifiée indépendamment des besoins et de leur évolutivité, les soutiens ne sont pas personnalisés. Lorsqu'ils existent, les soutiens alloués aux établissements sont éminemment ponctuels suivant les demandes des étudiants et des établissements. L'appareil statistique sur lequel s'appuie l'inclusion se propose moins de permettre aux acteurs de piloter les processus que de renseigner sur les profils des étudiants handicapés au regard de leurs difficultés, de leur déficience, de leur situation administrative, etc.

Cette acception diagnostique délègue l'accueil et le suivi des étudiants handicapés aux services sociaux et/ou aux services médicaux à qui il revient de vérifier l'éligibilité des étudiants et de créer, au cas par cas, les conditions permettant aux étudiants d'accéder aux enseignements et de les suivre. La réussite de ces derniers dépend bien souvent de l'ingéniosité et de l'inventivité dont font preuve les acteurs de l'université, les intéressés, leurs familles et, dans certains cas de figure, les associations de personnes handicapées. Il revient ainsi aux uns et aux autres d'adapter les conditions d'examen, de trouver parmi les étudiants (voire parmi l'entourage familial) les personnes acceptant de soutenir l'étudiant (traduction en langue des signes, prise de notes, accompagnement durant l'intercours), et de trouver les ressources permettant de mobiliser les soutiens techniques requis. Penser le devenir et la réussite des étudiants et piloter les processus qui y président devient particulièrement complexe et aléatoire; le cursus de l'étudiant peut prendre l'allure d'une aventure mal maîtrisée et sa réussite peut apparaître comme le fruit du hasard et de la chance avant d'être perçue comme la résultante d'enseignements et de soutiens de qualité.

À l'inverse de la rationalité précédente, la conception socio-éducative ne laisse entrevoir qu'une ouverture très limitée de l'enseignement supérieur au handicap. Cette forme d'adaptation au handicap reflète un rapport à la diversité ancré dans une logique de résolution de problèmes avant d'être fondé sur l'innovation. La présence d'étudiants handicapés illustre une contrainte : la nécessité de considérer les problèmes de santé que connaissent certains étudiants pour suivre leurs cursus. Une telle forme d'adaptation tend à donner la priorité aux étudiants présentant des troubles chroniques avant de présenter des troubles cognitifs ou une déficience ainsi que cela peut être observé dans certains pays. Il est vrai que les modes de financements sont assez peu incitatifs : fondés sur la compensation d'incapacité, liés à l'existence de difficultés, ils peuvent inciter les universités à entrevoir l'admission d'étudiants handicapés comme un risque susceptible de remettre en cause leur attractivité et leur dynamisme et de les pénaliser (Danermark, 1998). Il est tout aussi vrai que le manque de formation et l'absence de soutien à l'échelon des établissements peuvent inciter les professionnels d'accueil et de suivi à se juger démunis face à l'immensité et la complexité des tâches qui les attendent.

Enfin, cette perspective socio-éducative est aussi décourageante pour les intéressés : le manque d'information, la relative absence de soutiens, les multiples discontinuités qu'ils expérimentent lors de l'admission dans l'enseignement supérieur ou au cours du cursus apparaissent comme autant d'épreuves révélatrices de leur handicap. La présence d'étudiants handicapés au sein de l'enseignement supérieur conserve un caractère paradoxal et leur admission dans l'enseignement supérieur tend à paraître impossible et/ou irréaliste aux uns et aux autres : la mise en accessibilité pédagogique, physique et sociale des établissements peut s'en trouver directement rapportée à sa dimension financière et risque toujours d'apparaître déraisonnable compte tenu du nombre d'étudiants susceptibles d'en bénéficier. La perspective socio-éducative contribuerait sans



doute ainsi à exclure de l'enseignement supérieur la plupart des personnes présentant des troubles de santé (qu'il s'agisse d'une maladie de longue durée, de troubles cognitifs ou d'une déficience) et à renforcer leur marginalisation sociale et professionnelle. L'ouverture à la diversité et au handicap observable dans la majorité des pays de l'OCDE pourrait s'en trouver progressivement interrogée. L'inclusion en milieu scolaire ordinaire pourrait en effet apparaître tout aussi incapable que la scolarisation en milieu spécialisé à réduire les coûts occasionnés par le handicap et à assurer aux personnes et à leurs familles des possibilités d'inscription sociale et professionnelle respectueuses de leur particularité et de leur dignité et leur garantissant un bien-être économique et social.

### **Une conception socio-économique de l'inclusion**

Une troisième perspective, plus socio-économique, est également envisageable. Cette perspective situe la légitimité de l'éducation inclusive dans la satisfaction que retirent les étudiants handicapés à accéder aux formations et aux enseignements efficaces pour eux. La diversité est apparentée à un vecteur de dynamisme économique et social pour les établissements et ces derniers peuvent y voir une source de légitimité ainsi qu'un vecteur de viabilité économique. La conception écologique du handicap sous-jacente à cette rationalité rapporte prioritairement le handicap à l'existence d'un besoin spécifique et les difficultés des personnes handicapées à l'inaptitude des établissements à en tenir efficacement compte. Est à ce titre handicapée toute personne se heurtant à l'inefficacité des institutions et se trouvant ainsi empêchée à un titre ou à un autre de participer activement au développement économique de la société.

Une telle perspective ancre la responsabilisation des acteurs vis-à-vis des personnes handicapées dans l'utilisation des mécanismes marchands. Cet ancrage peut s'opérer à travers une législation non discriminatoire visant prioritairement à garantir aux étudiants handicapés des services éducatifs efficaces. Il peut aussi s'organiser autour d'une solvabilisation des étudiants par une personnalisation des modes de financement. Ces financements peuvent provenir de services publics ou de bourses et leur permettraient de choisir l'université leur semblant la plus appropriée à leurs besoins et d'accéder aux diverses formes de soutien et de supports susceptibles de faciliter leur réussite. Des modes de financements incitant les établissements à investir et à s'investir en termes d'accessibilité constituent une autre forme d'ancrage possible. Assurés par des structures créées à cet effet, ces financements peuvent soutenir de manière privilégiée les institutions les mieux à même de démontrer leur aptitude à atteindre les résultats escomptés. L'appareil statistique en est incité à se focaliser sur les diverses dimensions révélant l'efficacité des institutions au regard des coûts engagés, des objectifs poursuivis, du devenir professionnel des étudiants, de la satisfaction de ces derniers. Dans un deuxième temps, l'attention porterait sur les diverses dimensions conduisant les établissements à être efficaces ainsi que sur celles liées à l'inscription sociale et professionnelle.

Une telle perspective peut faire du handicap un facteur de différenciation pour les établissements. Elle les invite à faire de l'accessibilité un moyen d'attirer des étudiants susceptibles d'éprouver des difficultés d'accès à l'enseignement supérieur. Elle conduit à faire du handicap un objectif stratégique et une source de financement majeurs pour certains établissements. Elle les incite à développer l'enseignement à distance, à recourir aux nouvelles technologies et à voir dans la conception globale de l'accessibilité un avantage concurrentiel. Elle peut les conduire à voir dans la formation des personnels, les

actions de sensibilisation à l'attention de la communauté universitaire, la recherche sur les conditions sociales qui fondent le handicap, etc., un investissement propre à améliorer leur qualité et un vecteur de développement. En associant étroitement efficacité et justice sociale, cette conception est sans doute propice à l'adaptation de l'enseignement supérieur aux étudiants handicapés : elle fait du handicap un enjeu économique et social pour certains établissements et les incite à considérer plus amplement qu'aujourd'hui la situation et les conditions des personnes handicapées. Elle contribue aussi à renforcer la qualité des soutiens proposés aux étudiants et, donc, leurs chances de réussite.

Il n'est toutefois pas certain qu'en réduisant l'esprit d'entreprise à une dimension financière et organisationnelle, cette forme d'adaptation atteigne les objectifs poursuivis. Son acception financière peut augmenter les inégalités de chances auxquelles sont confrontés les étudiants handicapés plutôt que de les diminuer : les financements étant prioritairement couplés aux résultats et aux investissements réalisés, les établissements les mieux à même de démontrer leur efficacité et les plus dotés financièrement peuvent être privilégiés au point de décourager les autres à réaliser les aménagements nécessaires (Gagliano, 1998). Par ailleurs, il n'est pas certain que les soutiens financiers alloués aux étudiants garantissent les conditions de réussite : le poids des contraintes budgétaires peut conduire à ce que les montants versés soient insuffisants pour leur permettre de s'offrir les soutiens techniques et humains les plus appropriés. Une fois de plus, ils deviennent dépendants de la volonté et de la disponibilité de leur cercle relationnel ou de leur cercle familial et potentiellement pénalisés en termes d'accès et de réussite (OCDE, 2003; Ebersold, 2005). En étant couplés avec une réussite inscrite dans le temps, les financements sont de surcroît susceptibles de méconnaître la particularité des rythmes des étudiants présentant un trouble évolutif ou de ceux contraints à des rythmes particuliers par la déficience. Leurs possibilités d'accès à l'enseignement supérieur peuvent être parcellaires, la continuité de leurs cursus, difficile, et leurs possibilités de réussite, plus limitées que celles des autres étudiants.

En invitant les établissements à se spécialiser sur leurs points forts, cette rationalité peut transformer la dynamique de différenciation en une dynamique de spécialisation. Elle peut ainsi encourager l'éclosion d'universités spécialisées dans le handicap, soit au regard d'une déficience, soit au regard d'une particularité requérant des services spécifiques. Les étudiants, handicapés ou non, verraient sans doute ainsi leurs chances d'accès à l'enseignement supérieur. La création d'établissements spécialisés dans le handicap peut toutefois contribuer à renforcer les inégalités des chances professionnelles et sociales par rapport aux autres étudiants. Les établissements désireux d'associer l'attractivité à la sélectivité peuvent être conduits à voir dans tout étudiant susceptible de requérir des soutiens spécifiques un étudiant à risque. Même sans avoir de déficience ou de trouble particulier, ces étudiants sont susceptibles d'être rejetés vers ces établissements « spécialisés » et d'apparaître, eux aussi, comme des étudiants handicapés. On l'observe déjà dans le secteur de l'éducation spécialisée : le fait d'être spécialisé contribue à faire des établissements le révélateur du handicap des étudiants. Le risque de ce modèle serait donc que l'accessibilité pédagogique et organisationnelle soit finalement reliée à une incapacité des étudiants avant d'être synonyme de qualité et de réussite et que les investissements réalisés par les établissements soient plus pénalisants que valorisants. La valeur des diplômes délivrés par ces établissements s'en trouverait entachée et l'accès à l'emploi pourrait s'en trouver réduit.

### 8.3. Conclusion

L'ouverture de l'enseignement supérieur au handicap est une réalité, comme le démontre l'augmentation du nombre d'étudiants handicapés dans la plupart des pays membres de l'OCDE. L'avènement de politiques publiques ambitionnant la participation et l'implication de tout un chacun dans le développement de la société y a contribué fortement. Cette augmentation résulte aussi de l'avènement de politiques non-discriminatoires situant les inégalités sociales et les injustices dans les obstacles à la participation individuelle qu'imposent l'inaccessibilité et l'autarcie des institutions et invitant ces dernières, de manière plus ou moins contraignante, à s'ouvrir aux personnes handicapées et à veiller à ce que celles-ci aient les mêmes droits et les mêmes possibilités que n'importe quel étudiant. La redéfinition du handicap que matérialise, notamment, la nouvelle classification internationale du handicap retenue en 2001 par l'Organisation mondiale de la santé (OMS) a également joué un rôle important. En rapportant le handicap à une interaction entre l'individu, les contraintes et les possibilités qu'imposent sa déficience et les formes de soutien qu'offre « l'environnement », l'OMS a universalisé la question du handicap. Le handicap réside moins dans une inadaptation ou une incapacité liée à une déficience que dans des difficultés trouvant, entre autres, leur source dans la qualité des pratiques pédagogiques et des soutiens délivrés aux individus. Cela a ainsi accrédité l'idée que toute personne ne bénéficiant pas des soutiens appropriés lui permettant d'apprendre et de se développer se trouvait en quelque sorte « handicapée » ; cela a aussi contribué au développement de soutiens à l'attention des étudiants handicapés comme des établissements supérieurs en vue de les rendre plus accessibles à l'ensemble des étudiants. Le handicap est ainsi devenu un indicateur permettant de cerner le degré d'ouverture des établissements, leur propension à être innovants, justes et centrés sur la réussite de tout un chacun. Ce glissement de perspective a bien sûr pris des formes différentes selon les pays et il est sans doute plus juste de décliner la notion d'inclusion au pluriel qu'au singulier. Mais quelle que soit la rationalité qui l'a animé, ce glissement de perspective semble avoir souvent été source d'effectivité, d'équité et d'innovation pour les établissements, d'enrichissement professionnel pour les personnels de l'université (qu'ils soient enseignants ou non) et d'enrichissement personnel pour les étudiants « valides ».

Cette ouverture à la diversité n'est toutefois pas forcément synonyme d'égalité des chances. Aux États-Unis, moins d'un tiers des étudiants ayant des besoins spécifiques accèdent à un enseignement postobligatoire postérieur au lycée (Wagner et autres, 2005a). Lorsqu'ils y accèdent, ils sont proportionnellement plus nombreux à être inscrits dans des cursus de deux ans offerts par des *Community Colleges* ; les étudiants qui ne présentent aucune déficience sont, quant à eux, proportionnellement plus nombreux à suivre des enseignements longs, notamment au sein d'universités (Wagner et autres, 2005b). En France, les étudiants handicapés inscrits dans l'enseignement supérieur sont proportionnellement plus nombreux à suivre des enseignements littéraires, c'est-à-dire des cursus sans doute les moins sélectifs, mais aussi, *a priori*, moins à même d'entretenir des liens avec les milieux professionnels que d'autres. Ils sont aussi proportionnellement moins nombreux à accéder au second degré de l'enseignement supérieur et, *a fortiori*, au troisième. Aussi l'adaptation de l'enseignement supérieur au handicap constitue-t-elle un enjeu majeur tant d'un point de vue économique que politique et social. Elle renforce l'employabilité des personnes handicapées et contribue à promouvoir des politiques publiques se centrant sur la promotion du travail, la sécurité des revenus, la prévention de la pauvreté, l'exclusion sociale, et réduisant à ce titre les coûts liés à l'inactivité. Elle

renforce l'attractivité des établissements en les conduisant à considérer les difficultés que peuvent connaître les étudiants (ainsi que les y invite le processus de Bologne), à construire de manière cohérente et efficace leurs cursus et à renforcer ainsi les chances de réussite de chaque étudiant, y compris les plus démunis. Elle contribue ainsi à faire du développement du capital humain une source de développement économique garantissant aux individus des possibilités de développement personnel et professionnel tout au long de leur vie ainsi qu'une sécurité des revenus. Cette adaptation au handicap ne satisfait toutefois à ces enjeux qu'à condition de conduire les établissements à se penser comme des organisations apprenantes voyant dans une diversification des profils d'étudiants, des pratiques, des cursus, des rythmes et des temps sociaux la possibilité d'être attractives en satisfaisant conjointement aux exigences d'excellence, d'efficacité et d'équité.

### Notes

1. Le présent article s'appuyant sur la recherche de l'OCDE menée en 2001 et 2002 (OCDE, 2003), il ne prend que très relativement en considération les évolutions les plus récentes qui peuvent être observables dans certains pays. Par exemple, sans la méconnaître, il ne détaille pas les implications concrètes de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées promulguée par la France. Tous les décrets d'application ne sont pas publiés et leur mise en œuvre est encore trop récente pour pouvoir être précisément cernée.
2. Commission technique, de reclassement et d'orientation professionnelle. La loi du 11 février 2005 lui a substitué la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH). Par ailleurs, les rythmes de mise en œuvre de la loi ne permettent pas encore d'avoir d'informations précises sur les modifications engendrées dans les pratiques.
3. La proportion d'étudiants handicapés présentant une déficience intellectuelle a presque doublé durant la même période tout comme celle d'étudiants présentant des déficiences multiples.
4. Dans le système britannique, outre l'examen ordinaire, il y a quatre niveaux de mentions spéciales en fonction des notes obtenues aux examens : le *first class honour* est la mention la plus prestigieuse, attribuée à environ 10 % des étudiants au niveau national; le *second class honour* est une mention intermédiaire, divisée en deux sous-catégories, *lower* et *upper*, et attribuée à la majorité des lauréats; et le *third class honour*, la mention la plus basse. Le passage du niveau pré- à postlicence nécessite en principe l'obtention d'une mention *second class honour* au moins, et de préférence *upper second class honour*.
5. Circulaire n° 2006-051 du 27 mars 2006, enseignements élémentaire et secondaire, préparation de la rentrée 2006, *Bulletin officiel* du 31 mars 2006.
6. En France, la proportion d'étudiants présentant une déficience sensorielle est passée de 34.8 % en 1996 à 24.7 % en 2006 et celle de personnes présentant une déficience motrice a chuté de près de 10 % puisqu'elle est passée de 31.5 % en 1996 à 20.3 % en 2006.
7. On observera à ce sujet, qu'à l'heure actuelle, en France les enfants de familles ouvrières sont 7 fois plus fréquemment pensionnaires d'un établissement spécialisé que ceux des cadres. Ces inégalités se renforcent à l'âge adulte puisque le risque relatif d'entrée en établissement spécialisé est 12 ou 13 fois plus élevé pour les ouvriers que pour le reste de la population (voir Mormiche, 1999).
8. DFES, *Widening Participation in Higher Education*, 2003.
9. Loi ordinaire 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.
10. Higher Education Statistics Agency (2008).

## Références

- van Acker, M. (1999), « Supporting Students with Disabilities in Belgium », *Higher Education and Disabilities: International Approaches*.
- Bourdieu, P. (1979), *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Les Éditions de Minuit, Paris.
- Commission européenne (1996), *Higher Education and Disabled Students*, Commission européenne, Bruxelles.
- Danermark, B. (1998), « Including Students in Higher Education – A Vice-Chancellor's Perspective », présentation lors de la conférence sur les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur, Grenoble, 24-26 mars.
- Danermark, B. (1999), « Les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur : la gestion en vue de l'insertion », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 11, n° 3, Éditions de l'OCDE, Paris.
- Douglass, J.A. (2004), « Dynamique de la massification et de la différenciation : comparaison des systèmes d'enseignement supérieur du Royaume-Uni et de la Californie », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 16, n° 3, Éditions de l'OCDE, Paris.
- Dyson, A. et autres (2004), « Post 16 Transitions: A Longitudinal Study of Young People with Special Educational Needs: Wave 2 », Institute for Employment Studies, Université de Manchester.
- Ebersold, S. (1992), « L'invention du handicap », CTNERHI, Paris.
- Ebersold, S. (2005), *Le temps des servitudes, la famille à l'épreuve du handicap*, PUR, Rennes.
- Ebersold, S. (2006), *La participation à l'aune de l'affiliation*, Université de Strasbourg.
- Ebersold, S. (2007), « Être étudiant et présenter une déficience », *Quelles trajectoires d'insertion pour les personnes handicapées?*, Collection Échanges santé social, ENSP, Rennes.
- French et autres (2000), « Disability and Social Inclusion for the E-university », dans P. Bacsich et F. Bristow (éd.), *The E-university Compendium*.
- Gagliano, G. (1998), « Funding the Curb-cuts into Higher Education: Laws-Policies and Logistics of Financing Students with Disabilities », présentation lors de la conférence sur les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur, Grenoble, 24-26 mars.
- Galland, O. et P. Rouault (1996), « Des études supérieures inégalement rentables selon les milieux sociaux », *INSEE première*, n° 469, juillet.
- Hurst, A. (1998), « Staff Training, Continuing Professional Development and Students with Disabilities in Higher Education », présentation lors de la conférence sur les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur, Grenoble, 24-26 mars.
- Mormiche, P. (1999), « Les personnes dépendantes en institution », *Insee première*, n° 669.
- Nakhili, N. (2005), « Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale », *Éducation et formation*, n° 72.
- National Center for Education Statistics (NCES) (1999), « Students with Disabilities in Post Secondary Education: A Profile of Preparation, Participation and Outcomes », US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Newby, H. (2003), « La gestion du changement dans l'enseignement supérieur », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 15, n° 1, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (1997), *L'enseignement postobligatoire pour les personnes handicapées*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (1999), *L'insertion scolaire des handicapés : des établissements pour tous*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (2003), *Les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (2004), *Enseignement supérieur : internationalisation et commerce*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (2005), *Du bien-être des nations : le rôle du capital humain et social*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (2007), *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE 2007*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- Pickersgill, R., K. Van Bernevelde et S. Bearfield (1998), « General and Academic Work, Are they Different? », Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs, Evaluations and Investigations Programme.
- Selz, M. et L.A. Vallet (2006), « La démocratisation de l'enseignement et son paradoxe apparent », *Données sociales*, INSEE.

UNESCO (1997), *Classification internationale type de l'éducation*, UNESCO, Paris.

Wagner, M. et autres (2005a), « After High School: A First Look at the Post-school Experiences of Youth with Disabilities », rapport de la National Longitudinal Transition Study (NLTS2), US Office of special education programs SRI International, Menlo Park, CA.

Wagner, M. et autres (2005b), « Changes over Time in the Early Post-school Outcomes of Youth with Disabilities – A Report of Findings from the NTLs and the NLTS-2 », US Office of special education programs, SRI International, Menlo Park, CA.

## Chapitre 9

# Immigration et accès à l'enseignement supérieur : intégration ou marginalisation ?

*par*

Francisco Marmolejo\*, Sean Manley-Casimir\* et Stéphan Vincent-Lancrin\*\*

*Ce chapitre passe en revue les tendances et les questions relatives à l'immigration et à l'enseignement supérieur en prenant les États-Unis et la France pour exemples. Il montre qu'il importe d'élargir l'accès des migrants et de leurs enfants à l'enseignement supérieur dans les décennies à venir. Ce chapitre ne traite pas des étudiants étrangers ou internationaux, c'est-à-dire des personnes qui s'expatrient dans un pays pour y suivre des études.*

\* Consortium for North American Higher Education Collaboration (CONAHEC).

\*\* Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI), Direction de l'éducation, OCDE.

## 9.1. Introduction

Les efforts d'intégration régionale et la mondialisation augmentent la perméabilité des frontières nationales, ce qui entraîne de grands bouleversements dans les lieux et méthodes de fabrication et de distribution des produits. L'intensité et la structure des flux migratoires se trouvent également modifiées. Les courants migratoires dus en partie à ces phénomènes ont des ramifications économiques et sociales de plus en plus importantes dans de nombreuses régions du monde, y compris dans le domaine de l'enseignement supérieur.

La transition vers les sociétés et les économies du savoir dans les pays développés ainsi que les questions d'équité exigent que les systèmes nationaux d'enseignement supérieur s'adaptent plus rapidement à l'évolution de la démographie sociale afin d'offrir des possibilités plus abondantes et durables à ceux qui souhaitent accéder à l'enseignement supérieur. Toutefois, pour les populations immigrées vivant dans ces sociétés, ce chemin est souvent semé d'embûches. (Une définition du vocabulaire employé dans le présent chapitre en rapport avec l'immigration figure dans l'encadré 9.1.)

Il est essentiel que les immigrés accèdent à l'enseignement supérieur pour pouvoir s'adapter et s'intégrer aux sociétés dans lesquelles ils sont venus vivre. Dans la mesure où les économies et les sociétés connaissent des mutations rapides et où le savoir et l'information deviennent des biens primordiaux pour soutenir la compétitivité économique, les personnes qui n'ont pas accès aux possibilités de formation tout au long de la vie, y compris à l'enseignement supérieur, sont laissées pour compte. La marginalisation socio-économique ainsi que d'autres problèmes d'intégration risquent d'en résulter. Cette situation contribue non seulement à la création d'enclaves au sein de la société mais aussi à des inégalités et, dans des cas extrêmes, à une grande instabilité. L'ampleur actuelle et attendue du problème exige une action déterminée car les taux et les niveaux de migration vont sans doute continuer à progresser en dépit des politiques migratoires restrictives mises en œuvre dans les pays développés.

L'argument central dans le présent chapitre est que des changements s'imposent pour assurer l'égalité d'accès des immigrés aux études supérieures – et une simple possibilité d'accès aux sans-papiers comme c'est en général le cas pour l'enseignement scolaire. Les populations immigrées ne doivent pas être reléguées dans une sous-classe sociale comme c'est parfois le cas. La compétitivité et la cohésion sociale des sociétés dans lesquelles elles viennent de s'installer sont en jeu.

Le présent chapitre commence par donner une vue d'ensemble des tendances migratoires et du niveau de formation des migrants. Il dresse ensuite le bilan de l'accès des immigrés à l'enseignement supérieur aux États-Unis et en France. Enfin, il examine les conséquences pour l'avenir des mesures prises par les pays pour assurer l'accès des migrants à l'enseignement supérieur.

La présente analyse ne porte pas sur les étudiants étrangers – c'est-à-dire les personnes qui partent à l'étranger pour suivre des études supérieures. De fait, cette



### Encadré 9.1. Quelques définitions

*Migration* : le terme « migration » désigne un déplacement de population, englobant tout type de déplacement quelles qu'en soient la durée, la composition et les causes selon la définition de l'Organisation internationale pour les migrations (OIM) (2004). Cette définition générique recouvre les termes d'« immigration » (entrée dans un pays de personnes non autochtones pour s'y établir) et d'« émigration » (l'acte de quitter son pays pour aller s'établir dans un autre).

*Migrants* : à l'échelle internationale, il n'existe aucune définition du migrant qui soit acceptée de façon universelle. Le terme migrant s'applique aux personnes et aux familles qui passent d'un pays ou d'une région dans une autre pour améliorer leurs conditions de vie matérielles ou sociales et améliorer les perspectives qui s'offrent à eux ou à leurs familles (OIM, 2004).

*Immigrés* : la définition du terme immigré présente de grandes différences selon les pays. Certains pays ont toujours établi des statistiques sur les résidents étrangers (pays européens, Japon et Corée) alors que d'autres parlent des personnes nées à l'étranger (dans les pays d'installation autrement dit, l'Australie, le Canada, les États-Unis et la Nouvelle-Zélande). Dans le présent document, « immigrés » désignent les personnes nées à l'étranger et de citoyenneté étrangère à la naissance; on peut les considérer comme les immigrés de la première génération. Ils peuvent regrouper à la fois des étrangers et des nationaux (ils peuvent avoir acquis la citoyenneté du pays d'arrivée).

*Étrangers et autochtones* : le terme étranger s'applique aux citoyens d'un autre pays. Les étrangers qui sont nés dans leur pays hôte ne sont pas des immigrés (puisque'ils ne sont pas nés à l'étranger). Les autochtones sont les personnes qui avaient la citoyenneté du pays à la naissance. Ils peuvent être nés à l'étranger.

*Les immigrés de la deuxième génération, issus de l'immigration ou descendants d'immigrés* : ces termes renvoient aux individus nés sur le territoire de parents immigrés. Une distinction supplémentaire peut être faite selon qu'ils ont un ou deux parents immigrés. Les familles sont dites immigrées lorsque le chef de famille est immigré.

*Immigrés sans-papiers* : également appelés immigrés clandestins ou immigrés en situation irrégulière; ces expressions désignent les individus qui résident dans un pays sans en être citoyens, qui ne bénéficient pas du statut de résidents permanents et qui n'ont pas d'autorisation de séjour temporaire leur donnant la possibilité de résider ou de travailler pendant une période plus ou moins longue (Passel et autres, 2006).

population ne présente ni les mêmes défis ni les mêmes opportunités pour les pays (OCDE, 2004a, 2006b).

## 9.2. Courants migratoires et niveaux de formation

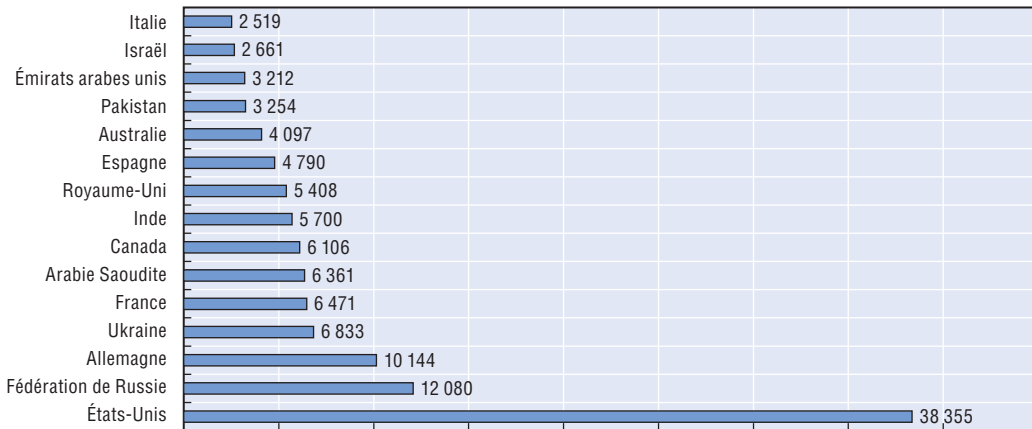
### *L'augmentation de la population migrante*

Selon l'Organisation internationale pour les migrations (2008), environ 193 millions d'individus, soit approximativement 3 % de la population mondiale totale, résident dans un pays autre que celui où ils sont nés. Le nombre de migrants a plus que doublé depuis 1975 et si, entre 1965 et 1990, il a progressé de 2.1 % environ par an, le taux actuel est de 2.9 %.

Environ 60 % des migrants du monde entier résident dans des régions relativement développées, où ils représentent près de 10 % de la population locale, et 40 % sont installés

Graphique 9.1. **Pays comptabilisant le plus grand nombre de migrants étrangers**

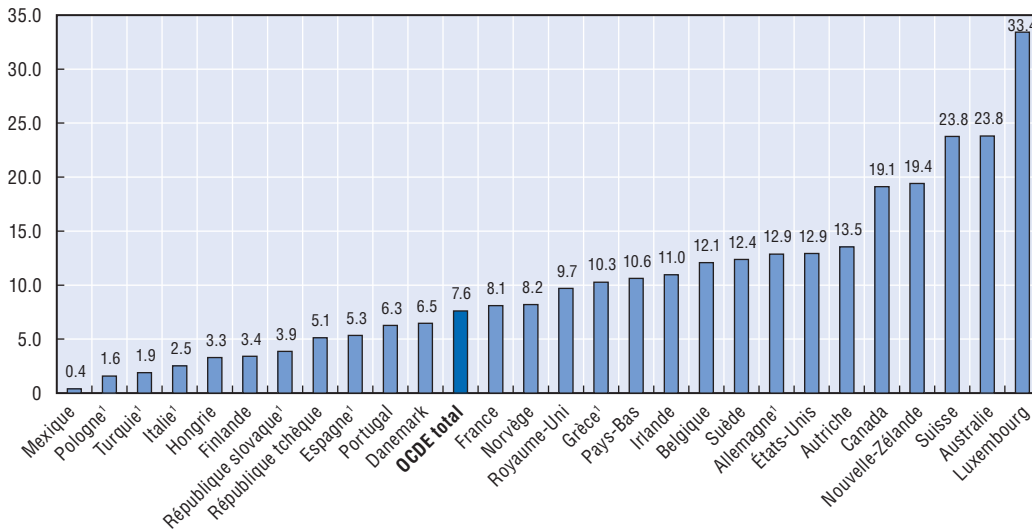
En milliers (2005)



Source : Nations Unies (2006).

Graphique 9.2. **Population immigrée**

Population née à l'étranger, en pourcentage de la population totale, 2005



1. Données antérieures à 2005.

Source : OCDE (2007c).

dans des régions moins développées, où ils ne correspondent qu'à 1.4 % de la population totale. Les migrants du monde vivent en majorité en Europe (64 millions), en Asie (53 millions) et en Amérique du Nord (44 millions). Les États-Unis sont de loin le pays qui compte le plus gros effectif global d'immigrés (38 millions). Les migrants y représentent 12.9 % de la population totale du pays (voir les graphiques 9.1 et 9.2). Le Qatar arrive au premier rang en termes relatifs, avec une population d'immigrés qui représente 78.3 % de la population totale (Division de la population au Secrétariat des Nations Unies, 2006). Treize pays de l'OCDE comptent plus de 10 % d'immigrés dans leur population totale, la moyenne de l'OCDE à cet égard se situant à 7.6 % (graphique 9.2). Face aux préoccupations grandissantes de l'opinion publique au sujet des conséquences économiques, politiques et sociales des migrations, 44 % des pays développés ont mis en œuvre des politiques plus

strictes visant à abaisser les niveaux de migration et 39 % des pays en développement ont fait de même (Nations Unies, 2002; OCDE, 2006a).

On dispose à présent d'estimations du nombre d'immigrés clandestins ou sans-papiers pour un nombre croissant de pays. Ces migrants ont pu entrer dans le pays de façon illégale ou, pour toutes sortes de raisons, ont pu devenir clandestins après y être entrés en toute légalité. Dans certains pays comme les États-Unis et la Grèce, les sans-papiers représentent une part considérable de la population immigrée et de la population globale (tableau 9.1).

**Tableau 9.1. Effectifs d'immigrés en situation irrégulière dans certains pays de l'OCDE, estimations**

	Effectifs	% de la population totale	Année	Méthode d'estimation
Australie	50 000	0.2	2005	Système de la double carte
Japon	210 000	0.2	2005	Système de la double carte
États-Unis	10 300 000	3.6	2004 (18)	Méthode résiduelle
Pays-Bas	125 000-230 000	0.8-1.4	2004	<i>Capture/recapture</i>
Suisse	80 000-100 000	1.1-1.5	2005	Méthode Delphi
Espagne	690 000	1.6	2005 (4)	Régularisation
Italie	700 000	1.2	2002 (4)	Régularisation
Portugal	185 000	1.8	2001 (6)	Régularisation
Grèce	370 000	3.4	2001 (3)	Régularisation

Note : Les chiffres indiqués entre parenthèses indiquent le nombre d'années écoulées depuis la précédente opération massive de régularisation. L'effectif d'immigrés en situation irrégulière calculé à partir de ces opérations concerne uniquement les individus qui ont déposé une demande et représente donc une estimation basse. Les méthodes d'estimation sont décrites en détail dans OCDE (2006a).

Source : OCDE (2006a).

### Coûts et avantages des migrations

Les préoccupations concernant les migrations sont pour l'essentiel d'ordre social et économique. Les coûts et avantages associés aux migrants ont en général un rapport avec l'impact social économique qu'ils ont sur les pays d'origine et d'accueil. Les arguments en faveur et à l'encontre des migrations sont divers tout comme le sont les raisons qui poussent les autorités nationales des pays développés et en développement à réglementer les courants migratoires, et les raisons qui les en dissuadent.

De nos jours, l'un des grands moteurs de l'émigration est économique. Les migrants partent souvent à l'étranger dans l'espoir de trouver des perspectives économiques meilleures dans leur pays de destination où leur revenu est en général plus élevé que dans leur pays d'origine (même si l'on tient compte du coût de la vie relatif dans les deux pays). Ainsi, selon Freeman (2006), un Mexicain ayant accompli entre cinq et huit ans de scolarité gagnait six fois plus aux États-Unis qu'au Mexique en 2000 (11.20 USD de l'heure aux États-Unis contre 1.82 USD au Mexique). Dans le même temps, les pays qui enregistrent une forte immigration profitent des avantages du travail et de la production relativement bon marché des immigrés dans la mesure où ces derniers gagnent en général moins que les autochtones dans leur ensemble et, en tout état de cause, moins que les autochtones ayant le même nombre d'années de scolarité (Freeman, 2006). Du fait que les sociétés dans de nombreux pays développés vieillissent et que leurs taux de reproduction ne suffisent pas pour remplacer intégralement la population active, les immigrés assument en outre nombre des fonctions économiques pour lesquelles sévirait autrement une sérieuse

pénurie de main-d'œuvre; cette pénurie s'observerait non seulement dans une diversité d'emplois peu qualifiés et peu rémunérés (l'agriculture, le bâtiment et les services, par exemple) mais aussi dans des emplois hautement qualifiés et mieux rémunérés, comme les professions de santé. Certaines projections prévoient ainsi des pénuries de main-d'œuvre locale dans certains secteurs. Au Canada, par exemple, le déficit du personnel infirmier devrait normalement atteindre 78 000 personnes d'ici à 2011 et 113 000 d'ici à 2016 (Dawson, 2006). En Espagne, en 2005, un nouveau médecin sur trois accédant au marché du travail était né à l'étranger et avait été formé à l'étranger (Benito, 2006). Les migrations peuvent également correspondre à certaines pénuries de travailleurs liées à la conjoncture économique (afflux massif d'ingénieurs aux États-Unis lors de la bulle Internet) ou parfois aux courants migratoires eux-mêmes (pour combler par exemple la pénurie d'enseignants bilingues dans les écoles élémentaires situées dans les villes à forte immigration des États-Unis).

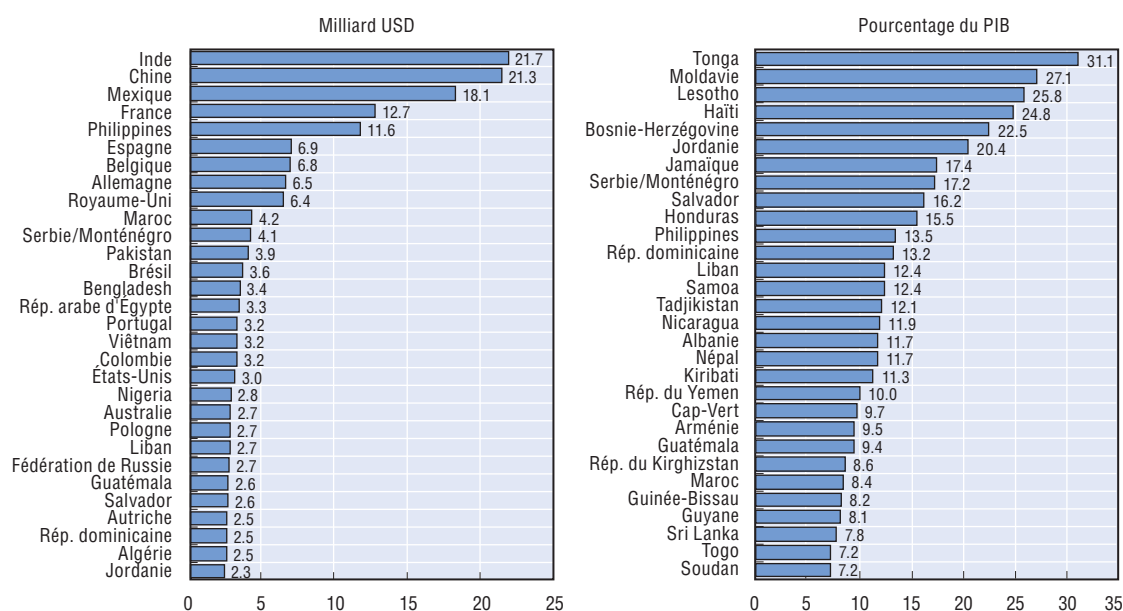
Parmi les préoccupations formulées au sujet du coût économique des migrations dans les pays d'accueil figurent les suivantes : 1) les travailleurs immigrés accentuent la concurrence à laquelle sont confrontés les citoyens autochtones qui occuperaient les mêmes fonctions s'ils en avaient la possibilité; 2) les immigrés utilisent autant que les non migrants (ou dans une plus large proportion) les services financés par l'État; 3) dans le cas des sans-papiers, il est fréquent que leur travail ne soit pas imposé ou soit exécuté au noir, et qu'ils ne paient pas d'impôts. Certes, le travail des immigrés peut en théorie engendrer une baisse des salaires dans certains secteurs, mais il faut en contrepartie tenir compte de l'amélioration du bien-être que ces travailleurs procurent à leur société d'accueil. De plus, les données empiriques montrent que les impacts varient selon le pays d'accueil (Freeman, 2006). Dans des pays comme les États-Unis, les recherches récentes montrent que les deux dernières préoccupations sont sans fondement. Les travailleurs sans-papiers paient effectivement des impôts, y compris des cotisations de sécurité sociale non récupérables ainsi que des taxes sur les ventes; ils se concentrent dans leur majorité dans des créneaux du marché du travail qui sont principalement occupés par des immigrés, et ils ont moins recours que les non-immigrés aux services publics. Toujours aux États-Unis, les immigrés utilisent, par exemple, en moyenne moins de services de santé que les salariés américains – moins de la moitié du montant exprimé en dollars – et 25 % seulement de leurs dépenses de soins de santé leur sont remboursées par les dispositifs publics (NILC, 2006a). En réalité, les immigrés dépensent une large part de leur revenu dans leur pays d'accueil et contribuent par conséquent à son activité économique et au revenu public. Aux États-Unis, les immigrés latino-américains ont, selon les estimations, un pouvoir d'achat supérieur à 500 milliards USD qu'ils réinjectent à plus de 90 % directement dans l'économie locale sous forme de dépenses dans les états et les villes où ils vivent (IADB, 2006). Les migrations présentent de toute évidence des avantages économiques pour les pays et les économies hôtes.

Dans les pays en développement qui sont des exportateurs nets de migrants, les gouvernements mettent parfois en œuvre des mesures pour limiter l'exode de leur population afin de calmer le jeu dans les pays d'accueil. Les migrations peuvent également être considérées comme une cause de bouleversement social dans la mesure où elles aboutissent à l'éclatement des familles lorsque des membres d'une famille vont à l'étranger chercher du travail. Enfin, l'exode des cerveaux est une question qui occupe le devant de la scène depuis quelques années. L'émigration de travailleurs hautement qualifiés (autrement dit, de diplômés du supérieur) peut être assimilée à une perte de

capital humain, encore que cette catégorie de migrants ne représentent qu'une minorité d'expatriés dans la plupart des cas (OCDE, 2005). Cela dit, l'émigration présente également d'importants avantages économiques pour les pays d'origine. Les gouvernements de ces pays ont parfois peu d'incitations à limiter cette émigration car les fonds que les expatriés renvoient aux membres de leurs familles ou à leurs amis restés au pays constituent une importante source de revenu pour de nombreux pays en développement. Dans le cas du Mexique, par exemple, alors que les transferts de fonds ne concernent que 10 % environ des immigrés mexicains aux États-Unis, ils représentent la principale source de recettes extérieures du pays après les recettes pétrolières. Dans quelques autres pays, les transferts de fonds sont de loin la principale source de recettes internationales : au Tonga, en Moldavie, au Lesotho, en Haïti et en Bosnie-Herzégovine, ces transferts représentaient entre 22 % et 31 % du PIB en 2004 (graphique 9.3). Ces fonds sont à présent plus importants que l'aide publique au développement et considérés comme un formidable instrument de développement dans les pays concernés (Banque mondiale, 2006; OCDE, 2006a). S'il est vrai que les travailleurs hautement qualifiés effectuent des transferts moins importants que les ouvriers, ils contribuent au développement de leur pays d'origine en facilitant l'investissement et le commerce entre les deux pays concernés. Des travaux récents montrent que les migrations de travailleurs hautement qualifiés peuvent profiter à la fois aux « exportateurs » et aux « importateurs », en particulier dans le cas des chercheurs (Hudson, 2005; OCDE, 2007a) – même si en pratique, ce n'est pas toujours nécessairement le cas. En conclusion, les avantages retirés des migrations peuvent être considérables aussi bien dans les pays hôtes que dans les pays d'origine.

### Graphique 9.3. Liste des 30 pays ayant reçu les transferts de fonds les plus importants

En milliards USD et en pourcentage du PIB, 2004



Note : Les « transferts de fonds » désignent la somme de trois postes : « rémunération des salariés », « envois de fonds des travailleurs » et « autres transferts courants dans d'autres secteurs ».

Source : D'après la Banque mondiale (2006).

### **Niveau de formation des migrants et défis liés à l'intégration et à l'accès à l'enseignement supérieur**

Les migrants posent à leur pays d'accueil des défis différents selon leur niveau de formation.

Les migrants hautement qualifiés (autrement dit, les diplômés d'études supérieures nés à l'étranger) sont en général bien accueillis par les pays de destination. Les politiques migratoires récentes ont en général facilité ce type de migration (OCDE, 2004, 2005, 2006a). En moyenne, les migrants hautement qualifiés représentaient près de 12 % des résidents ayant un niveau d'études supérieures dans la zone de l'OCDE aux alentours de 2000 (OCDE, 2006a, 2007a) et constituaient le principal groupe d'immigrés au Canada, en Irlande et au Mexique (tableau 9.2). En moyenne, ils représentent plus d'un quart des immigrés dans la zone de l'OCDE. Lorsqu'ils s'expatrient à l'issue de leurs études, leur pays de destination bénéficie de leurs compétences mais aussi des investissements que leur pays d'origine a consacrés à leur formation. Ces migrants hautement qualifiés appartiennent en général à la classe moyenne, sont bien rémunérés et relativement « invisibles » (Salt, 1997). Toutefois, comme on l'a noté plus haut, leur rémunération et leur taux d'activité sont en général plus faibles que ceux des autochtones ayant le même niveau de formation (Freeman, 2006; OCDE, 2006a). Certains migrants hautement qualifiés peuvent avoir du mal à faire homologuer dans leur pays d'arrivée les titres et diplômes qu'ils ont obtenus à l'étranger et peuvent en définitive occuper des emplois exigeant moins de qualifications que ceux qu'ils devraient pouvoir occuper étant donné leur niveau de formation : les immigrés sont plus souvent surqualifiés que leurs homologues autochtones (OCDE, 2006a, 2007a). Enfin, les migrants en situation irrégulière sont souvent contraints d'occuper des emplois mal rémunérés et peu qualifiés en dépit de la formation qu'ils ont éventuellement suivie.

Les recherches récentes (Hinojosa-Ojeda et autres, 2000; NILC, 2006b) tendent à montrer que les migrants ayant une formation limitée représentent pour l'essentiel un gain net pour le pays de destination; or, cette opinion n'est souvent pas celle de l'ensemble des citoyens, des groupes politiques et des décideurs publics dans le pays d'arrivée. À l'échelle mondiale, les migrants dans leur majorité appartiennent à la catégorie des travailleurs peu qualifiés (Nations Unies, 2002; Solimano, 2001). Dans la zone de l'OCDE, les migrants peu qualifiés ou ayant des qualifications intermédiaires représentaient en moyenne 69 % de la population migrante en 2003-04. Environ 32 % de cette population avaient au mieux un niveau de formation du premier cycle du secondaire. Tout comme pour les autochtones, plus le niveau de formation des migrants est élevé, plus leur taux de chômage est faible et plus leur taux d'emploi est élevé. Cela étant, à niveau de formation ou de diplôme égal, les risques d'être au chômage ou inactifs sont plus grands pour les migrants que pour les autochtones. Mais le désavantage des migrants par rapport à leurs homologues autochtones, exprimé en taux de chômage et d'emploi, est d'autant plus grand que leur niveau de formation est élevé. Bien que la situation varie selon les pays (tableau 9.3), dans les pays de l'OCDE, les migrants peu qualifiés afficheront en règle générale un taux de chômage plus élevé d'un tiers que les autochtones alors que ce taux sera deux fois plus élevé dans le cas des migrants hautement qualifiés.

Étant donné les tendances démographiques actuelles, et du fait que la population immigrée, en particulier d'immigration récente, est plus jeune que la population autochtone, la part des migrants dans l'ensemble de la population et dans la population active devrait continuer de croître dans les décennies à venir. Si les courants actuels ne

changent pas, la population active des pays sera donc de plus en plus composée d'individus nés à l'étranger, si bien que l'instauration d'une économie du savoir dépendra de plus en plus de leurs compétences. Il s'ensuit également que la part des personnes nées à l'étranger dans la population de chômeurs continuera d'augmenter par rapport à celle des autochtones, ces personnes risquant d'être sans cesse davantage marginalisées et la cohésion sociale d'être en péril. L'un des grands enjeux des politiques d'éducation sera donc de plus en plus de faciliter la contribution des migrants et de leurs enfants à la société et à l'économie du savoir.

Tableau 9.2. **Taille et composition de la population née à l'étranger dans les pays de l'OCDE, par niveau de formation, 2003-04**

	Répartition de la population née à l'étranger par niveau de formation (%)			Population immigrée (en milliers de personnes), 2004
	Supérieur	Deuxième cycle secondaire	Secondaire et niveaux inférieurs	
Australie	<b>36</b>	40	24	4 751
Autriche	<b>19</b>	45	<b>37</b>	1 059
Belgique	25	27	<b>48</b>	1 220
Canada <sup>1</sup>	<b>46</b>	32	22	5 774
République tchèque	<b>16</b>	55	<b>29</b>	499
Danemark	<b>38</b>	38	<b>24</b>	343
Finlande	28	<b>48</b>	<b>24</b>	166
France <sup>1</sup>	21	28	<b>51</b>	4 811
Allemagne	17	44	<b>37</b>	10 620 <sup>1</sup>
Grèce	19	<b>42</b>	38	1 123
Hongrie	<b>28</b>	56	16	319
Irlande	<b>45</b>	31	24	443
Italie	<b>11</b>	<b>40</b>	49	1 447
Japon <sup>1</sup>	30	<b>44</b>	26	1 157
Corée <sup>1</sup>	32	<b>44</b>	24	141
Luxembourg	<b>23</b>	41	<b>37</b>	150
Mexique <sup>1</sup>	<b>38</b>	26	37	406
Pays-Bas <sup>1</sup>	24	32	<b>44</b>	1 736
Nouvelle-Zélande <sup>1</sup>	<b>38</b>	<b>47</b>	16	764
Norvège	<b>36</b>	47	<b>17</b>	361
Pologne	<b>23</b>	<b>50</b>	27	776
Portugal	<b>22</b>	<b>26</b>	52	714
République slovaque	<b>17</b>	62	<b>21</b>	207
Espagne	<b>30</b>	<b>29</b>	41	2 172
Suède	<b>20</b>	49	<b>22</b>	1 100
Suisse	28	43	<b>30</b>	1 738
Turquie <sup>1</sup>	17	34	<b>49</b>	973
Royaume-Uni	<b>34</b>	44	<b>22</b>	5 552
États-Unis	35	35	<b>30</b>	37 592
OCDE	30	37	32	88 114
Moyenne des pays	27	41	31	

1. Données antérieures à 2003-04.

Note : On a supposé que la répartition des migrants dont on ignore le niveau de formation correspond à celle qui a été observée entre les trois groupes. Les chiffres en gras indiquent une surreprésentation de la population née à l'étranger à ce niveau d'enseignement en comparaison avec les natifs du pays. Les données se rapportent à la population âgée de 15 à 64 ans pour l'Australie. Les données du deuxième cycle secondaire incluent l'enseignement postsecondaire non tertiaire.

Source : OCDE (2007c).

Tableau 9.3. **Taux de chômage et d'emploi des étrangers rapportés à ceux des autochtones, par niveau de formation, 2003-04**

Pays	Chômage			Emploi		
	Niveau de formation			Niveau de formation		
	Niveau faible	Niveau intermédiaire	Niveau supérieur	Niveau faible	Niveau intermédiaire	Niveau supérieur
Australie	0.84	1.05	1.98	0.86	0.86	0.91
Autriche	1.47	2.50	2.35	1.24	0.94	0.92
Belgique	2.25	2.35	3.15	0.81	0.81	0.88
Canada	0.96	1.40	2.35	0.96	0.91	0.90
République tchèque	1.13	1.41	0.61	1.61	0.87	1.01
Danemark	2.29	2.58	2.80	0.73	0.70	0.73
Finlande	1.68	1.83	3.54	0.82	0.89	0.82
France	1.51	1.84	2.05	1.01	0.88	0.90
Allemagne	1.31	1.42	2.82	1.12	0.90	0.81
Grèce	1.04	0.98	1.89	1.31	1.08	0.84
Hongrie	0.56	0.76	1.15	0.93	1.01	1.00
Irlande	1.43	1.73	1.94	0.93	0.89	0.88
Italie	0.94	1.08	0.97	1.31	1.02	0.97
Luxembourg	0.70	2.38	3.19	1.89	1.04	0.95
Pays-Bas	1.99	4.05	2.13	0.79	0.86	0.89
Norvège	1.87	2.45	1.91	0.83	0.87	0.91
Pologne	0.51	1.44	0.41	0.48	0.44	0.64
Portugal	1.68	1.17	1.64	1.02	1.12	0.95
République slovaque	0.88	1.46	1.11	2.17	0.80	1.01
Espagne	1.21	1.17	1.50	1.15	1.15	0.92
Suède	2.29	2.20	3.03	0.80	0.83	0.87
Suisse	2.17	2.64	2.94	1.11	0.92	0.89
Royaume-Uni	1.39	1.69	1.88	0.75	0.86	0.93
États-Unis	0.59	0.85	1.33	1.63	0.99	0.93
<b>Moyenne des pays</b>	<b>1.36</b>	<b>1.77</b>	<b>2.03</b>	<b>1.09</b>	<b>0.90</b>	<b>0.89</b>

Note : Les données portent sur 2002 pour les Pays-Bas, 2003 pour le Canada et 2004 pour l'Australie, le Danemark et les États-Unis. Lecture du tableau : En Australie, par exemple, le taux de chômage des personnes nées à l'étranger et ayant un faible niveau de formation se situe à 84 % de celui des autochtones ayant le même niveau.

Source : Chiffres établis à partir de OCDE (2006a), tableau I.10. Pays européens : Enquête de l'Union européenne sur les forces de travail (données communiquées par Eurostat) sauf pour le Danemark (Registre de la population); États-Unis : *Current Population Survey*, supplément de mars; Australie : *Survey of Education and Work*; Canada : Enquête sur la dynamique du travail et des revenus.

Alors qu'une diversité de politiques et de mesures prises dans le domaine de l'emploi et des migrations peut aider des immigrants à s'intégrer au marché du travail et à la société (OCDE, 2006a), la formation (en particulier les études supérieures) jouent un rôle déterminant car elle constitue souvent un instrument décisif de mobilité sociale et économique pour les migrants et, plus encore, leurs familles, en particulier lorsqu'il s'agit de migrants peu qualifiés. C'est peut-être d'ailleurs en partie la raison pour laquelle les immigrants et leurs enfants ont, par rapport aux autochtones, des attentes en moyenne plus élevées (et irréalistes, au regard de leurs performances scolaires) en ce qui concerne leur niveau de formation futur (OCDE, 2006e) : ils savent que l'instruction est leur principale ressource pour monter dans l'échelle sociale. Les obstacles économiques, linguistiques, culturels, éducatifs et parfois juridiques limitent leur scolarisation et leur réussite dans le système d'enseignement, en particulier supérieur, fréquenté par les non migrants. Les résultats du cycle 2003 du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) révèlent que les jeunes de 15 ans immigrants de la première génération (nés à l'étranger) et de la deuxième génération (dont les deux parents sont nés à l'étranger)



obtiennent de moins bons résultats en mathématiques, en sciences et en lecture que leurs camarades autochtones, sauf au Canada (OCDE, 2006e)<sup>1</sup>. En général, les élèves immigrés de la deuxième génération obtiennent de meilleurs résultats que ceux de la première génération sauf en Allemagne, au Danemark, en Belgique (Communauté flamande) et en Nouvelle-Zélande où ils accusent un retard par rapport aux autochtones et à leurs camarades immigrés de la première génération. Divers facteurs, comme la situation socio-économique, la connaissance de la langue d'enseignement et l'âge au moment de la migration par exemple, expliquent pour une certaine part le parcours scolaire des jeunes immigrés dans la plupart des pays de l'OCDE (OCDE, 2006b). Quelles qu'en soient les raisons, cette sous-performance freine l'intégration des migrants – en particulier peu qualifiés – dans la société et les empêche d'atteindre des niveaux plus élevés de prospérité économique et sociale. L'un des défis pour l'avenir sera d'améliorer les niveaux de scolarisation et d'obtention de diplômes des immigrés et de leurs enfants dans l'enseignement supérieur – ce qui exigera tout d'abord, entre autres choses, de relever le taux de diplômés du deuxième cycle du secondaire.

Une question, généralement peu connue, concerne les possibilités d'accès des immigrés en situation irrégulière à l'enseignement supérieur. Dans de nombreux pays, l'accès au primaire et au secondaire, et parfois aux services appropriés de mise à niveau, est obligatoire et garanti quelle que soit la situation des élèves immigrés au regard de la loi. Toutefois, l'accès des sans-papiers aux études supérieures est beaucoup plus limité, coûteux, sélectif et dans certains cas interdit par la loi. Si les immigrés clandestins ont bénéficié d'une formation primaire et secondaire dans leur pays d'accueil (c'est parfois le cas), il y a un risque de gaspillage de capital humain si leur situation au regard de la loi les empêche d'accéder au système d'études supérieures. Dans certains cas, ils pourraient être régularisés et devenir légalement les résidents de leur pays d'arrivée, d'autant que certains d'entre eux ne peuvent légalement être reconduits dans leur pays d'origine. S'ils repartaient au pays, leurs études supérieures ne seraient pas un investissement perdu pour leur pays hôte non plus, comme on le constate très souvent lors de la migration de retour des étudiants étrangers (OCDE, 2004, 2006b) : ils continueraient en effet à entretenir des liens sociaux et commerciaux avec leur pays hôte. En réalité, leurs diplômes d'études supérieures pourraient faciliter leur départ. L'accès limité à l'enseignement supérieur exacerbe les stratifications des sociétés dans lesquelles les migrants vivent, ce qui a une incidence sur la société tout entière. Alors que le problème est encore secondaire dans la plus grande partie de la zone de l'OCDE, les pays devraient, dans un esprit pragmatique et selon l'ampleur de ce problème, envisager d'opter pour la suppression des obstacles financiers et légaux qui parfois empêchent les immigrés sans-papiers d'accéder aux études supérieures. Si le fait d'autoriser les immigrés sans-papiers à accéder à l'enseignement supérieur est éventuellement en contradiction avec les politiques de fermeté à l'encontre des migrations clandestines, l'exclusion de ces groupes pourrait se révéler préjudiciable à long terme.

L'ampleur du problème de la formation des migrants est telle que des organisations nationales et internationales comme les Nations Unies (ONU) prennent des dispositions pour assurer la protection des droits des migrants, y compris dans le domaine de l'éducation. Les Nations Unies ont adopté la *Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de la famille* qui est entrée en vigueur le 1<sup>er</sup> juillet 2003. Cette Convention a été signée par 49 pays (UNESCO, 2006) qui pour la plupart sont des exportateurs nets de migrants mais ne l'a été par aucun des importateurs

nets de migrants tels que les États-Unis et le Canada. En fait, le Mexique et la Turquie sont les seuls pays de l'OCDE à l'avoir signée. Les dispositions de cet accord garantissent aux migrants et aux membres de leurs familles « l'égalité du traitement avec les nationaux du pays d'arrivée en ce qui concerne l'accès aux institutions et aux services d'éducation, sous réserve des conditions d'admission et autres prescriptions fixées par les institutions et services concernés ».

### 9.3. Accès des migrants à l'enseignement supérieur : le cas des États-Unis et de la France

Cette section est consacrée à deux grands pays d'accueil de migrants qui se différencient par leur immigration, leurs politiques d'intégration des immigrés et leurs systèmes d'enseignement scolaire et supérieur. Ces deux pays sont confrontés aux problèmes que pose l'accès à l'enseignement supérieur des immigrés ou de leurs enfants, que cette population soit ou non en situation régulière, et s'emploient de plus en plus à les résoudre. Alors que l'accès des migrants sans-papiers à l'enseignement supérieur est un problème dont les États-Unis ont relativement bien conscience, la France pour l'essentiel n'y est pas encore sensibilisée, du fait qu'il ne s'y pose sans doute qu'à une très petite échelle. Toutefois, au-delà de leurs différences, les deux pays sont confrontés à des problèmes analogues liés à l'accès des immigrés ou de leurs enfants à l'enseignement supérieur.

#### **Les migrants dans l'enseignement supérieur aux États-Unis**

Considérés comme un pays d'accueil ou d'installation des migrants, les États-Unis ont de tout temps connu d'importantes vagues d'immigrés, dont la composition démographique a changé ces dernières années. En 2005, les États-Unis comptaient approximativement 27.3 millions d'habitants nés à l'étranger, dont, selon les estimations, 16.8 millions étaient des résidents en situation régulière, 10.5 millions des immigrés sans-papiers et 1.2 million des travailleurs migrants temporaires (US Census Bureau, 2006). Parmi les immigrés, 53.5 % étaient nés en Amérique latine (37.7 % en Amérique centrale, principalement au Mexique, 9.7 % dans les Antilles et 6 % en Amérique du Sud), 25.4 % en Asie, 13.6 % en Europe et les 7.5 % restants venaient des autres pays du monde. Jamais en aucune décennie les États-Unis n'ont connu de flux d'immigration aussi importants que dans les années 90; durant cette décennie, ils ont enregistré entre 700 000 et 1 million d'entrées par an, rythme qui s'est poursuivi entre 2000 et 2004, période durant laquelle la population immigrée a augmenté de plus d'un million de personnes par an (US Census Bureau). La population immigrée a plus que doublé, passant de moins de 5 % de la population totale des États-Unis en 1970 à 12 % en 2004 et devrait atteindre 42-43 millions de personnes, soit 13 % de l'effectif total de la population en 2010 (Capps et autres, 2005).

La part des enfants d'immigrés dans la population d'âge scolaire a également progressé à un rythme rapide passant de 6 % en 1970 à 19 % en 2000, ce qui représente 11 millions d'enfants. Près des trois quarts d'entre eux sont nés aux États-Unis, les enfants nés à l'étranger représentent, quant à eux, 5 % de la population d'âge scolaire (contre 2 % en 1970). Cette progression est également visible dans l'enseignement supérieur. Ainsi, à la City University of New York (CUNY), établissement d'enseignement supérieur public qui de tout temps a joué un rôle décisif dans la formation des New-Yorkais issus des minorités et de l'immigration, l'effectif d'étudiants nés à l'étranger est passé d'un tiers du total en 1990 à presque la moitié en 2000 (Leinbach et Bailey, 2006). S'agissant du niveau de formation,

les personnes nées à l'étranger présentent en moyenne les mêmes caractéristiques que la population autochtone : en effet, une personne sur quatre est titulaire au moins d'une licence (27.3 % pour les personnes de plus de 25 ans nées à l'étranger contre 27.7 % pour les autochtones de plus de 25 ans en 2004). Toutefois, les caractéristiques des immigrés (et de leurs enfants) varient beaucoup selon le pays et la région d'origine. Si 11.1 % seulement d'immigrés de plus de 25 ans originaires d'Amérique latine étaient titulaires d'une licence ou d'un diplôme plus élevé en 2004, les pourcentages correspondants pour les immigrés venus d'Asie, d'Europe et du reste du monde étaient respectivement de 49.7 %, 36.4 % et 37.7 %. Parmi les personnes nées à l'étranger, celles qui viennent d'Amérique latine représentent 51 % de la totalité des immigrés mais 21 % seulement des immigrés diplômés du supérieur. Les immigrés d'Amérique centrale (principalement du Mexique) affichent le niveau d'études le plus faible, comptant parmi eux 6.1 % seulement de diplômés du supérieur : ils représentent 7.8 % de la totalité des diplômés du supérieur nés à l'étranger (contre 35 % de la population de plus de 25 ans née à l'étranger).

Depuis la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle, les immigrés aux États-Unis viennent pour la plupart de pays d'Amérique latine, surtout du Mexique, et l'accès à l'enseignement supérieur est un problème qui se pose avec plus d'acuité pour eux : c'est pourquoi cette section porte essentiellement sur les immigrés nés au Mexique et leurs enfants. Aujourd'hui, plus de 11 millions de personnes nées au Mexique résident aux États-Unis, ce qui représente près de 10 % de la population totale du Mexique et 3.6 % de l'effectif total de la population vivant aux États-Unis. Selon les estimations, plus de 6 millions d'entre eux sont sans-papiers, dont 40 % sont arrivés entre 2000 et 2004 et au moins 40 % n'ont pas 18 ans. Parmi les immigrés de moins de 19 ans, 45.4 % sont nés en Amérique centrale (principalement au Mexique). En outre, plus de 14 millions des habitants des États-Unis sont de descendance mexicaine. Selon l'US Census Bureau, la population hispanique a augmenté de 58 % entre 1990 et 2000, et représente maintenant au total plus de 40 millions de personnes dont la plupart sont américaines d'origine mexicaine ou nées au Mexique. Dans moins de 50 ans, la population hispanique aux États-Unis dépassera selon les prévisions 100 millions de personnes. Parmi les deux millions d'enfants nés à l'étranger scolarisés dans l'enseignement secondaire, 37 % sont nés au Mexique.

Les migrations du Mexique vers les États-Unis tiennent pour l'essentiel aux conditions économiques de part et d'autre de la frontière. Au Mexique, comme on l'a mentionné plus haut, les transferts de fonds représentent une source importante de recettes, contribuant à atténuer les conditions souvent d'extrême pauvreté dans lesquelles se trouvent les communautés d'origine des migrants. Du côté des États-Unis, les immigrés répondent aux besoins du marché du travail, que le pays aurait du mal à satisfaire s'il comptait uniquement sur le gisement existant de main-d'œuvre non immigrée. Les migrants représentent 23 % des ouvriers de la production et 20 % des travailleurs dans le secteur des services (Bureau of Labour Statistics, 2004).

Les immigrés, et plus encore les sans-papiers, occupent en général des emplois à faible rémunération et exigeant peu de qualifications. Selon une étude réalisée par le Pew Hispanic Center (2006b), aux États-Unis, les immigrés clandestins représentent près de 25 % des personnels de maison, la moitié des ouvriers agricoles et 9 % des personnes travaillant dans la restauration. Par ailleurs, approximativement 43 % des immigrés occupent des emplois rémunérés en dessous du salaire minimum alors que le pourcentage correspondant pour l'ensemble de la population active est de 28 % (Fix et autres, 2001; Marmolejo, 2004a).

Ce courant migratoire est une réalité historique, étroitement lié à la dynamique économique, sociale et politique à la fois des États-Unis et du Mexique. Aux États-Unis, la législation fédérale prévoit des restrictions rigoureuses concernant l'utilisation des prestations publiques par les migrants et plus rigoureuses encore lorsqu'il s'agit de migrants sans-papiers<sup>2</sup>. On tend à ignorer ou minimiser pour l'essentiel les conséquences qui en découlent pour l'éducation et plus précisément pour l'enseignement supérieur. Dans l'incapacité de poursuivre leurs études, les immigrés – en particulier les plus jeunes – risquent davantage de connaître le chômage ou d'occuper des emplois peu qualifiés et peu rémunérés.

Pourquoi cette situation a-t-elle de l'importance? Comme on l'a dit plus haut, les immigrés en général ont des possibilités économiques et éducatives limitées. Ils peuvent ainsi se trouver piégés dans un cercle vicieux de pauvreté. Leurs enfants risquent davantage que les autres d'être défavorisés. D'un côté ils risquent davantage d'être pauvres (24 % contre 16 %), de ne bénéficier d'aucune assurance (22 % contre 10 %), etc. (Capps, 2001), tandis que de l'autre, étant donné la forte corrélation positive entre le niveau d'études des parents et celui des enfants (Swail et autres, 2005a et b), ils risquent davantage aussi d'avoir un faible bagage scolaire. Ce cercle vicieux de l'instruction est un réel problème car pour les immigrés la formation, si elle est accessible, est en général le principal instrument de leur mobilité sociale et économique.

Ce problème n'est pas uniquement celui des immigrés eux-mêmes et devient une responsabilité sociale. Par exemple, les études réalisées dans l'État de Californie révèlent que les inégalités économiques et sociales se sont sensiblement accrues, ce que peut en partie expliquer le nombre élevé d'immigrés dans l'État, dont le faible niveau d'instruction contribue au faible niveau de rémunération. L'accroissement des inégalités est dû en partie à l'augmentation des avantages liés à l'instruction. Ces facteurs donnent à penser qu'un moyen de réduire les inégalités de revenu serait d'augmenter les gains des travailleurs situés en bas de la répartition du revenu par le relèvement de leur niveau de formation (Reed, 1999).

Quelle est l'ampleur du problème? Il est difficile d'obtenir des chiffres exacts dans la mesure où les informations relatives aux migrations, notamment clandestines, reposent d'ordinaire sur des estimations. Toutefois, d'après une synthèse de diverses sources, entre 65 000 et 80 000 sans-papiers sont chaque année diplômés des établissements d'enseignement secondaire aux États-Unis; en 2000, 79 000 étrangers sans-papiers de moins de 21 ans y ont obtenu le diplôme de fin d'études secondaires mais ne s'étaient pas inscrits dans un établissement d'enseignement supérieur; la même année, pas moins de 607 000 étrangers en situation irrégulière, âgés de 12 à 20 ans, étaient scolarisés dans des établissements d'enseignement scolaire du pays et près de 25 000 étudiants sans-papiers l'étaient dans l'enseignement supérieur public (Marmolejo, 2004b).

La population immigrée, qu'elle soit ou non en situation régulière, est confrontée à des difficultés qui jouent puissamment dans le niveau, plus faible que la moyenne, de ses performances scolaires. Dans ces conditions, il devient primordial de savoir s'il faut ou non élargir l'accès des immigrés à l'enseignement supérieur et s'il faut ou non en autoriser l'accès aux sans-papiers et, dans l'affirmative, selon quelles modalités.

Un exemple particulier concerne les obstacles financiers. Aux États-Unis, les résidents d'un État peuvent s'inscrire dans les établissements publics d'enseignement supérieur où ils acquittent les frais de scolarité appliqués aux résidents de l'État. En général, ce montant

représente approximativement un tiers des frais de scolarité que doivent acquitter les non-résidents. En outre, ils ont accès aux programmes d'aide financière de leur État et de l'État fédéral qui subventionnent les frais d'études. En vertu du dispositif juridique en vigueur, les immigrés récents en situation régulière doivent acquitter les frais de scolarité fixés pour les non-résidents de l'État et ne peuvent pas toujours bénéficier des aides financières fédérales.

Dans le cas des immigrés en situation irrégulière, il est fréquent qu'ils ne puissent même pas s'inscrire car souvent ils ne peuvent produire de justificatif de séjour en règle et dans certains cas de justificatif d'identité<sup>3</sup> et, de toute évidence, ils ne sont pas admis au bénéfice des aides financières fédérales. Pour ce groupe, l'enseignement supérieur est hors de portée. De plus, en 1996, le gouvernement fédéral des États-Unis a promulgué un texte de loi ambigu dissuadant les gouvernements des États de proposer aux immigrés clandestins de suivre des études dans leur État respectif<sup>4</sup>. Étant donné la formulation vague de la loi et la nature décentralisée du système éducatif aux États-Unis, la nécessité de régler ce problème d'accès a conduit le gouvernement d'un certain nombre d'États à promulguer des textes de loi autorisant la scolarisation des étudiants sans-papiers dans leur propre État, sous certaines conditions. À l'inverse, d'autres États ont examiné et en définitive approuvé des réglementations plus strictes qui excluent la possibilité de financer les études des sans-papiers dans leur propre État, mais qui en outre refusent purement et simplement à ces immigrés l'accès à ce niveau d'études, même s'ils ont le bagage scolaire exigé et même s'ils sont prêts à payer l'intégralité des frais de scolarité. Quelques États seulement n'ont pris aucune mesure ni dans un sens ni dans l'autre. Parallèlement, un groupe bipartite de députés fédéraux a tenté d'amender encore la loi sur l'immigration et la naturalisation afin d'autoriser les étudiants sans-papiers à accéder à l'enseignement dans les établissements publics d'enseignement supérieur : leurs tentatives ont échoué plusieurs fois. Cette proposition baptisée DREAM Act a été soumise au vote du Congrès des États-Unis en 2007.

Sur les 50 États, dix parmi lesquels les plus peuplés (le Texas, la Californie et New York) ont mis en œuvre des mesures pour permettre aux immigrés sans-papiers d'accéder à l'enseignement supérieur en les autorisant à bénéficier des tarifs appliqués aux résidents de l'État dans les établissements d'enseignement public et dans certains cas en leur fournissant une aide financière de l'État<sup>5</sup>. Chacun de ces États a voté des lois permettant aux immigrés, quelle que soit leur statut, de suivre des études supérieures dans l'État, pour autant qu'ils aient été scolarisés pendant un certain nombre d'années dans ledit État, qu'ils aient achevé leurs études secondaires ou passé un examen national d'équivalence appelé *General Equivalency Diploma* (GED), et qu'ils aient promis dans une déclaration écrite sous serment, de demander un titre de séjour permanent dès qu'ils rempliront les conditions nécessaires à cette fin. Cela étant, tous les États n'adoptent pas cette attitude et même dans certains cas, des projets de loi ont pour but d'interdire aux sans-papiers et à leurs personnes à charge d'accéder à l'enseignement supérieur.

Même ceux qui sont en mesure de fréquenter un établissement d'enseignement supérieur sont confrontés à de grandes difficultés. Premièrement, les immigrés qui remplissent les conditions requises pour accéder aux établissements d'enseignement supérieur sont peu nombreux. Les résultats de nombreuses études démontrent par exemple que les Hispaniques installés aux États-Unis, pour la plupart américains d'origine mexicaine ou nés au Mexique, représentent le groupe de population dont les performances figurent parmi les plus faibles dans le primaire et présentent le taux d'abandon scolaire le

plus élevé dans le secondaire. Selon certaines estimations, en 2000, le taux d'abandon scolaire des jeunes de 15 à 17 ans, nés à l'étranger, était beaucoup plus élevé (11.3 %) que celui des autochtones (3.3 %) (Fry, 2005). La proportion est beaucoup plus forte pour les immigrants de fraîche date. Ainsi, cette année-là, les immigrants nés au Mexique ont enregistré un taux élevé d'abandon scolaire de 32.6 % contre 8.1 % pour les immigrants arrivés durant leur petite enfance. Comme on peut le voir dans le tableau 9.4, il existe des écarts considérables entre les migrants d'origine géographique différente : les élèves hispaniques nés à l'étranger risquent davantage d'abandonner leur scolarité que d'autres groupes d'immigrants, dont certains peuvent obtenir de meilleurs résultats que les autochtones.

Deuxièmement, les taux de scolarisation et de réussite dans l'enseignement supérieur de certains groupes d'immigrants, en particulier les Hispaniques, figurent parmi les plus faibles. Moins d'un quart (23.2 %) des étudiants hispaniques obtiennent un diplôme, normalement obtenu en quatre ans, dans les dix ans qui suivent leur sortie de l'enseignement secondaire contre 47.3 % pour les étudiants blancs (Swail et autres, 2005b). De plus, les immigrants optent plus souvent pour les filières d'études supérieures en deux ans (*community colleges*). Selon Vernez et Abrahamse (1996), les immigrants qui avaient accédé à l'enseignement secondaire aux États-Unis présentaient 10 % de probabilités de plus que les autochtones de commencer et de terminer leurs études supérieures dans une filière courte (*community colleges*). Parmi les Hispaniques, les immigrants avaient davantage de chances que les autochtones de passer ensuite à une filière en quatre ans, ce qui illustre peut-être l'effet de démocratisation plus marqué des *community colleges* dans leur cas. Globalement, les Hispaniques, et en particulier les immigrants hispaniques font plus que proportionnellement appel aux *community colleges*. Alors qu'ils sont sous-représentés dans l'enseignement supérieur, ils sont surreprésentés dans ces établissements où la majorité d'entre eux (53 %) s'inscrivent; ils tendent cependant à moins subir les limites de ces établissements que les autres groupes (Leinbach et Bailey, 2006).

Enfin, s'agissant des étudiants de descendance mexicaine, ils continuent au fil du temps d'obtenir des résultats scolaires moins bons, comme l'a montré De la Garza et autres (1994) (voir tableau 9.5). S'il est vrai que les immigrants de la deuxième génération ont un niveau de formation plus élevé que ceux de la première, ceux de la quatrième génération – autrement dit, les étudiants de descendance mexicaine – continuent d'afficher un niveau de formation beaucoup plus faible que la moyenne aux États-Unis, ce qui témoigne de l'existence d'un cercle vicieux persistant entre faible niveau de formation et milieu socio-économique défavorable. Une étude récente sur l'accès des Hispaniques et des immigrants hispaniques à la City University of New York et sur leurs résultats montre qu'en 2000, cette population affichait en général des taux plus faibles d'obtention d'une licence que ceux d'autres races/origines ethniques, et qu'elle présente des taux de réussite très faibles comparés à ceux des autres populations nées sur le territoire et à l'étranger (Leinbach et Bailey, 2006).

Les décideurs publics des États-Unis devront s'employer davantage à atténuer les obstacles qui empêchent les immigrants, et en particulier les Hispaniques, d'accéder à l'enseignement supérieur, dans la mesure où les conséquences à long terme sont préoccupantes. Bien que le problème ne se pose pas à la même échelle dans les autres pays, on y constate des situations analogues et des différences.

Tableau 9.4. **États-Unis : taux d'abandon de l'enseignement scolaire des jeunes de 15 à 17 ans, nés à l'étranger, en 2000**

En pourcentage

Lieu de naissance	Arrivée durant la petite enfance	Arrivée récente	Total
Canada	2.8	4.7	3.8
Mexique	8.1	32.6	22.8
Salvador	5.3	24.0	16.1
Guatemala	6.5	26.8	18.9
Honduras	9.1	20.3	16.8
Nicaragua	3.7	7.9	5.2
Autres pays d'Amérique centrale	4.2	7.2	5.8
Cuba	11.0	4.9	6.0
République dominicaine	4.7	5.5	5.2
Porto Rico	6.4	13.2	9.2
Haïti	2.8	6.8	5.5
Jamaïque	1.7	3.8	2.9
Trinité et Tobago	5.1	0.9	3.0
Autres pays des Antilles	0.8	2.9	1.4
Brésil	0.7	5.4	4.2
Colombie	2.2	4.4	3.6
Équateur	4.8	15.2	11.6
Guyana/Guyane britannique	0.5	0.0	0.3
Pérou	4.1	4.7	4.5
Vénézuela	1.4	1.3	1.4
Autres pays d'Amérique du Sud	2.6	4.8	3.7
Angleterre	5.1	1.9	3.5
Autres régions du Royaume-Uni	0.0	2.0	1.1
Allemagne	6.1	3.1	4.2
Pologne	0.9	2.5	2.0
Russie	3.2	2.9	3.0
Ukraine	2.1	2.3	2.2
Autres États de l'ex-URSS	1.1	3.8	2.6
Autres pays d'Europe	4.3	5.4	5.0
Chine	2.5	5.3	4.4
Hong-Kong (Chine)	2.5	0.0	1.1
Taiwan	1.0	1.7	1.4
Japon	0.4	2.0	1.4
Corée	0.8	3.2	1.9
Philippines	1.2	2.9	2.2
Thaïlande	5.3	4.7	5.2
Viêtnam	4.2	2.6	3.2
Autres pays d'Indochine	2.1	2.5	2.2
Inde	1.2	0.8	1.0
Pakistan	1.5	2.4	2.1
Iran	1.2	4.1	2.4
Autres pays d'Asie	0.9	5.3	3.6
Afrique	1.4	3.5	2.9
Australie, Nouvelle-Zélande et autres pays	2.2	2.5	2.4
Autres <sup>1</sup>	15.4	8.0	11.4

1. Dans « autres » sont comptabilisés les jeunes nés aux Bermudes et au Cap-Vert.

Source : Fix et autres (2001).

Tableau 9.5. **Analyse intergénérationnelle du niveau de formation des Américains d'origine mexicaine aux États-Unis (1989-90)**

En pourcentage

Niveau de formation	Première génération	2 <sup>e</sup> génération	3 <sup>e</sup> génération	4 <sup>e</sup> génération	Moyenne États-Unis
Inférieur à l'enseignement secondaire	69.9	51.5	33	41	23.5
Enseignement secondaire	24.7	39.2	58.5	49.4	30.4
Supérieur à l'enseignement secondaire	5.4	9.3	8.5	9.6	45.1

Source : De la Garza et autres (1994).

### **Les immigrés dans l'enseignement supérieur en France**

La France n'est pas considérée comme un pays d'installation pour les migrants, mais c'est un pays de migration depuis longtemps. Elle comprend la plus forte population d'immigrés en Europe après l'Allemagne et la Fédération de Russie (graphique 9.1). Si la France compte beaucoup d'immigrés d'origines diverses, elle a une conception laïque et républicaine de l'État et en conséquence conçoit l'intégration des migrants dans une logique d'assimilation plutôt que de pluralisme ou de multiculturalisme. Les citoyens français sont censés être ou devenir en tout premier lieu des Français en tant qu'individus et non des Français membres d'un groupe ou d'une communauté ayant ses particularismes (van Zanten, 1997; Jennings, 2000). L'une des conséquences de cette philosophie est qu'il n'existe pas de statistiques ventilées en fonction de l'appartenance à une « minorité » ou à une « communauté » alors que les statistiques en fonction de la situation professionnelle des parents abondent. Les informations dont on dispose sur la scolarisation et les résultats scolaires des immigrés et de leur descendance viennent pour la plupart des données recueillies lors des recensements ou d'enquêtes spécifiques plutôt que des collectes de statistiques sur l'éducation.

La France a connu une immigration massive à partir du XVIII<sup>e</sup> siècle lorsqu'elle a commencé à s'industrialiser et à enregistrer une baisse de ses taux de fécondité. Au début du XX<sup>e</sup> siècle, elle comptait plus d'un million d'immigrés, soit 3 % de sa population. Entre 1919 et 1974, la France a encouragé l'immigration via des programmes de migration de travail afin de combler les manques de main-d'œuvre et de combler les déficits démographiques après les deux guerres mondiales. La France a connu d'importantes vagues d'immigration en provenance d'Europe, principalement de l'Europe méridionale et de la Pologne, et également, après la Seconde Guerre mondiale, de ses anciennes colonies d'Afrique, en particulier des pays du Maghreb (Vaillant, 2006; INSEE, 2005). À partir de 1974, le gouvernement français a officiellement mis un terme aux programmes de migration de travail et a pris des dispositions à l'encontre du recrutement d'immigrés clandestins, de sorte que les migrations familiales ont représenté l'essentiel des flux ultérieurs.

Selon les chiffres des recensements de 2004 et 2005, la France (métropolitaine) en 2004 comptait 4.9 millions d'immigrés représentant 8.1 % de la population. Environ 40 % d'entre eux avaient la citoyenneté française. La population immigrée a augmenté de 18 % depuis 1990 contre 7 % pour le reste de la population. Cette augmentation est en partie due aux flux récents puisque 960 000 nouveaux migrants, c'est-à-dire un sur cinq, sont arrivés en France entre 1999 et 2004, 25 % venant d'Europe (UE25). Alors que les immigrés d'origine européenne (40 %) forment le gros du bataillon, leur part n'a cessé de diminuer depuis 1975; inversement, la part des immigrés des pays du Maghreb (31 %) et d'autres



régions du monde (29 %) a augmenté. Le nombre d'immigrés venant de l'Afrique subsaharienne (principalement francophone) a progressé de 45 % depuis 1999, et s'établit à 570 000 personnes. Le plus grand groupe d'immigrés en France en 2004 était celui des personnes nées en Algérie, qui représentaient 11 % du total, suivi des immigrés du Maroc (10 %), du Portugal (10 %), d'Italie (6 %), d'Espagne (5 %), de Turquie (4 %), de Tunisie (4 %), d'Allemagne (2 %) et du Royaume-Uni (2 %) (Borrel, 2006; INSEE, 2005). Les immigrés de la première et de la seconde génération représentaient 22.4 % de la population française en 1999 et 19 % des familles en France (INSEE, 2005). En Europe, la France compte le plus grand nombre d'immigrés ou de descendants d'immigrés venant de pays islamiques : on y dénombre, selon les estimations, 4 millions de personnes de culture musulmane (HCI, 2000).

La question sensible des immigrés en situation irrégulière se pose désormais de façon récurrente en France et retient donc toute l'attention. En 1993, la législation visant à réduire l'immigration et à éliminer l'immigration clandestine a suscité des manifestations de protestations dans les rues de la part des « sans-papiers » et de leurs défenseurs, ce qui les a fait connaître du grand public. S'il est vrai que les textes de loi suivants, y compris le tout dernier qui date de 2003, s'efforcent de décourager l'immigration clandestine, la France a récemment mis en œuvre deux programmes de régularisation, en 1997-98 (79 500 régularisations sur 144 000 demandes) et en 2006 (le dispositif, ciblé sur les immigrés en situation irrégulière dont les enfants sont scolarisés en France, a abouti à 7 000 régularisations sur 30 000 demandes). Selon plusieurs estimations officielles, la France recense actuellement entre 200 000 et 400 000 immigrés en situation irrégulière (Cour des Comptes, 2004). Ces estimations sont des extrapolations faites à partir d'une diversité de sources : le nombre de demandes de régularisation, l'accroissement des demandes d'asile, et le nombre de personnes ayant recours au programme public spécial de soins de santé, appelé aide médicale d'État (AME), destiné aux étrangers sans-papiers qui ne peuvent bénéficier du système ordinaire de sécurité sociale. S'agissant des flux, selon les estimations, entre 30 000 et 100 000 immigrés sans-papiers s'installeraient en France chaque année, encore que parfois de façon temporaire seulement (Cour des Comptes, 2004; Vaillant, 2006). Alors qu'aux États-Unis, les sans-papiers représentent, selon les estimations, près d'un immigré sur trois, en France, le rapport ne dépasse pas un sur quinze.

Comme aux États-Unis, en France la population immigrée présente une structure par âge différente, et plus jeune, que l'ensemble de la population française, mais les immigrés d'âge scolaire sont relativement peu nombreux. Selon les résultats du recensement de 2004 et 2005, 8 % environ de la population immigrée avait moins de 18 ans (374 000 personnes), représentant 3 % de l'effectif total de ce groupe d'âge. Les jeunes immigrés représentaient 3 % de la cohorte totale française d'âge de l'obligation scolaire (6-15 ans) et 8 % de la cohorte totale des jeunes de 20-29 ans (c'est-à-dire ayant l'âge théorique d'être scolarisés dans l'enseignement supérieur). En 2004, 39 100 élèves non francophones ont été scolarisés en France (18 400 dans le primaire, 18 200 dans le premier cycle du secondaire et 2 500 dans le deuxième cycle du secondaire) : 70 % d'entre eux étaient citoyens étrangers (et étaient donc probablement des immigrés). Selon les estimations du ministère de l'Éducation français, les élèves étrangers inscrits dans les écoles françaises représentaient environ 5 % des effectifs totaux en 2000. Toutefois, les immigrés ne sont pas également répartis sur le territoire et entre les établissements; ils sont très concentrés dans certaines régions et certaines écoles : 40 % vivent en Île-de-

France (Paris et sa banlieue). De plus, étant donné l'âge d'arrivée des immigrants, leurs enfants sont en général pour la plupart non pas des immigrants mais des autochtones.

Le pourcentage de diplômés de l'enseignement supérieur dans la population immigrée a quadruplé entre 1982 et 2005, passant de 6 % à 24 %, et se situe à présent à un niveau proche du pourcentage de diplômés du supérieur dans la population française autochtone (qui est passé de 12 à 29 % au cours de la même période). Plusieurs études consacrées aux résultats scolaires des immigrants au sein du système éducatif français montrent invariablement que l'écart entre les élèves français et étrangers diminue, de même qu'entre les élèves ayant aucun, un ou deux parents immigrants. Cependant, comme les immigrants arrivent pour la plupart après l'âge de l'obligation scolaire, la progression du nombre de diplômés est probablement due dans une large mesure à l'évolution du niveau de qualification des immigrants arrivés récemment. En France, l'enseignement supérieur reste focalisé sur la formation initiale, et la formation complémentaire des étudiants relativement âgés dans l'enseignement supérieur est probablement aussi faible pour les immigrants que pour les autochtones. Parmi les immigrants arrivés en France entre 1994 et 2004, 33 % étaient titulaires d'un diplôme d'enseignement supérieur contre 27 % pour ceux qui sont arrivés entre 1985 et 1994. Les immigrants récents sont plus instruits que les anciens (encore que ceux arrivés depuis cinq ans comptent un peu moins de diplômés du supérieur) (Borrel, 2006). Cette progression reflète probablement le relèvement global du niveau de formation dans les pays d'origine (Teichler et Bürger, 2008), mais aussi la récente réorientation de la politique d'immigration de la France. Un texte de loi voté en 1997 prévoit l'octroi de statuts d'immigration spéciaux aux travailleurs hautement qualifiés, aux chercheurs et aux scientifiques. Les textes de loi ultérieurs ont facilité encore plus les conditions d'admission des travailleurs hautement qualifiés et des diplômés de l'université.

L'accès à l'enseignement supérieur en France est plus limité pour les immigrants que pour la population totale car les immigrants ont des résultats scolaires plus faibles et sont donc moins nombreux à remplir les conditions nécessaires pour accéder aux études supérieures. D'après une enquête longitudinale consacrée à une cohorte d'élèves entrés dans le premier cycle du secondaire en 1989 (et qui devait donc normalement accéder à l'enseignement supérieur en 1997 ou en 1998), 46.9 % des élèves étrangers<sup>6</sup> contre 63.7 % des élèves français ont obtenu le baccalauréat (diplôme donnant accès à l'enseignement supérieur en France) (Cour des Comptes, 2004). Le pourcentage correspondant pour la cohorte toute entière s'est établi à 62.3 %, ce qui nous montre que les étrangers représentent un faible effectif dans le système scolaire. Tous les indicateurs corroborent les résultats du cycle 2003 du PISA (OCDE, 2006e), qui montrent que les élèves immigrants obtiennent de moins bons résultats que la population globale et autochtone et que l'écart diminue dans le cas des immigrants de la seconde génération (c'est-à-dire les élèves nés en France de deux parents immigrants). On peut constater cet écart de performance à tous les niveaux d'enseignement entre les immigrants, ceux de la deuxième génération et les autochtones, encore qu'il se soit réduit au cours des décennies passées. On peut aussi observer que le choix de la filière d'études varie sensiblement selon les caractéristiques des élèves (les descendants d'immigrants risquent davantage d'être scolarisés dans les filières professionnelles de l'enseignement secondaire, qui ont moins de chances de déboucher sur des études supérieures). La probabilité de quitter le système scolaire sans aucun diplôme est près de deux fois plus grande pour les élèves étrangers en sixième (année de classe) que pour les Français (15.1 % contre 8 %).

La cohorte de 1998 qui est passée de l'enseignement supérieur à la vie active comptait 9 % d'étudiants issus de l'immigration (y compris probablement quelques étudiants immigrés) (Frickey, Murdoch et Primon, 2004). Par comparaison, environ 16 % de la cohorte accédant en 1995 au premier cycle de l'enseignement secondaire étaient issus de l'immigration : 10 % des élèves étaient de père et de mère immigrés (et étaient éventuellement eux-mêmes immigrés), 3,4 % étaient (seulement) de père immigré et 3,1 % étaient (seulement) de mère immigrée (Cour des Comptes, 2004). Les étudiants issus de l'immigration qui ont réussi à accéder à l'enseignement supérieur ont enregistré des taux d'abandon des études plus élevés que la cohorte globale d'étudiants, les variations étant cependant sensibles selon l'origine des étudiants : alors que 25 % de l'ensemble des étudiants du supérieur ont abandonné leurs études sans avoir obtenu de diplômes, le pourcentage correspondant était de 29 % pour les étudiants issus de l'immigration en provenance de l'Europe méridionale contre 46 % pour les étudiants issus de l'immigration en provenance des pays du Maghreb. Ce dernier groupe d'étudiants est le seul qui compte plus de femmes que d'hommes à tous les niveaux de l'enseignement supérieur, y compris les plus élevés. Les diplômés du supérieur issus de l'immigration en provenance des pays du Maghreb ont également plus de mal à trouver du travail et à obtenir un contrat permanent que leurs camarades de descendance française ou originaires des pays de l'Europe méridionale, ce que peuvent expliquer la discrimination sur le marché du travail mais aussi un manque comparatif de capital social et un milieu familial plus défavorisé (Frickey, Murdoch et Primon, 2004).

Les études sur la réussite scolaire montrent pour la plupart que le milieu socio-économique est un déterminant de la réussite plus grand que le statut d'immigré et que la situation socio-économique peut expliquer l'essentiel des différences de niveaux de formation (Schnapper, 1991; van Zanten, 1997; Tavan, 2005; Cour des Comptes, 2004; Éducation et formation, 1996; Brinbaum et Kieffer, 2007). Dans le cycle 2003 du PISA, l'écart entre les élèves immigrés de la première génération, ceux de la deuxième génération et les autochtones diminue également pour la France – sans être toutefois totalement comblé – dès lors que le milieu socio-économique des enfants est pris en considération. La réduction la plus nette s'observe pour les immigrés de la deuxième génération (OCDE, 2006e). Toutefois, les ressources socio-économiques des familles immigrées sont en moyenne plus faibles, celles des familles originaires des pays du Maghreb l'étant plus encore que celles des familles en provenance de l'Europe méridionale : les immigrés comptent en général plus d'ouvriers (40,5 % contre 24,7 % pour les non immigrés en 2002), ont un revenu plus faible, sont pauvres (18 % contre 5,1 % pour les non immigrés), occupent des logements surpeuplés (28,4 % contre 5 % pour les non-immigrés en 2002) (INSEE, 2005). En France, on observe également une tendance grandissante à la ségrégation urbaine des populations immigrées (Fitoussy, Laurent et Maurice, 2004) : à partir des données recueillies lors du recensement, Maurin (2004) constate que par rapport aux adolescents de parents autochtones, ceux dont les parents sont nés à l'étranger vivent en général dans des quartiers où le pourcentage d'étrangers est 4 à 5 fois plus élevé – le constat est le même qu'il y ait un ou deux parents nés à l'étranger. Ce rapport est deux fois plus élevé qu'aux États-Unis. Enfin, du fait de tous ces facteurs, les immigrés ont moins accès aux réseaux sociaux efficaces, à l'information et à la compréhension du système, ce qui contribue à diminuer leur accès à l'instruction et leur réussite dans ce domaine par rapport aux non immigrés (van Zanten, 1997). S'il est vrai que les immigrés de la deuxième génération ont beaucoup mieux accès à l'enseignement supérieur que ceux de la première génération et

qu'ils connaissent une mobilité sociale ascendante, les mesures visant délibérément à assurer la représentation proportionnelle de cette population aux niveaux de formation les plus élevés, y compris dans les établissements les plus sélectifs, et à améliorer l'égalité des chances, font l'objet d'un débat grandissant et sont considérées comme un facteur déterminant de la cohésion sociale en France.

Comme aux États-Unis, les immigrés sans-papiers ont plus de difficultés que les citoyens français ou les immigrés en situation régulière à accéder à l'enseignement supérieur. Les obstacles toutefois ne sont pas liés au niveau des frais de scolarité puisque, à l'instar des citoyens français, les citoyens étrangers bénéficient de mêmes tarifs extrêmement subventionnés. Toutefois, alors que la nationalité n'est pas un critère pour bénéficier des bourses publiques, seuls les étrangers en situation régulière peuvent en faire la demande. L'accès au premier cycle de l'enseignement supérieur n'est pas totalement fermé aux immigrés sans-papiers qui sont titulaires d'un baccalauréat français, cas qui n'est d'ailleurs pas explicitement envisagé dans la législation française. Cette possibilité dépend en réalité des conditions d'admission fixées par les établissements d'enseignement supérieur. La procédure légale d'admission à l'université n'exige pas de contrôler la régularité du séjour des étudiants immigrés, mais de nombreux établissements prévoient un contrôle de ce genre<sup>7</sup>. Les universités françaises sont libres de fixer leurs propres conditions d'admission. Cela étant, les immigrés sans-papiers peuvent être dissuadés de déposer un dossier d'admission de crainte d'être reconduits à la frontière si la procédure d'admission révèle leur situation. Les immigrés clandestins, titulaires d'un diplôme étranger de fin d'études secondaires, ne peuvent pas du tout accéder au premier cycle de l'enseignement universitaire car la procédure de préadmission n'est ouverte qu'aux étrangers qui peuvent produire un titre de séjour d'un an. Toutefois, cette procédure ne s'applique qu'au secteur des universités et non aux autres établissements d'enseignement supérieur (généralement sélectifs) à finalité générale ou professionnelle. Au niveau de la maîtrise, l'accès dépend à nouveau des conditions d'admission fixées par les établissements d'enseignement supérieur, y compris les universités. En France, l'admission d'étudiants immigrés sans-papiers remplissant éventuellement les conditions requises est entravée par les conditions administratives exigées par les établissements plutôt que par des obstacles d'ordre juridique.

#### 9.4. Conclusion

Au regard du niveau de formation, de l'accès à l'enseignement supérieur et de la réussite à ce niveau, les études et les statistiques disponibles convergent pour montrer que la situation des personnes nées à l'étranger et de leurs enfants est moins favorable que celle des autochtones. Étant donné que les sociétés vieillissent dans de nombreux pays de l'OCDE, que la population se transforme dans d'autres (aux États-Unis, par exemple, la population blanche vieillit, ce qui n'est pas le cas de la population globale), et que les migrations se sont accrues dans les décennies passées et continueront de le faire dans les décennies à venir, il est probable que les immigrés représenteront dans le futur une plus grande part de la population et des actifs dans les pays de l'OCDE. Les immigrés constituent en général le groupe de population qui augmente au rythme le plus rapide dans nombre de pays industrialisés. Selon une étude récente, les travailleurs immigrés représenteront probablement entre un tiers et la moitié de la progression de l'effectif total de la population active nationale aux États-Unis d'ici à 2030 (Lowell, Gelatt et Batalova,

2006). L'activité économique sera donc de plus en plus tributaire des compétences des immigrés et de leurs enfants.

De nombreux experts estiment que la transition vers l'économie du savoir est en cours et que les pays de l'OCDE vont avoir de plus en plus besoin d'une population active hautement qualifiée, et ayant donc suivi des études supérieures. Tous estiment souhaitable que les habitants atteignent des niveaux de formation élevés et acquièrent les compétences nécessaires afin de devenir des « agents du changement » économique et social dans un environnement mondial en mutation rapide, extrêmement compétitif, fondé sur les technologies et surtout basé sur les connaissances. On ne saurait répondre à ces exigences en se bornant à faciliter l'immigration de personnes hautement qualifiées et il faudra aussi qu'un plus grand nombre d'immigrés et de leurs enfants soient scolarisés dans le supérieur et en sortent diplômés.

L'inégalité d'accès des immigrés et de leurs enfants à l'enseignement supérieur par rapport aux autochtones crée un cercle vicieux qui pourrait également soulever d'autres problèmes pour les sociétés concernées. Outre que certaines retombées positives de l'éducation pour la société sont perdues (voir par exemple, OCDE, 2006d; OCDE, 2007b), l'une des conséquences préjudiciables est le risque de marginalisation de ce groupe. L'instruction, et en particulier l'enseignement supérieur, est souvent une condition nécessaire (mais pas suffisante, il est vrai) pour permettre aux immigrés et à leurs enfants de monter dans l'échelle sociale attendu qu'en règle générale ils n'ont pas le capital social qui pourrait leur permettre de le faire autrement. Étant donné que le niveau de formation et la situation socio-économique des parents comptent dans la réussite des enfants, ceux dont les parents sont immigrés sont plutôt mal armés pour améliorer sensiblement leur position sociale. S'il est vrai que l'ascension sociale ne peut pas être la même pour tous, il importe, dans un souci de cohésion sociale dans des démocraties fondées sur le mérite, que l'accès des divers groupes de la société aux différents emplois ne présente pas un trop grand déséquilibre. Le fait de pouvoir associer une population immigrée donnée à une faible position sociale peut générer des préjugés et des stéréotypes négatifs au sujet de cette population et aggraver ses difficultés d'intégration au fil des ans, car ces préjugés deviennent omniprésents, y compris sur le marché du travail.

D'après les résultats du cycle 2003 du PISA, les élèves immigrés sont en général motivés, ont des attitudes positives à l'égard de l'école et de grandes attentes au sujet de leur niveau de formation futur (OCDE, 2006e). Leurs parents pourraient être également dans les mêmes dispositions, comme le montre une étude concernant la France (Éducation et formation, 1996; Brinbaum et Kieffer, 2007). Ce goût pour les études peut contribuer à améliorer les performances scolaires de ces élèves. En revanche, le décalage entre leurs attentes et la réalité de leurs sous-performances risque de faire naître chez eux un sentiment de déception et de frustration, et de les faire douter des principes d'équité de la société dans laquelle ils vivent.

Les gouvernements sont confrontés à la tâche ardue qui consiste à améliorer la situation socio-économique des immigrés et de leurs enfants et à leur donner accès à une meilleure instruction. Dans les décennies à venir, la mondialisation va se poursuivre et sans doute avec elle l'accroissement des migrations, ce qui ne manquera pas de modifier la composition démographique des populations dans les pays de l'OCDE. Les questions d'équité seront de plus en plus liées aux migrations.

Par conséquent, il convient de considérer qu'il est absolument prioritaire pour l'avenir de l'enseignement supérieur dans les pays de l'OCDE de répondre à la nécessité d'accroître le niveau d'études générales des immigrés et de leurs enfants. Il faudrait tout d'abord mettre en œuvre les politiques voulues pour aider cette population à remplir les conditions d'accès à l'enseignement supérieur. Ensuite, non seulement il faudrait encourager la scolarisation des immigrés dans l'enseignement supérieur, y compris dans les établissements les plus sélectifs, mais l'objectif ultime devrait être de les aider à aller au terme de leurs études. Enfin, il faut renforcer le suivi statistique des filières d'études et des résultats scolaires des immigrés et de leurs enfants.

## Notes

1. Dans le cycle 2003 du PISA, les autochtones désignent les élèves dont un ou les deux parents sont autochtones.
2. Les immigrés clandestins ne remplissent pas les conditions nécessaires pour bénéficier des prestations publiques fédérales, telles que les garanties de ressources, les soins de santé et les bons de nourriture. La loi fédérale soumet également à des restrictions rigoureuses l'admission des immigrés en situation régulière à bénéficier des prestations publiques. Ces immigrés sont pour la plupart exclus du bénéfice de certaines prestations fédérales pendant les cinq premières années ou plus passées aux États-Unis, quelle que soit leur ancienneté dans le travail ou les sommes versées au titre d'impôts (National Immigration Law Center, 2006a).
3. Les États-Unis, contrairement à d'autres pays, ne délivrent pas de carte nationale d'identité. À la place, ils attribuent aux citoyens et aux résidents en situation régulière un numéro de sécurité sociale qui sert habituellement de justificatif d'identité. Les sans-papiers ne peuvent obtenir un tel numéro.
4. La loi intitulée *Illegal Immigration Reform and Immigrant Responsibility*, titre V, Section 505 stipule qu' : « ... un étranger qui se trouve en situation irrégulière aux États-Unis ne pourra du fait qu'il réside dans un État (ou dans une circonscription) bénéficier d'une prestation au titre d'une formation postsecondaire sauf si un citoyen ou un ressortissant national des États-Unis est admis au bénéfice de cette prestation (des mêmes montant, durée et portée) indépendamment du fait que le citoyen ou ressortissant national remplit ou non les conditions de résidence ». Source : 104<sup>e</sup> Congrès (1996), *Illegal Immigration Reform and Immigrant Responsibility Act of 1996*, gouvernement des États-Unis d'Amérique, Washington, DC.
5. La Californie, l'Illinois, New York, l'Utah, Washington, le Kansas et le Nebraska autorisent les étudiants sans-papiers à s'inscrire dans l'enseignement supérieur public en acquittant les frais de scolarité appliqués aux résidents de l'État. En outre, le Texas, l'Oklahoma et le Nouveau-Mexique mettent également une assistance financière à la disposition des étudiants sans-papiers remplissant les conditions voulues. Une liste mise à jour peut être consultée à l'adresse suivante : <http://educamexus.org>.
6. Les étrangers ne sont pas nécessairement des immigrés (nés à l'étranger et citoyens étrangers) mais c'est le cas de la majorité d'entre eux, aussi s'agit-il d'un indicateur acceptable.
7. En vertu d'une circulaire du 20 mars 2002, le ministère de l'Éducation n'a pas besoin de savoir si les immigrés ont ou non un permis de séjour et ce jusqu'à leur majorité légale (18 ans). En ce qui concerne l'admission d'étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur, une circulaire interministérielle (15 octobre 2002) émanant des ministères chargés de l'éducation, des migrations et des affaires étrangères stipule que toute demande d'inscription doit être examinée au fond et de manière circonstanciée, la situation du demandeur devant toujours être prise en compte, nonobstant les conditions d'entrée en France mais demande aux établissements d'attirer l'attention des étrangers sollicitant une inscription dans leur établissement sur les conditions d'entrée des étudiants sur le territoire français.

## Références

Banque mondiale (2006), *Global Economic Prospects. Economic Implications of Remittances and Migration*, Banque mondiale, Washington.

- Benito, E. de (2006), « Uno de cada tres nuevos médicos en España ya es extranjero », *El País*, 2 décembre 2006, Madrid.
- Borrel, C. (2006), « Enquêtes annuelles de recensement 2004 et 2005. Près de 5 millions d'immigrés à la mi-2004 », *Insee Première*, n° 1098, Insee, Paris.
- Brinbaum Y. et A. Kieffer (2007), « Aspirations et parcours scolaires des jeunes issus de l'immigration : réussites et désillusions, transmission et rupture entre générations », communication aux 3<sup>e</sup> rencontres jeunes et sociétés en Europe et autour de la Méditerranée, Marseille.
- Bureau of Labour Statistics (2004), *Labour Force Characteristics of Foreign-Born Workers in 2003*, *Economic News Release*, 1 décembre, BLS, Washington.
- Capps, R. (2001), *Hardship among Children of Immigrants: Findings from the 1999 National Survey of America's Families*, Urban Institute.
- Capps, R., M. Fix, J. Murray, J. Ost, J. Passel et S. Herwanto (2005), *The New Demography of America's Schools. Immigration and the No Child Left Behind Act*, Urban Institute, Washington, DC, [www.urban.org/UploadedPDF/311230\\_new\\_demography.pdf](http://www.urban.org/UploadedPDF/311230_new_demography.pdf).
- Cour des Comptes (France) (2004), « L'accueil des immigrants et l'intégration des populations issues de l'immigration », Paris, [www.ccomptes.fr/CC/documents/RPT/Immigration.pdf](http://www.ccomptes.fr/CC/documents/RPT/Immigration.pdf)
- Dawson, L. (2006), *A Managed Temporary Movement Program for Nurses from the Caribbean to Canada: The Short (but Interesting) Life of a Policy Advocacy Proposal*, FOCAL, Ottawa.
- De la Garza, R. et autres (1994), « Mexican Immigrants, Mexican Americans and American Political Culture », dans B. Edmonston et J. S. Passell (éd.), *Immigration and Ethnicity: The Integration of American's Newest Arrivals*, Urban Institute, Washington.
- Éducation et formation (1996), « Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble », ministère français de l'Éducation, Direction de l'évaluation et de la prospective, Paris.
- Fitoussy, J.-P., E. Laurent et J. Maurice (2004), *Ségrégation urbaine et intégration sociale*, Conseil d'analyse économique, Rapport n° 45, La Documentation française, Paris.
- Fix, M. (2001), « Urban Institute Tabulation of Current Population Survey », Urban Institute, Washington.
- Fix, M. et autres (2001), *The Integration of Immigrant Families in the United States*, Urban Institute, Washington.
- Freeman, R. (2006), « People Flows in Globalization », *Journal of Economic Perspectives*, n° 20(2), pp. 145-170.
- Frickey, A., J. Murdoch et J.-L. Primon (2004), « Les jeunes issues de l'immigration. De l'enseignement supérieur au marché du travail », *CEREQ, Bref n° 205*, Marseille.
- Fry, R. (2005), *The Higher Dropout Rates of Foreign-Born Teens: The Role of Schooling Abroad*, Pew Hispanic Center, Washington.
- Haut Conseil à l'intégration (HCI) (France) (2000), *L'islam dans la République*, La Documentation française, Paris.
- Hinojosa-Ojeda, R. et autres (2000), « The US Employment Impacts of North American Integration After NAFTA: A Partial Equilibrium Approach », non publié, North American Integration and Development Center, School of Public Policy and Social Research, UCLA, Los Angeles, [http://naid.sppsr.ucla.edu/pubs&news/public/wp\\_012\\_01/migrationpolicyreport.PDF](http://naid.sppsr.ucla.edu/pubs&news/public/wp_012_01/migrationpolicyreport.PDF).
- Hudson, R. (2005), « Scientific Migration: A Drain, or a Gain... or Something Else? », *Science Business*, 24 Novembre.
- INSEE (2004), *La France en faits et chiffres : Immigrés selon le pays d'origine*, INSEE, Paris.
- INSEE (2005), *Les immigrés en France – Édition 2005*, Paris, [www.insee.fr/fr/ppp/publications/fiche\\_ref.asp?ref\\_id=IMMFRA05](http://www.insee.fr/fr/ppp/publications/fiche_ref.asp?ref_id=IMMFRA05)
- Inter American Development Bank (IADB) (2006), *Sending Money Home: Leveraging the Development Impact of Remittances*, IADB, Washington.
- Jennings, J. (2000), « Citizenship, Republicanism and Multiculturalism in Contemporary France », *British Journal of Political Science*, vol. 30, n° 4, pp. 575-597, Cambridge University Press, Cambridge.

- Leclerc, J. (2006), *Histoire de la langue française*, Université Laval, Québec, [www.tlfq.ulaval.ca/axl/francophonie/histlngfrn.htm](http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/francophonie/histlngfrn.htm).
- Leinbach, D.T. et T.R. Bailey (2006), « Access and Achievement of Hispanics and Hispanic Immigrants in the Colleges of the City University of New York », CCRC, Université Columbia.
- Lowell, B.L., J. Gelatt et J. Batalova (2006), « Immigrants and Labor Force Trends: The Future, Past, and Present », Migration Policy Institute, Washington.
- Marmolejo, F. (2004a), « La educación de nuestra comunidad: urgente y prioritaria », *MX Sin Fronteras*, n° 7, juillet, Chicago.
- Marmolejo, F. (2004b), « La educación de mexicanos en el extranjero: oportunidades para las instituciones de educación superior de México », *Educación Global*, n° 8, Asociación Mexicana para la Educación Internacional, Guadalajara.
- Maurin, E. (2004), *Le ghetto français*, Seuil, Paris.
- MRI (Migrant Rights International) (2003), « MRI Notes on the 59th Session of the Commission on Human Rights », MRI, Genève.
- Nations Unies (2002), *Rapport sur les migrations internationales*, Division de la population du Département des affaires économiques et sociales des Nations Unies, New York.
- Nations Unies (2006), *International Migration 2006 Wall Chart*, Division de la population du Département des affaires économiques et sociales des Nations Unies, New York.
- NILC (National Immigration Law Center) (2006a), « Facts About Immigrants' Low Use of Health Services and Public Benefits », NILC, Los Angeles.
- NILC (2006b), « Paying Their Way and Then Some: Facts about the Contributions of Immigrants to Economic Growth and Public Investment », NILC, Los Angeles.
- OCDE (2002), *La mobilité internationale des travailleurs hautement qualifiés*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (2004), *Enseignement supérieur : internationalisation et commerce*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (2005), *Tendances des migrations internationales : SOPEMI 2004*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (2006a), *Tendances des migrations internationales : SOPEMI 2006*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (2006b), « L'internationalisation de l'enseignement supérieur : vers une politique explicite », *Analyse des politiques d'éducation 2005-2006*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (2006c), *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE 2006*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (2006d), *Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagement*, OCDE, Paris, publication en ligne.
- OCDE (2006e), *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (2007a), *L'enseignement supérieur transnational : un levier pour le développement*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (2007b), *Comprendre l'impact social de l'éducation*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (2007c), *Perspectives des migrations internationales : SOPEMI 2007*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- Organisation internationale pour les migrations (OIM) (2004), *International Migration Law: Glossary on Migration*, OIM, Genève.
- Paral, R. (2005), *Essential Workers: Immigrants Are a Needed Supplement to the Native-Born Labor Force*, Immigration Policy Center, American Immigration Law Foundation, Washington, [www.aifl.org/ipc/essentialworkersprint.asp](http://www.aifl.org/ipc/essentialworkersprint.asp).
- Passel, J.S. et autres (2006), *Narrative Profile with Adjoining Tables of Unauthorized Migrants and Other Immigrants, Based on Census 2000: Characteristics and Methods*, Sabre Systems, Alexandrie.
- Pew Hispanic Center (2006a), *Estimado del tamaño y características demográficas de la población indocumentada*, Pew Hispanic Center, Washington.
- Pew Hispanic Center (2006b), *Estimates of the Unauthorized Migrant Population for States based on the March 2005 CPS*, Pew Hispanic Center, Washington, <http://pewhispanic.org/files/factsheets/17.pdf>.
- Reed, D. (1999), *California Rising Income Inequality: Causes and Concerns*, Public Policy Institute of California, San Francisco.



- Salt, J. (1997), « International Movements of the Highly Skilled », Direction de l'emploi, du travail et des affaires sociales, Division des migrations internationales, document n° 3, Éditions de l'OCDE, Paris.
- Schnapper, D. (1991), *La France de l'intégration : Sociologie de la nation en 1990*, Éditions Gallimard, Paris.
- Solimano, A. (2001), *International Migration and the Global Economic Order: An Overview*, World Bank Policy Research Working Paper n° 2720, Novembre, Banque mondiale, Washington DC.
- Swail, W.S. et autres (2005a), *Latino Students & the Educational Pipeline Part II: Latino High School & Baccalaureate Graduates: A Comparison*, Education Policy Institute, Washington, [www.educationalpolicy.org/pdf/LatinoII.pdf](http://www.educationalpolicy.org/pdf/LatinoII.pdf)
- Swail, W.S. et autres (2005b), *Latino Students & the Educational Pipeline Part III: Latino High School & Baccalaureate Graduates: Pathways for the Bachelor's Degree for Latino Students*, Education Policy Institute, Washington.
- Tavan, C. (2005), *Les immigrés en France : une situation qui évolue*, INSEE, Paris.
- Teichler, U. et S. Bürger (2008), « Évolution des effectifs d'étudiants et du taux d'obtention de diplômes dans la zone de l'OCDE : quels enseignements pouvons-nous tirer des statistiques internationales? », *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030, vol.1 : Démographie*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- UNESCO (2006), *Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de la famille*, UNESCO, Paris.
- Vaillant, E. (2006), *L'immigration*, Éditions Milan, Toulouse.
- Vernez, G. et A. Abrahamse (1996), *How Immigrants Fare in US Education*, Rand, Santa Monica.
- Weil, P. (2005), *La République et sa diversité : Immigration, intégration, discriminations*, Éditions du Seuil et La République des Idées, Paris.
- van Zanten, A. (1997), *Schooling Immigrants in France in the 1990s: Success or Failure of the Republican Model of Integration?*, American Anthropological Association, Arlington, Virginie.



## Chapitre 10

# L'inversion des inégalités entre les sexes dans l'enseignement supérieur : une tendance qui a de l'avenir

*par*

Stéphan Vincent-Lancrin\*

*Ce chapitre analyse les inégalités entre les sexes dans la participation à l'enseignement supérieur et dans l'obtention de diplômes du supérieur dans les pays de l'OCDE. Après avoir documenté ces inégalités, tant quantitatives que qualitatives, et donné les principales explications possibles de leur inversion, nous montrons que cette nouvelle tendance a de fortes chances de durer dans les prochaines décennies. Si elle devrait continuer de contribuer à la baisse des inégalités salariales en défaveur des femmes, ses autres conséquences sociales possibles restent à étudier. Du point de vue des inégalités éducatives, il apparaît cependant que la promotion de l'égalité des chances entre hommes et femmes ne peut plus se concentrer uniquement sur les femmes.*

\* Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'OCDE. L'auteur remercie Francesca Borgonovi, Tom Schuller et William Thorn pour leurs commentaires.

**L**ongtemps, les hommes ont été mieux formés que les femmes. Dans les pays de l'OCDE, ils accédaient en plus grand nombre à l'enseignement supérieur et obtenaient davantage de diplômes du supérieur. Mais depuis la moitié des années 90, l'écart est en moyenne en défaveur des hommes. Dans la mesure où filles et garçons partagent les mêmes foyers, les mêmes milieux sociaux, on aurait pu penser que le plus grand égalitarisme social entre les sexes aurait mené à l'égalité éducative entre les sexes plutôt qu'à des inégalités en défaveur des hommes. Cette inversion des inégalités entre les sexes est-elle transitoire ou durable? Ses conséquences sociales seront-elles aussi importantes que l'étaient les inégalités en défaveur des femmes? Voilà les deux questions que ce chapitre va explorer. La première section analyse les différences de participation à l'enseignement supérieur et d'obtention de diplômes du supérieur des hommes et des femmes dans les pays de l'OCDE, et projette ces différences à l'horizon 2025. Elle souligne également les différences marquées dans les choix d'études des hommes et des femmes. La seconde section donne les principales explications de l'inversion des inégalités entre les sexes, tandis que la troisième s'interroge sur leur durabilité et leurs possibles implications sociales.

### 10.1. Inégalités entre les sexes dans l'enseignement supérieur : l'évolution internationale

L'évolution internationale des inégalités entre les sexes dans l'enseignement supérieur peut s'appréhender à travers les changements de la composition des effectifs étudiants dans l'enseignement supérieur, la proportion de femmes recevant les diplômes d'enseignement supérieur chaque année, les niveaux de formation des populations masculines et féminines, et enfin, les différences entre disciplines étudiées par les hommes et les femmes.

#### **Participation à l'enseignement supérieur : évolution de l'écart entre les sexes**

Jusque dans les années 90, les pays de l'OCDE comptaient en moyenne plus d'étudiants que d'étudiantes. Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur défavorisaient les femmes. Depuis, des inégalités en défaveur des hommes se sont installées dans presque tous les pays. Le tableau 10.1 montre que les femmes représentaient 46 % des effectifs étudiants du supérieur en 1985 (1.2 homme pour une femme). L'augmentation plus rapide de la participation féminine à l'enseignement supérieur a inversé la tendance dans les pays de l'OCDE (mais pas dans la majorité du reste du monde) : parmi les 18 pays pour lesquels des données étaient disponibles en 1985 et 2005, 5 avaient une majorité d'étudiantes en 1985 contre 16 en 2005. En 2005, il y avait ainsi en moyenne 55 % d'étudiantes dans un pays de l'OCDE (1.2 femme pour un homme) (graphique 10.1). Si les choses continuaient selon les tendances passées, les inégalités en défaveur des hommes seraient bien installées au niveau agrégé en 2025, avec environ 1.4 étudiante pour un étudiant. Dans certains pays (Autriche, Canada, Islande, Norvège, Royaume-Uni), il pourrait ainsi y avoir presque deux ou deux fois plus d'étudiantes que d'étudiants. En projetant de manière linéaire les tendances récentes, seuls quatre pays

n'atteindraient pas au moins la parité femmes/hommes d'ici 2015 : la Corée, la Turquie, le Japon et la Suisse (même si ces deux derniers en seraient très proche, avec, respectivement, 47 et 49 % d'étudiantes en 2015). Dans tous les pays, les rapports de probabilités d'accès entre femmes et hommes augmentent, marquant une réduction de l'écart entre femmes et hommes dans les quatre pays mentionnés ci-dessus, et un élargissement de cet écart au détriment des hommes dans tous les autres pays. Cependant, ce renforcement des inégalités vient avant tout d'une croissance plus forte de la participation féminine par rapport à celle des hommes : à l'exception de l'Autriche, du Canada et du Royaume-Uni, où la participation masculine (mesurée en termes de taux d'inscription bruts) a légèrement baissé durant la dernière décennie, les hommes continuent de participer de manière croissante à l'enseignement supérieur : un jeune homme continue ainsi d'avoir plus de chances de recevoir une éducation supérieure en 2005 qu'il n'en avait dans les décennies précédentes – et, si les tendances récentes continuent, il aura plus de chance de faire des études supérieures en 2025 qu'il n'en avait en 2005.

Dans la mesure où, dans certains pays, les femmes sont plus nombreuses à reprendre leurs études, ou à suivre des programmes d'enseignement supérieur professionnel plutôt que général, il est possible que ces moyennes cachent des tendances moins favorables aux femmes au sein des systèmes.

### ***La tendance reflète-t-elle des schémas de participation liés à l'âge?***

Les données internationales ne permettent pas de faire une analyse par cohorte. On connaît néanmoins le sexe et l'âge des étudiants pour un grand nombre de pays durant la dernière décennie. Dans la zone OCDE, en 2005, les femmes étaient en moyenne majoritaires ou à parité avec les hommes pour toutes les tranches d'âge collectées<sup>1</sup>. En 2005, un pays de l'OCDE comptait par exemple 54 % de filles parmi ses étudiants de moins de 24 ans. La plupart des pays de l'OCDE ont une proportion de femmes dans leurs effectifs étudiants les plus jeunes similaire ou supérieure à leur proportion moyenne, excepté en Islande (59 % de femmes pour les étudiants de moins de 24 ans), en Nouvelle-Zélande (55 %), en Suède (56 %), et dans une moindre mesure au Royaume-Uni (54 %) et aux États-Unis (55 %). Entre 1998 et 2005, la proportion de femmes a augmenté pour toutes les tranches d'âge pour lesquelles des données ont été collectées. Pour les étudiants de plus de 40 ans, les 23 pays de l'OCDE pour lesquels l'information était disponible comptaient en moyenne une proportion similaire de femmes en 1998 et 2005 (respectivement 52 et 54 %). En revanche, l'écart-type entre pays est trois fois plus grand pour les étudiants de plus de 40 ans que pour les autres groupes d'âge. En 2005, le pourcentage de femmes parmi les étudiants de plus de 40 ans excédait le pourcentage de femmes parmi les étudiants de moins de 24 ans de 10 % ou plus dans certains pays (Hongrie, Islande, Nouvelle-Zélande, Norvège, République slovaque, Suède, Royaume-Uni – l'inverse étant vrai en Turquie). Mais dans la mesure où les étudiants de plus de 40 ans ne représentent en moyenne que 8 % des effectifs étudiants d'un pays de l'OCDE, contre 61 % pour les moins de 24 ans, le sexe des étudiants plus âgés affecte peu la composition sexuelle globale des effectifs étudiants.

### ***Les différences sont-elles importantes selon le type d'enseignement supérieur suivi par les hommes et les femmes?***

Les données internationales ne permettent pas de répondre de manière approfondie à cette question, d'une part parce que les séries historiques ne sont pas assez détaillées avant 1998, d'autre part parce que la classification internationale type de l'éducation (CITE)

ne distingue pas des types d'établissement mais des types d'éducation : l'enseignement supérieur général (CITE 5) peut ainsi être offert par des types d'établissements différents en termes de statut et de perception au niveau national. Au Japon, les *junior colleges* (*tanki daigaku*) sont des établissements où étudient très majoritairement des femmes, et les hommes restent majoritaires dans les universités. Aux Pays-Bas, les femmes sont beaucoup plus nombreuses dans les HBO (écoles supérieures professionnelles) tandis que les hommes sont plus nombreux dans les universités. Aux États-Unis, la proportion de femmes dans les *community colleges* est plus forte que dans les universités, même si les femmes y sont aussi surreprésentées dans les universités d'élite, qui ont parfois mis en place des critères d'admission favorisant les garçons (Long, 2007; Bailey et Smith-Morest, 2006). En Israël, les femmes sont relativement plus nombreuses dans les *colleges* que dans les universités, où elles sont également majoritaires, entre autres parce que les *colleges* forment à l'enseignement, une profession essentiellement féminine (Shavit et autres,

Tableau 10.1. **Pourcentage de femmes parmi les étudiants dans l'enseignement supérieur**

Vingt dernières années et projections

	1985	1990	1995	2000	2005	2015	2020	2025
Australie	m	m	50	54	54	55	55	56
Autriche	44	45	48	51	54	61	66	72
Belgique	47	49	49	52	54	58	59	60
Canada	49	54	53	56	58	60	62	64
République tchèque	m	m	48	50	53	53	54	54
Danemark	48	50	52	57	57	59	59	60
Finlande	49	52	53	54	54	54	53	53
France	52	53	55	54	55	56	57	57
Allemagne	m	m	43	48	50	54	56	58
Grèce	m	m	49	50	51	53	53	53
Hongrie	m	m	52	54	58	59	60	60
Islande	m	m	58	62	65	67	67	68
Irlande	43	45	49	54	55	58	58	59
Italie	45	48	52	56	57	57	57	57
Japon	m	41	44	45	46	47	47	48
Corée	m	m	35	36	37	38	39	40
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	m	m	47	49	50	52	52	52
Pays-Bas	41	44	47	50	51	53	54	54
Nouvelle-Zélande	46	52	55	59	59	59	60	60
Norvège	50	53	55	58	60	63	64	65
Pologne	m	m	m	58	58	58	58	58
Portugal	53	m	57	57	56	56	56	56
République slovaque	m	m	m	50	55	58	59	59
Espagne	48	51	53	53	54	55	55	55
Suède	52	53	55	58	60	62	63	63
Suisse	32	34	37	43	46	49	51	52
Turquie	31	34	38	40	42	43	43	43
Royaume-Uni	45	48	51	54	57	65	68	71
États-Unis	52	54	55	56	57	60	61	62
<b>Moyenne</b>	<b>46</b>	<b>48</b>	<b>50</b>	<b>52</b>	<b>54</b>	<b>56</b>	<b>57</b>	<b>58</b>
<b>Moyenne comparable</b>	<b>46</b>	<b>48</b>	<b>51</b>	<b>53</b>	<b>55</b>	<b>57</b>	<b>58</b>	<b>59</b>

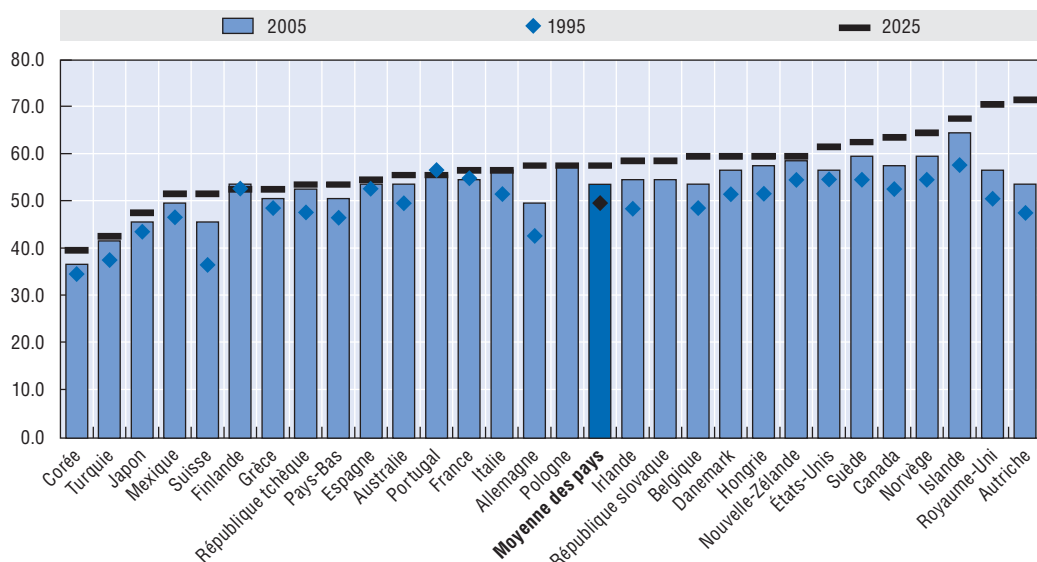
Note : Les taux d'inscription bruts par sexe ont fait l'objet d'une régression linéaire à partir des changements entre 1998 et 2005 et ont été appliqués aux cohortes correspondantes selon les projections de l'ONU.  
m = manquant.

2007). Cette tendance n'a pourtant rien de systématique : en Allemagne, les *Fachhochschulen* accueillent en grande majorité des hommes, ce qui n'est plus le cas des universités, dont le statut est plus prestigieux (BMBF, 2005).

Les données internationales permettent cependant d'analyser la composition des effectifs dans les différents types d'enseignement supérieur depuis 1998. En 2005, la

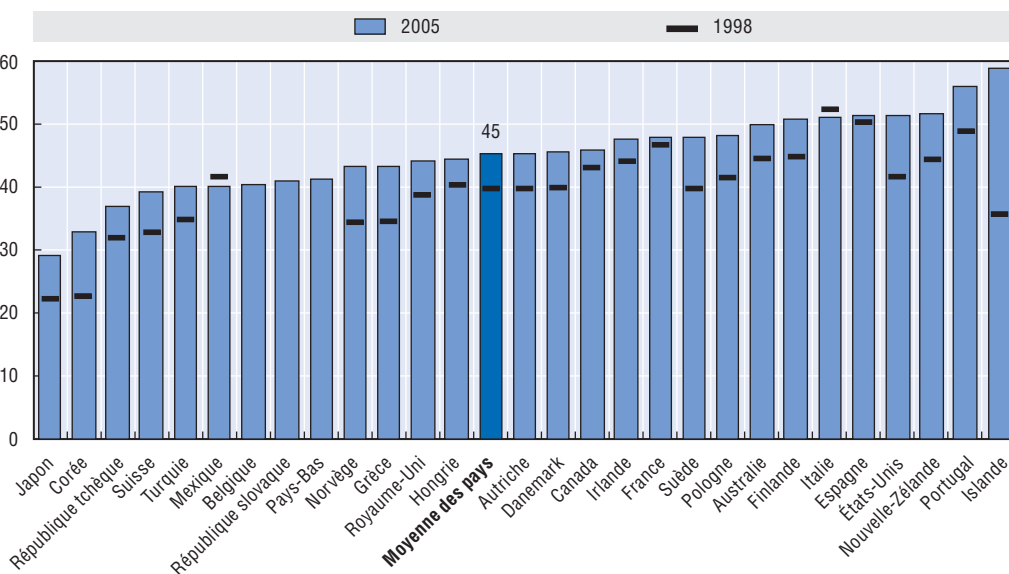
Graphique 10.1. **Pourcentage de femmes parmi les étudiants dans l'enseignement supérieur**

1995, 2005 et projections



Graphique 10.2. **Pourcentage de femmes dans les programmes de recherche avancée (CITE 6)**

1998, 2005



composition par sexe ne différerait guère entre les effectifs étudiants de l'enseignement supérieur technique (CITE 5B) et de l'enseignement supérieur général (CITE 5A), même si l'enseignement supérieur technique est légèrement plus féminisé que l'enseignement supérieur général<sup>2</sup>. Le tableau 10.2 montre qu'entre 1998 et 2005 les deux secteurs ont convergé : le pourcentage de femmes a augmenté dans l'enseignement supérieur général et diminué dans l'enseignement supérieur technique. On notera cependant que les moyennes cachent une plus grande différence entre pays pour l'enseignement supérieur pratique que pour les deux autres niveaux : en Autriche, République tchèque, Allemagne, Japon, et Royaume-Uni, la proportion de filles dans l'enseignement supérieur pratique

Tableau 10.2. **Pourcentage de femmes dans les différents secteurs d'enseignement supérieur et taille des secteurs**  
1998, 2005

	1998						2005					
	Supérieur théorique (CITE 5A)		Supérieur pratique (CITE 5B)		Recherche avancée (CITE 6)		Supérieur théorique (CITE 5A)		Supérieur pratique (CITE 5B)		Recherche avancée (CITE 6)	
	% total étudiants	% femmes	% total étudiants	% femmes	% total étudiants	% femmes	% total étudiants	% femmes	% total étudiants	% femmes	% total étudiants	% femmes
Australie	72	55	26	52	3	44	80	55	16	53	4	50
Autriche	81	49	10	61	9	40	83	53	10	68	6	45
Belgique	m	m	m	m	m	m	46	51	52	58	2	40
Canada	72	57	26	52	2	43	97	58	m	m	3	46
République tchèque	72	46	22	61	6	32	83	52	10	68	7	37
Danemark	54	50	43	63	2	40	84	59	14	47	2	45
Finlande	77	52	16	63	7	45	93	54	0	32	7	51
France	72	56	24	53	5	47	72	55	24	56	4	48
Allemagne	85	44	15	63	m	m	85	48	15	60	m	m
Grèce	71	51	28	49	1	35	61	53	35	49	3	43
Hongrie	98	54	m	m	2	40	93	58	5	64	2	45
Islande	82	60	18	59	0	36	95	66	4	49	1	59
Irlande	m	m	m	m	m	m	67	58	30	49	3	48
Italie	98	55	2	56	1	52	97	57	1	60	2	51
Japon	69	36	29	67	1	22	74	41	24	62	2	29
Corée	59	35	40	36	1	23	61	37	38	37	1	33
Luxembourg	24	50	76	52	a	a	m	m	m	m	m	m
Mexique	94	48	x	x	6	42	96	51	3	42	1	40
Pays-Bas	99	49	1	53	n	m	99	51	a	a	1	m
Nouvelle-Zélande	72	57	26	62	2	44	73	59	25	58	2	52
Norvège	91	58	7	48	2	34	97	60	1	57	2	43
Pologne	97	57	1	84	1	42	97	57	1	81	2	48
Portugal	77	57	22	54	1	49	94	56	1	56	5	56
République slovaque	m	m	m	m	m	m	92	56	3	64	6	41
Espagne	91	53	5	49	4	50	82	54	14	51	4	51
Suède	94	57	x	x	6	40	91	61	4	50	5	48
Suisse	68	42	24	40	8	33	73	48	18	41	8	39
Turquie	71	37	27	45	1	35	69	43	29	39	1	40
Royaume-Uni	66	52	30	56	4	39	73	55	23	66	4	44
États-Unis	77	56	21	56	2	42	77	57	21	60	2	51
<b>Moyenne pays</b>	<b>77</b>	<b>51</b>	<b>22</b>	<b>56</b>	<b>3</b>	<b>40</b>	<b>82</b>	<b>54</b>	<b>16</b>	<b>55</b>	<b>3</b>	<b>45</b>
<b>Moyenne comparable (24)</b>	<b>77</b>	<b>51</b>	<b>20</b>	<b>56</b>	<b>3</b>	<b>39</b>	<b>82</b>	<b>53</b>	<b>16</b>	<b>54</b>	<b>3</b>	<b>46</b>
<b>OCDE</b>	<b>77</b>	<b>51</b>	<b>20</b>	<b>54</b>	<b>2</b>	<b>41</b>	<b>79</b>	<b>53</b>	<b>19</b>	<b>55</b>	<b>2</b>	<b>47</b>

m = manquant; x = inclus dans une autre colonne; a = non applicable; n = négligeable.



dépasse de plus de 10 % celle de l'enseignement supérieur général – l'inverse étant vrai au Danemark. (La Pologne, la Finlande, l'Islande, et la Suède connaissent également des schémas contrastés, mais l'enseignement supérieur technique n'y est pas quantitativement significatif.)

La situation reste un peu différente pour les effectifs étudiants au niveau doctoral, puisqu'à ce niveau (CITE 6) un pays de l'OCDE comptait en moyenne 45 % de femmes en 2005, avec 7 pays sur 28 comptant une majorité de femmes. Un effet de rattrapage est cependant visible, même sur une durée relativement courte (tableau 10.2 et graphique 10.2) : pour les 24 pays pour lesquels l'information était disponible en 1998 et 2005, on note une hausse de 7 % et une moyenne de 46 % (la moyenne pondérée pour la zone OCDE étant de 47 % – soit 1.1 garçon pour une fille). La tendance n'est donc pas différente à ce niveau, même si le rattrapage y a été plus lent. La même situation s'observe parfois dans les établissements d'enseignement supérieur les plus élitistes. En France, les femmes restent minoritaires dans les grandes écoles d'ingénieur (mais pas dans les grandes écoles de gestion); certaines ne leur étaient d'ailleurs pas ouvertes avant les années 70 (Givord et Goux, 2007). Même si le niveau du doctorat peut permettre d'accéder à certaines professions prestigieuses, les étudiants inscrits à ce niveau ne représentaient en moyenne que 3 % des effectifs d'un pays de l'OCDE en 2005 (et 2 % de tous les étudiants inscrits dans la zone OCDE).

### **Conclusion**

Ces dernières décennies sont marquées par la plus grande croissance de la participation des femmes que des hommes à l'enseignement supérieur, laquelle a d'abord entraîné une résorption des inégalités entre les sexes, avant de mener à leur inversion. Les systèmes d'enseignement supérieur des pays de l'OCDE comptent en moyenne plus de femmes que d'hommes, quel que soit l'âge, et aussi bien dans l'enseignement supérieur général que technique. C'est seulement au niveau doctoral que les hommes demeurent encore majoritaires en moyenne, mais les femmes vont visiblement les rattraper, la parité étant déjà presque atteinte.

### **Obtention de diplômes du supérieur : évolution des inégalités entre les sexes**

La plus forte propension des femmes à étudier se concrétise-t-elle en une plus forte propension à obtenir des diplômes du supérieur? Oui. Les tendances sont les mêmes dans ce domaine. Durant la dernière décennie, l'écart en faveur des femmes dans l'obtention de diplômes du supérieur s'est creusé. Comme le montrent le tableau 10.3 et le graphique 10.3, il est plus important que l'écart de participation (tableau 10.1). En 2005, un pays de l'OCDE délivrait en moyenne 57 % de ses diplômes du supérieur à des femmes (1.3 femme diplômée pour un homme). Si les tendances récentes continuaient, ce pourcentage atteindrait 63 % en 2025 (soit 1.8 femme diplômée pour un homme). Ici encore, l'accroissement de l'écart entre hommes et femmes ne traduit pas une baisse de l'obtention de diplômes du supérieur par les hommes, mais une croissance plus rapide du pourcentage de diplômées chez les femmes.

L'étude par sexe du niveau de formation de la population permet de voir cette question sous l'angle générationnel. En moyenne (non pondérée), les populations masculine et féminine de 25 à 64 ans ont le même niveau de formation : un pays de l'OCDE comptait en moyenne 26 % d'hommes et de femmes diplômés du supérieur (8 % en moyenne de diplômés de type B ou pratique, et 19 % de type A ou général).

Tableau 10.3. **Pourcentage de femmes diplômées du supérieur en 1998, 2005 et projections**

	1998	2005	2015	2020	2025
Australie	57	56	62	62	62
Autriche	46	52	62	60	57
Belgique	m	58	67	67	66
Canada	57	59	m	m	M
République tchèque	50	57	55	61	66
Danemark	m	59	66	68	67
Finlande	61	62	65	63	60
France	55	56	65	66	66
Allemagne	48	53	65	61	55
Grèce	m	61	m	m	M
Hongrie	57	64	66	73	77
Islande	57	68	74	74	75
Irlande	52	56	59	59	62
Italie	57	59	68	70	70
Japon	50	49	49	54	55
Corée	47	49	54	56	57
Luxembourg	58	m	m	m	M
Mexique	55	55	46	51	55
Pays-Bas	51	56	70	70	68
Nouvelle-Zélande	60	61	74	74	76
Norvège	61	62	65	65	63
Pologne	53	66	63	62	65
Portugal	m	65	m	m	M
République slovaque	m	57	54	55	59
Espagne	58	58	64	68	70
Suède	59	63	74	76	76
Suisse	40	43	49	48	44
Turquie	44	44	35	37	39
Royaume-Uni	53	58	72	72	71
États-Unis	56	58	61	57	56
<b>Moyenne pays</b>	<b>54</b>	<b>57</b>	<b>62</b>	<b>63</b>	<b>63</b>
<b>Moyenne comparable</b>	<b>54</b>	<b>57</b>	<b>63</b>	<b>64</b>	<b>63</b>

m = manquant.

Note : Les projections reposent sur une régression linéaire des taux d'obtention d'un diplôme du supérieur par sexe observés entre 1998 et 2005, ensuite appliquée aux projections de population de l'ONU par sexe.

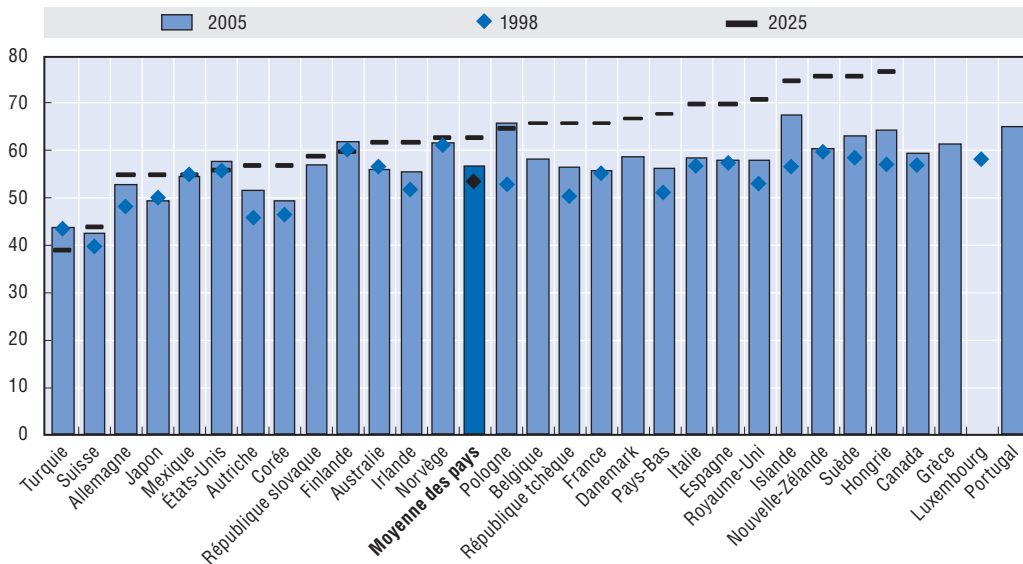
Graphique 10.3. **Pourcentage de femmes diplômées du supérieur en 1998, 2005 et projections**

Tableau 10.4. **Différence entre le pourcentage de la population féminine et masculine ayant un diplôme d'enseignement supérieur, par groupe d'âge**

2005

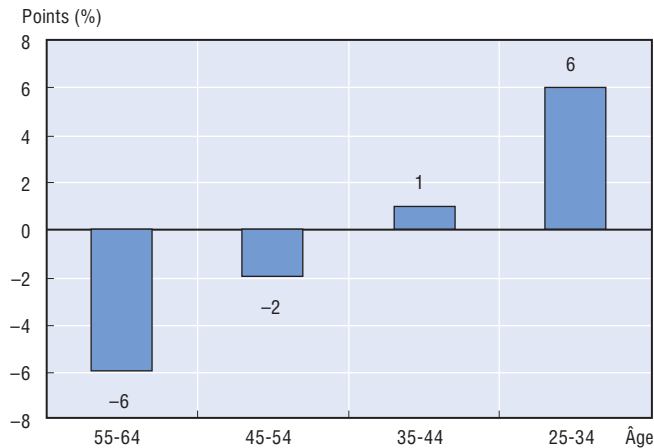
Âge	Enseignement supérieur de type B (F-H)					Supérieur de type A et recherche avancée (F-H)					Total enseignement supérieur (F-H)				
	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Australie	2	4	2	3	0	0	5	1	-1	-5	3	9	3	2	-4
Autriche	-2	1	-2	-3	-6	-3	1	-2	-3	-6	-5	2	-5	-7	-12
Belgique	7	10	8	5	4	-4	0	-4	-7	-8	2	10	5	-1	-5
Canada	7	6	8	7	6	0	7	1	-2	-7	7	13	9	5	0
République tchèque	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	-3	1	-3	-4	-5	-3	1	-3	-4	-5
Danemark	-2	-1	-3	-3	-3	8	11	9	9	2	5	9	6	7	-1
Finlande	8	8	13	9	3	1	11	1	-1	-4	9	19	14	7	-1
France	2	3	2	2	0	0	5	0	0	-3	2	8	2	2	-3
Allemagne	-4	0	-3	-5	-7	-5	0	-4	-5	-9	-8	-1	-7	-10	-16
Grèce	-1	0	-1	-2	-2	-1	5	0	-6	-7	-3	5	-1	-8	-9
Hongrie	0	0	0	0	0	2	6	4	2	-4	2	6	4	2	-4
Islande	4	3	5	7	0	3	10	6	-3	-6	7	12	11	5	-6
Irlande	3	4	3	2	3	0	5	-2	-2	-4	3	9	1	0	-1
Italie	0	0	0	0	0	1	6	2	-1	-3	1	6	2	-1	-3
Japon	16	21	21	17	6	-19	-15	-22	-23	-16	-3	7	-1	-6	-10
Corée	0	3	-2	-2	-1	-10	-3	-15	-13	-10	-11	0	-17	-15	-10
Luxembourg	1	6	2	-1	-2	-6	-2	-7	-6	-11	-5	3	-5	-7	-13
Mexique	0	0	0	0	0	-6	-3	-7	-10	-8	-6	-3	-6	-10	-8
Pays-Bas	0	0	0	-1	-1	-5	2	-4	-8	-10	-5	2	-4	-9	-12
Nouvelle-Zélande	7	3	5	10	11	-1	4	0	-3	-5	6	7	4	7	6
Norvège	-2	0	0	-3	-4	7	15	9	5	-1	5	15	9	2	-5
Pologne	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	4	11	5	2	-2	4	11	5	2	-2
Portugal	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	4	10	4	2	0	4	10	4	2	0
République slovaque	1	1	1	1	0	-2	0	-3	-2	-5	-2	1	-2	-1	-5
Espagne	-2	0	-2	-3	-3	3	10	4	-2	-6	0	10	2	-5	-9
Suède	5	1	6	9	6	4	9	6	1	0	9	10	12	10	5
Suisse	-8	-5	-9	-8	-8	-10	-7	-10	-11	-12	-17	-12	-19	-18	-20
Turquie	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	-4	-3	-4	-4	-5	-4	-3	-4	-4	-5
Royaume-Uni	1	1	2	1	0	-1	1	-4	-3	-3	0	2	-2	-2	-3
États-Unis	2	1	3	3	2	0	6	2	-2	-8	2	7	5	1	-6
<b>Moyenne OCDE</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>-1</b>	<b>4</b>	<b>-1</b>	<b>-3</b>	<b>-6</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>-2</b>	<b>-6</b>

Note : x(a) : inclus dans la colonne a; les sommes ne sont pas toujours exactes à cause des arrondis.

Le tableau 10.4 et le graphique 10.4 montrent que des différences existent cependant entre pays et entre types d'enseignement supérieur. En 2005, la population féminine de 25 à 64 ans avait un plus haut niveau de formation dans 16 pays de l'OCDE, l'inverse étant vrai dans 12 autres. Cependant, le poids des cohortes les plus âgées pèsent lourdement dans cette analyse : une supériorité féminine était observable dans 25 pays sur 30 pour les 25-34 ans, et dans seulement 2 pour les 55-64 ans (2 autres pays connaissant la parité). Ainsi, les hommes nés entre 1941 et 1960 sont en moyenne mieux formés que les femmes de leurs cohortes, l'inverse étant vrai pour les cohortes suivantes. L'inversion des inégalités entre les sexes a été plus tardive dans l'enseignement supérieur général et ne s'observe que pour la cohorte la plus jeune (alors que la parité existait pour la cohorte la plus âgée dans l'enseignement supérieur pratique). La supériorité féminine repose encore globalement sur les diplômés supérieurs techniques (type B), mais ce n'est pas le cas pour

Graphique 10.4. **Écart entre la proportion féminine et masculine de diplômés du supérieur dans la population par cohorte**

2005



les plus jeunes, chez qui l'écart entre les sexes est plus marqué dans l'enseignement général que technique. Pour la cohorte née entre 1971 et 1980, l'écart entre la proportion de femmes et d'hommes diplômés du supérieur est de 6 % en moyenne. En termes de croissance, les femmes ont gagné 12 points par rapport aux hommes entre la cohorte la plus âgée et la plus jeune, c'est-à-dire en trente ans. Leur progression va sans doute ralentir (sinon il y aurait 18 points d'écart entre les jeunes cohortes d'hommes et de femmes dans 30 ans), mais la différence entre taux de diplômés du supérieur chez les hommes et les femmes pourrait dépasser 10 % en moyenne d'ici 2025.

### **Choix d'études : des différences notables entre les hommes et les femmes**

L'inversion des inégalités entre les sexes, tant dans la participation que dans l'obtention de diplômes du supérieur, ne signifie pas que les choix d'études ne demeurent pas fortement sexués. Ce point est important dans la mesure où les inégalités salariales entre hommes et femmes reposent en partie sur les choix disciplinaires qu'ils font durant leurs études. Les femmes étudient par exemple beaucoup plus que les hommes les disciplines liées à l'éducation, à l'enseignement, ainsi que les disciplines de santé et du secteur social (et elles sont ensuite surreprésentées dans ces secteurs professionnels). Quant à eux, les hommes choisissent plus volontiers les sciences ou l'ingénierie, qui, du reste, mènent à de plus hauts salaires sur le marché du travail. Le tableau 10.5 montre les différences dans les choix disciplinaires des hommes et des femmes et leur évolution entre 1998 et 2005 : 17 % des femmes étaient diplômées d'une discipline d'éducation, contre 7 % des hommes en 2005 ; à l'inverse, 21 % des hommes diplômés contre 5 % des femmes l'étaient en ingénierie. Le tableau 10.6 montre comment cette division disciplinaire sexuelle se traduit en termes de pourcentage de diplômes décernés à des femmes et à des hommes par discipline. En 2005, 76 % des diplômes en sciences de l'éducation étaient obtenus par des femmes, mais seulement 26 % en ingénierie. Les données internationales permettent des comparaisons plus fines que celles présentées dans ces tableaux, chaque grand groupe disciplinaire étant détaillé en plusieurs sous-groupes. On notera que parmi les sciences on compte deux disciplines au profil très sexué : 63 % des diplômes de sciences naturelles sont obtenus par des femmes (presque 2 femmes

diplômées pour un homme), mais seulement 24 % des diplômes d'informatique (3 hommes pour une femme). Les déséquilibres entre les sexes en mathématiques et en physique favorisent les hommes, mais pas de manière aussi marquée. Les deux tableaux montrent que toutes les disciplines se sont féminisées en moyenne entre 1998 et 2005. Mais celles qui se sont le plus féminisées sont les secteurs de santé, l'agronomie et les services, tandis que la science est le groupe disciplinaire qui se féminise le plus lentement.

La ségrégation sexuelle disciplinaire reste ainsi importante et est restée stable en moyenne entre 1998 et 2005. Une mesure simple consiste à calculer un indice de ségrégation qui mesure le nombre de personnes, hommes ou femmes, devant obtenir un diplôme d'une autre discipline pour atteindre une égalité parfaite entre les sexes dans chaque discipline<sup>3</sup>. Si l'on s'en tient aux grands groupes de disciplines présentés dans les tableaux 10.5 et 10.6, les pays de l'OCDE avaient un indice de ségrégation moyen de 27 en 2005, contre 28 en 1998 : il faudrait donc que 27 % de personnes changent de discipline en moyenne pour arriver à une égalité parfaite dans la distribution des diplômes. Le graphique 10.5 montre que cette moyenne cache des évolutions contrastées entre pays. Le graphique 10.6 présente ce même indice calculé de manière plus précise, à partir d'une catégorisation disciplinaire plus fine (23 groupes disciplinaires plutôt que 8) pour les pays pour lesquels des données détaillées sont disponibles. Dans les deux cas, la Turquie est le pays avec la plus faible ségrégation sexuelle disciplinaire : hommes et femmes se répartissent de manière similaire entre différentes disciplines, même si les hommes y restent plus diplômés. À l'inverse, dans les deux cas les pays nordiques présentent généralement une forte ségrégation sexuelle disciplinaire. L'affinement des catégories a des conséquences pour le classement de certains pays : avec la mesure la plus précise, le Canada, l'Australie et le Royaume-Uni connaissent une plus forte ségrégation sexuelle disciplinaire que la Hongrie, la France et l'Italie, ce qui n'est pas le cas avec l'indice basé sur des catégories disciplinaires plus larges. Comme pour d'autres indicateurs (par exemple le produit intérieur brut), les petites différences ne doivent pas être interprétées de manière trop littérale car elles peuvent ne pas être significatives : les grandes différences de niveau sont plus fiables.

En résumé, les femmes ont accru leur participation à l'enseignement supérieur et leur niveau de formation plus rapidement que les hommes au cours des dernières décennies. Les inégalités entre les sexes ont ainsi été d'abord rattrapées puis inversées. C'est cette inversion des inégalités entre les sexes dans les jeunes cohortes qui a permis d'atteindre l'égalité du niveau de formation des deux sexes pour l'ensemble de la population de 25 à 64 ans. Pour des raisons purement démographiques, ces inégalités perdureront dans les prochaines décennies même si les hommes parvenaient à rattraper leur retard dans les années à venir : la formation des adultes n'évoluant plus beaucoup après un certain âge, la participation accrue des hommes des jeunes générations ne pourra pas avoir d'effet sur le niveau global de la population avant quelques décennies. Cependant, les choix d'études des hommes et des femmes demeurent très différenciés : cette ségrégation a probablement diminué durant les dernières décennies, mais peu entre 1998 et 2005. Les disciplines agronomiques mises à part, la féminisation de l'enseignement supérieur a essentiellement accentué la ségrégation sexuelle des disciplines déjà très féminisées : santé, services et éducation.

Tableau 10.5. Répartition des hommes et des femmes diplômés entre les différentes disciplines et indice de ségrégation sexuelle disciplinaire

1998, 2005

Domaine d'études	Éducation		Arts, lettres et sciences humaines		Sciences sociales, commerce et droit		Sciences		Ingénierie		Agronomie		Santé et secteur social		Services		Total		Indice de ségrégation 2005	
	% F	% H	% F	% H	% F	% H	% F	% H	% F	% H	% F	% H	% F	% H	% F	% H	% F	% H		
Australie	2005	14.4	6.8	12.8	8.4	39.2	42.6	9.1	19.6	3.1	12.6	0.8	0.9	17.9	7.2	2.7	1.9	100	100	23
	1998	18.3	8.4	17.0	10.8	28.3	37.1	8.4	15.7	2.9	14.5	1.1	1.8	21.7	8.8	2.4	2.9	100	100	29
Autriche	2005	13.4	4.2	13.0	8.3	43.4	34.7	9.4	18.1	5.6	24.1	2.2	1.4	10.6	6.7	2.4	2.4	100	100	27
	1998	6.5	2.2	21.8	10.3	42.7	36.7	9.4	17.5	5.0	22.9	4.4	4.2	10.2	6.3	0.0	0.0	100	100	26
Belgique	2005	11.3	4.9	18.8	12.8	36.7	33.6	8.3	15.5	5.5	17.4	3.0	3.7	15.0	10.9	1.3	1.2	100	100	20
	2000	10.2	4.3	19.3	11.7	37.8	34.8	7.5	12.4	5.3	19.8	2.9	4.2	15.7	10.9	1.4	1.8	100	100	21
Canada	2005	17.0	8.3	16.3	12.4	36.8	38.8	8.5	16.0	3.7	15.9	1.0	1.1	14.2	5.0	2.6	2.4	100	100	22
	1998	19.2	9.7	16.5	13.1	37.9	37.3	9.1	15.8	3.2	14.9	1.0	1.6	10.3	5.3	2.7	2.3	100	100	19
République tchèque	2005	26.4	12.0	10.7	6.9	35.4	27.4	5.7	11.2	6.6	29.6	3.9	3.7	9.2	4.0	2.1	5.2	100	100	32
	1998	27.1	9.3	9.6	5.8	33.3	28.0	3.2	8.2	9.9	33.2	4.9	6.4	10.6	6.6	1.5	2.6	100	100	31
Danemark	2005	12.5	7.0	16.3	13.2	21.5	32.8	4.9	13.9	4.8	17.7	1.0	1.2	38.5	11.9	0.5	2.5	100	100	35
	2000	1.2	0.8	33.2	14.3	39.9	49.4	10.7	14.5	4.7	13.0	3.2	3.2	6.7	4.5	0.4	0.3	100	100	22
Finlande	2005	9.5	3.3	15.2	8.6	26.0	17.9	7.0	11.7	7.4	44.0	1.8	3.0	26.0	7.6	7.0	3.9	100	100	43
	1998	15.7	4.7	16.9	8.4	26.2	20.1	6.5	9.9	7.9	44.3	2.4	3.9	21.7	7.0	2.6	1.7	100	100	41
France	2005	3.6	1.3	21.7	9.8	46.4	35.6	10.9	20.4	5.6	19.6	0.8	0.9	8.2	8.0	2.9	4.4	100	100	25
	1998	10.3	6.1	26.9	12.1	40.1	33.9	14.1	19.3	5.1	23.9	0.4	0.5	2.2	2.4	0.9	1.8	100	100	25
Allemagne	2005	11.4	4.3	20.5	8.8	28.9	30.0	11.2	19.4	7.0	24.5	2.2	1.8	16.6	9.7	2.2	1.4	100	100	27
	1998	11.7	3.0	21.2	8.1	24.0	25.9	10.6	17.7	7.6	29.3	3.0	2.5	18.7	11.5	3.2	2.1	100	100	31
Grèce	2005	18.0	7.6	23.7	7.7	30.5	26.3	13.2	27.0	6.5	16.1	1.8	3.8	4.0	6.2	2.2	5.3	100	100	31
Hongrie	2005	23.6	12.5	7.9	6.6	45.6	37.6	2.1	6.0	2.6	13.6	2.2	3.7	9.4	5.2	6.5	14.7	100	100	25
	1998	31.6	11.8	11.7	8.5	33.4	31.7	3.6	5.8	5.5	24.3	2.7	5.5	7.8	3.5	3.8	8.9	100	100	29
Islande	2005	32.1	12.6	11.1	11.2	31.3	40.6	5.3	16.8	3.1	12.5	0.4	1.4	15.2	4.6	1.5	0.3	100	100	31
	1998	21.0	6.2	16.8	11.1	28.5	45.6	8.1	20.0	2.3	10.9	0.0	0.0	23.4	6.2	0.0	0.0	100	100	38
Irlande	2005	10.9	4.1	27.7	20.0	26.2	29.3	12.3	22.6	3.3	16.5	0.5	1.0	18.2	5.5	0.9	1.0	100	100	27
	1998	12.2	5.6	25.9	18.3	30.5	31.4	14.9	19.3	3.9	17.2	1.4	1.9	9.5	5.4	1.6	0.8	100	100	19
Italie	2005	14.1	3.8	17.8	7.1	35.0	37.5	6.5	7.9	7.6	25.9	1.4	2.5	15.8	12.4	1.7	2.9	100	100	24
	1998	4.0	0.7	19.3	5.8	34.3	37.5	11.6	10.5	7.6	25.3	1.5	3.0	21.4	16.9	0.2	0.3	100	100	22
Japon	2005	9.0	3.8	32.3	9.5	31.9	41.2	3.2	6.0	5.8	31.1	3.3	3.3	9.6	4.8	4.9	0.2	100	100	37
	1998	12.6	4.2	40.2	8.5	27.7	44.1	3.3	5.2	5.3	30.4	3.7	3.5	7.3	4.0	0.0	0.0	100	100	43
Corée	2005	7.8	2.9	31.0	11.2	22.3	23.0	10.1	11.4	14.0	38.9	1.6	2.1	10.7	6.4	2.5	4.2	100	100	29
	1998	10.8	2.9	32.5	11.7	17.7	25.3	11.6	10.6	14.4	37.4	3.5	4.1	6.9	5.4	2.7	2.6	100	100	31
Mexique	2005	18.6	4.1	4.4	3.9	47.4	41.7	8.8	14.5	7.1	23.6	1.2	3.1	9.8	6.9	2.8	2.1	100	100	24
	1998	21.9	11.4	0.0	0.0	47.7	48.4	2.8	2.8	14.5	27.7	1.4	3.2	11.7	6.5	0.0	0.0	100	100	16

Tableau 10.5. Répartition des hommes et des femmes diplômés entre les différentes disciplines et indice de ségrégation sexuelle disciplinaire (suite)

1998, 2005

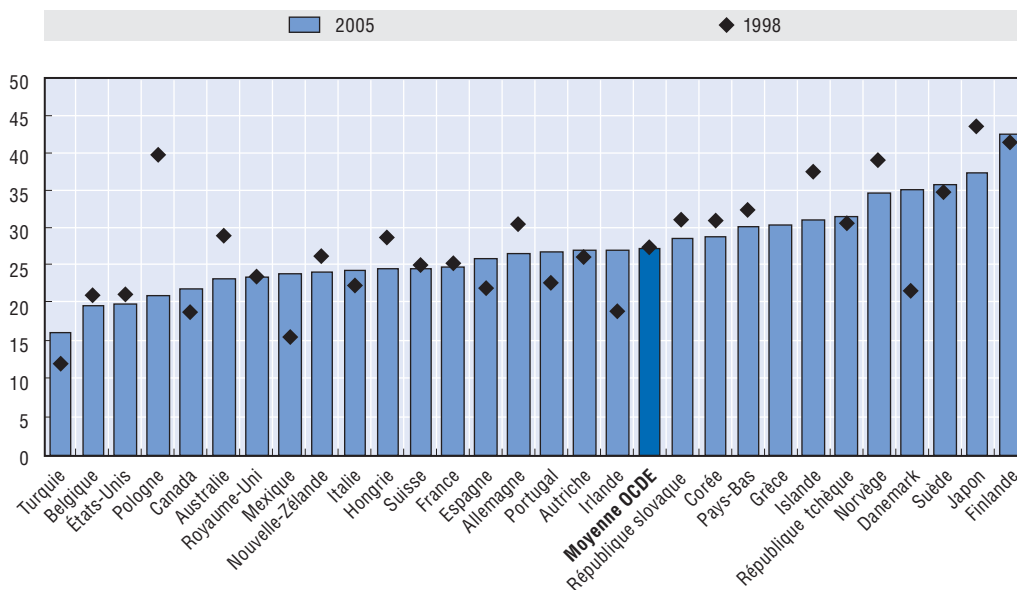
Domaine d'études	Éducation		Arts, lettres et sciences humaines		Sciences sociales, commerce et droit		Sciences		Ingénierie		Agronomie		Santé et secteur social		Services		Total		Indice de ségrégation	
	% F	% H	% F	% H	% F	% H	% F	% H	% F	% H	% F	% H	% F	% H	% F	% H	% F	% H	2005	
Pays-Bas	2005	23.7	7.9	8.6	7.2	35.1	41.3	3.3	12.9	2.4	16.2	1.8	2.7	22.6	9.5	2.5	2.4	100	100	30
	1998	23.5	9.7	9.2	5.8	32.3	37.7	3.0	8.6	2.8	21.9	1.8	3.5	25.2	9.9	2.3	2.8	100	100	32
Nouvelle-Zélande	2005	14.4	4.4	16.8	13.6	36.2	42.0	9.3	20.4	2.6	9.4	0.7	1.5	18.8	7.4	1.3	1.3	100	100	24
	1998	10.9	3.8	26.5	20.6	25.5	34.2	10.4	18.2	3.7	11.7	1.3	2.8	20.0	6.7	1.7	2.0	100	100	26
Norvège	2005	23.6	13.3	6.9	7.6	21.4	28.6	3.9	15.2	2.9	15.9	1.1	1.5	36.0	11.5	4.2	6.4	100	100	35
	1998	42.0	21.8	4.8	5.3	15.0	24.7	2.0	7.4	3.9	19.1	1.0	1.9	29.9	11.1	1.4	8.6	100	100	39
Pologne	2005	20.1	10.8	8.8	4.9	49.3	42.4	4.5	11.1	3.3	15.1	1.5	1.9	7.6	6.4	5.0	7.4	100	100	21
	1998	58.3	18.6	9.3	11.2	27.3	42.7	0.6	2.3	1.5	16.4	2.9	3.4	0.0	3.9	0.1	1.4	100	100	40
Portugal	2005	24.2	9.5	8.9	7.3	24.7	26.2	8.2	15.5	6.1	21.5	1.7	2.1	21.4	10.8	4.7	7.1	100	100	27
	2000	24.1	9.0	8.9	7.8	38.9	38.1	4.1	8.6	6.6	22.9	1.6	2.1	12.6	6.9	3.3	4.5	100	100	23
République slovaque	2005	21.4	8.8	5.7	5.7	33.4	26.1	7.1	12.6	10.2	27.1	2.8	4.9	14.7	5.9	4.8	9.1	100	100	29
	2000	30.2	10.9	5.9	5.1	32.5	27.5	4.0	10.0	8.8	22.6	2.7	6.2	11.3	5.4	4.6	12.3	100	100	31
Espagne	2005	17.9	6.9	10.3	8.2	31.6	29.6	7.1	14.1	7.3	24.9	2.2	3.7	18.9	8.2	4.7	4.4	100	100	26
	1998	16.8	7.5	11.4	7.9	38.8	38.0	7.3	12.4	4.9	20.0	2.2	3.8	15.3	6.8	3.3	3.6	100	100	22
Suède	2005	23.3	8.9	5.3	5.5	22.4	25.1	5.7	11.3	8.3	35.0	0.6	0.9	33.4	11.9	0.8	1.3	100	100	36
	1998	26.6	9.9	6.9	6.2	24.8	25.9	5.4	14.2	6.2	30.7	1.0	1.2	28.9	11.5	0.2	0.4	100	100	35
Suisse	2005	16.9	4.6	15.2	7.7	40.3	42.7	9.1	15.5	4.9	21.0	1.5	1.2	10.9	6.2	1.0	1.1	100	100	25
	1998	15.4	7.5	20.0	10.3	29.5	29.4	8.2	13.6	5.2	24.8	1.6	1.6	16.9	9.5	3.2	3.2	100	100	25
Turquie	2005	35.1	27.7	10.6	7.3	22.3	24.5	9.9	10.5	6.1	16.9	2.6	4.3	12.5	6.9	0.9	1.9	100	100	16
	1998	22.4	20.0	11.3	7.8	30.2	32.3	12.2	9.4	6.6	14.1	4.6	5.1	10.5	6.9	2.2	4.2	100	100	12
Royaume-Uni	2005	14.1	6.4	19.3	14.1	34.7	34.1	10.3	21.6	3.3	15.7	1.0	0.7	16.5	6.8	0.9	0.5	100	100	24
	1998	16.2	7.2	22.5	15.1	28.0	27.5	11.4	17.8	4.3	21.2	1.1	1.3	14.9	8.2	1.6	1.7	100	100	24
États-Unis	2005	17.5	7.0	16.3	14.7	38.5	43.1	6.9	12.6	2.5	11.6	0.9	1.3	12.6	4.7	4.8	5.0	100	100	20
	1998	17.9	7.1	15.2	12.7	40.1	43.7	7.2	11.8	2.4	12.7	1.7	2.5	13.8	5.8	1.7	3.6	100	100	21
<b>Moyenne OCDE</b>	<b>2005</b>	<b>17.4</b>	<b>7.6</b>	<b>15.0</b>	<b>9.3</b>	<b>33.6</b>	<b>33.7</b>	<b>7.6</b>	<b>14.9</b>	<b>5.5</b>	<b>21.2</b>	<b>1.6</b>	<b>2.3</b>	<b>16.4</b>	<b>7.6</b>	<b>2.8</b>	<b>3.6</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>27</b>
	<b>1998</b>	<b>17.5</b>	<b>7.0</b>	<b>16.3</b>	<b>14.7</b>	<b>38.5</b>	<b>43.1</b>	<b>6.9</b>	<b>12.6</b>	<b>2.5</b>	<b>11.6</b>	<b>0.9</b>	<b>1.3</b>	<b>12.6</b>	<b>4.7</b>	<b>4.8</b>	<b>5.0</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>28</b>
Évolution moyenne (%) (1998-2005)		-0.1	0.6	-1.3	-5.4	-4.9	-9.4	0.8	2.3	3.0	9.6	0.7	1.0	3.7	2.8	-2.0	-1.4			-0.3

Tableau 10.6. **Pourcentage de diplômés décernés à des femmes par discipline en 2005 (%F) et évolution des tendances entre 1998 et 2005 (%Δ)**

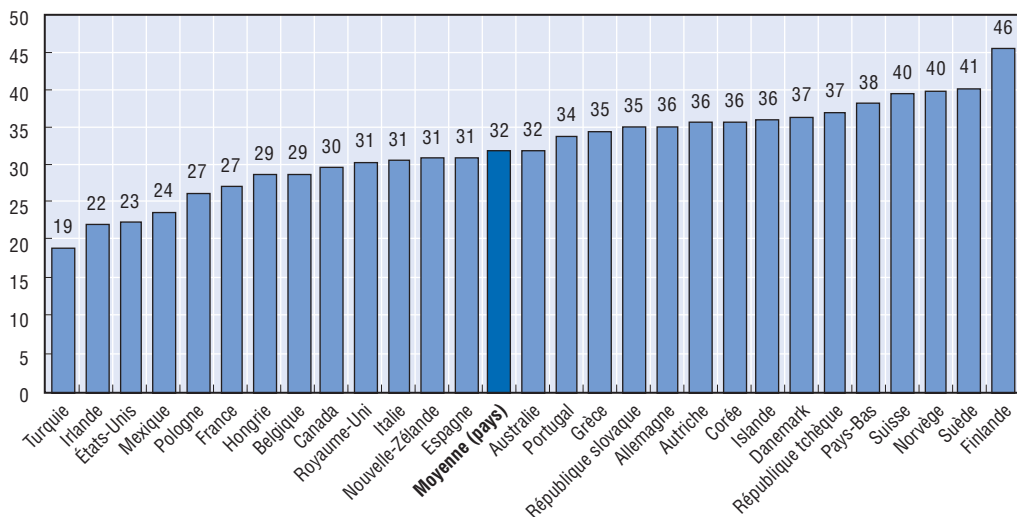
Éducation	Arts, lettres et sciences humaines		Sciences sociales, commerce et droit		Sciences		Ingénierie		Agriculture		Santé et secteur social		Services		Total			
	% F	%Δ	% F	%Δ	% F	%Δ	% F	%Δ	% F	%Δ	% F	%Δ	% F	%Δ	% F	%Δ		
Australie	73.2	-0.9	66.1	-1.3	54.3	4.3	37.5	-3.7	24.2	3.6	53.4	9.8	76.1	-0.2	65.1	12.4	56.4	-0.4
Autriche	77.5	5.9	63.0	-0.8	57.7	8.4	36.3	5.5	20.2	4.8	62.5	15.7	63.3	6.0	52.4	52.4	52.2	6.7
Belgique	73.3	3.1	63.8	1.4	56.6	4.5	38.9	1.2	27.3	6.3	49.3	9.0	62.1	3.0	56.4	12.8	54.4	4.3
Canada	75.1	2.8	65.9	3.7	58.1	1.0	43.7	0.7	25.2	3.2	55.3	8.9	80.6	8.9	61.6	0.7	59.5	2.8
Rép. tchèque	73.6	1.8	66.2	7.0	62.0	11.0	39.1	13.8	21.9	1.2	57.0	16.9	74.1	15.6	33.5	-0.8	55.8	9.1
Danemark	74.1	14.8	66.3	-2.9	51.1	7.2	36.0	-5.7	30.2	4.4	57.3	7.4	83.8	24.8	25.3	-28.6	61.4	12.2
Finlande	82.8	2.4	74.4	2.9	70.5	8.8	49.4	4.5	21.6	3.5	49.9	6.8	84.8	5.5	74.5	8.5	62.1	6.8
France	77.6	8.9	73.0	-1.1	61.5	1.1	39.6	-8.8	26.1	4.6	52.0	-0.5	55.7	1.7	45.1	6.7	55.1	-1.2
Allemagne	72.2	-1.7	69.4	3.8	48.3	7.9	35.9	5.7	21.8	5.9	54.7	8.0	62.3	8.0	60.3	7.1	49.3	7.1
Grèce	79.3	m	83.3	m	65.3	m	44.2	m	39.7	m	43.9	m	51.2	m	39.9	m	61.9	M
Hongrie	77.4	-0.9	68.6	3.7	68.8	10.2	38.7	-6.5	26.0	2.6	51.7	12.1	76.5	1.9	44.3	7.8	64.4	7.1
Islande	84.5	2.2	67.9	0.3	62.2	15.8	40.3	4.6	34.5	12.3	40.0	m	87.4	3.6	90.3	m	68.1	10.1
Irlande	79.2	7.1	66.6	3.8	56.2	2.6	43.8	-4.1	22.3	0.9	44.1	-2.9	82.6	15.0	56.6	-12.6	59.0	4.6
Italie	84.1	-4.0	78.0	-3.5	56.9	2.1	53.8	-5.8	29.4	0.9	44.7	5.2	64.4	1.7	45.7	-6.3	58.6	1.6
Japon	61.3	2.8	69.5	0.6	34.1	11.3	26.0	3.3	11.1	3.5	40.0	6.4	57.1	11.2	m	m	40.1	8.0
Corée	71.0	-0.1	71.5	6.9	46.8	15.2	44.5	2.6	24.6	4.4	40.7	4.9	60.2	14.7	35.4	-4.7	47.5	7.8
Mexique	84.9	13.8	57.9	m	58.4	m	42.8	m	27.0	m	32.3	m	63.7	m	62.2	m	55.3	m
Pays-Bas	79.6	7.9	60.8	-1.4	52.4	5.3	25.2	-1.4	15.9	4.2	46.6	11.9	75.5	2.9	58.3	12.5	56.5	5.4
Nouvelle-Zélande	83.7	3.8	65.8	1.7	57.5	6.7	41.7	-2.5	30.0	-0.7	43.8	5.2	79.8	-0.7	59.8	5.6	61.0	2.9
Norvège	74.4	-2.0	59.9	-0.1	54.9	4.5	29.3	-2.2	23.0	-2.6	55.3	8.3	83.6	1.7	51.6	30.1	62.0	-0.7
Pologne	78.1	m	77.3	m	69.0	m	43.6	m	29.6	m	59.8	m	69.4	m	56.2	m	65.7	m
Portugal	83.2	0.2	70.5	3.2	64.7	-0.2	50.8	4.7	35.7	1.2	61.4	3.7	79.4	2.7	56.0	-0.6	66.0	1.6
Rép. slovaque	75.5	0.3	55.3	-0.5	61.7	5.3	41.6	11.4	32.1	2.2	41.5	9.0	75.9	6.4	39.9	11.1	55.7	3.5
Espagne	79.6	3.8	65.3	-1.5	61.7	3.0	43.3	-1.5	30.6	5.1	47.4	2.7	77.5	1.6	61.8	6.1	60.1	1.9
Suède	82.3	2.8	63.4	1.8	61.3	3.3	47.4	12.0	29.7	6.9	54.1	-0.3	83.3	4.8	51.8	13.9	64.0	4.8
Suisse	73.8	16.5	59.9	4.0	41.8	2.3	30.8	2.6	15.2	3.2	48.6	9.7	57.2	3.6	42.6	3.1	43.2	3.7
Turquie	52.2	9.8	55.8	7.1	44.0	6.0	44.8	-1.2	23.6	0.2	34.2	-3.1	61.1	11.3	28.8	3.1	46.3	6.6
Royaume-Uni	73.3	2.4	63.1	1.3	56.1	3.6	37.4	-3.6	20.8	2.8	62.3	12.8	75.1	8.7	67.6	16.5	55.6	3.6
États-Unis	77.2	1.8	59.9	0.5	54.6	1.8	42.4	-0.3	22.2	3.3	49.3	3.9	78.2	3.9	56.4	19.6	57.4	2.4
<b>Moyenne</b>	<b>76.3</b>	<b>3.9</b>	<b>66.5</b>	<b>1.6</b>	<b>56.8</b>	<b>5.9</b>	<b>40.3</b>	<b>1.0</b>	<b>25.6</b>	<b>3.4</b>	<b>49.4</b>	<b>6.9</b>	<b>71.8</b>	<b>6.5</b>	<b>52.8</b>	<b>7.1</b>	<b>57.0</b>	<b>4.7</b>



Graphique 10.5. **Indice de ségrégation sexuelle disciplinaire**  
8 catégories disciplinaires



Graphique 10.6. **Indice de ségrégation sexuelle disciplinaire**  
23 catégories disciplinaires



## 10.2. Comment expliquer l'inversion des inégalités entre les sexes ?

Comment expliquer cette inversion des inégalités entre les sexes en faveur des femmes? Que la levée des obstacles matériels et psychologiques à la participation des filles conduise au rattrapage des hommes était attendue; mais qu'elle soit remplacée par une inversion des inégalités en défaveur des hommes n'allait pas de soi. Deux questions distinctes se posent pour expliquer cette inversion : pourquoi les inégalités en défaveur des femmes ont-elles disparu? Pourquoi des inégalités en défaveur des hommes ont-elles apparu? Il est plus facile de répondre à la première question qu'à la seconde. L'explication

de ces changements repose sur des analyses complémentaires et souvent liées entre elles, d'ordre économique, démographique, sociologique, et éducatif.

### **Des facteurs démographiques**

La maîtrise de la fertilité et le report de l'âge du mariage et du premier enfant sont des facteurs *démographiques* qui ont permis la participation accrue des femmes à l'enseignement supérieur ainsi que la baisse de leurs taux d'abandon. Ils ont aussi contribué à la plus forte participation des femmes au marché du travail et à une meilleure planification de leur carrière. La baisse de la taille des familles dans les pays de l'OCDE a également contribué à la hausse de la participation des filles à l'enseignement supérieur.

Les changements dans les comportements démographiques et les politiques de légalisation de la contraception contribuent à expliquer la hausse de la participation féminine à l'enseignement supérieur durant le siècle dernier. Aux États-Unis, des études montrent que l'introduction de la contraception orale en 1960 est l'un des facteurs démographiques qui permet d'expliquer la participation croissante des femmes à l'enseignement supérieur (Goldin et Katz, 2002), ainsi qu'au marché du travail (Bailey, 2006). Les femmes ont ainsi pu repousser l'âge de leur premier enfant et de leur mariage, un plus grand nombre d'entre elles pouvant alors commencer et finir leurs études. Toutefois, les mécanismes explicatifs dépendent des cultures et ne s'appliquent pas uniformément à tous les pays : au Japon par exemple, le report de l'âge du mariage et du premier enfant explique sans doute en partie la participation croissante des femmes à l'enseignement supérieur, mais ce n'est pas lié à l'introduction de la contraception orale, qui n'y a été légalisée qu'en 1999.

La taille des familles est également un facteur démographique important dans les chances d'accéder à l'enseignement supérieur, qui peut affecter différemment les filles et les garçons. Aux États-Unis, dans les décennies passées, les filles avaient d'autant moins de chances de participer à l'enseignement supérieur que leur famille était grande (et masculine) (Averett et Burton, 1996). Au Japon ou en Turquie, la même chose a pu être constaté (Ono, 2004; Tansel, 2002). La baisse de la taille des familles dans les pays de l'OCDE a ainsi facilité l'augmentation de la participation à l'enseignement supérieur, notamment pour les filles.

### **Des facteurs sociologiques**

Une autre série d'explications tient plutôt à des facteurs *sociologiques* : elles reposent sur la fin ou le déclin des discriminations sur le marché du travail, sur l'évolution du comportement des femmes dans un environnement social plus égalitariste, ou encore sur les changements des décisions d'investissement des parents dans l'éducation de leurs fils et de leurs filles, dans un contexte social de hausse du niveau scolaire des parents, plus égalitaire entre les sexes, ou encore, de croissance des familles monoparentales. Il s'agit alors d'analyser les mécanismes de baisse des discriminations et des stéréotypes sexués aux niveaux du marché du travail et des familles, mais aussi de la construction identitaire des individus.

### **Baisse des discriminations sur le marché du travail**

Lorsqu'il est difficile de valoriser un diplôme sur le marché du travail, les incitations à l'obtenir sont plus faibles. À des rythmes divers, tous les pays de l'OCDE ont connu une hausse de la participation féminine au marché du travail et, plus généralement, un plus

grand égalitarisme social entre les deux sexes. La disparition progressive des discriminations légales ou tacites a incité les femmes à davantage étudier. Aux États-Unis, plus de 50 % des emplois étaient interdits aux femmes mariées entre 1900 et 1950, les obligeant à quitter leur emploi lorsqu'elles se mariaient : la suppression de cette forme de discrimination a augmenté les incitations des femmes à faire des études supérieures (Goldin, Katz et Kuziemko, 2006). Au Japon, la loi pour des opportunités d'emploi égales (pour les hommes et femmes) de 1985 a entraîné une hausse des aspirations des étudiantes et une plus forte participation féminine dans les universités au détriment des *junior colleges*, ces derniers n'étant guère reconnus sur le marché du travail (Edwards et Pasquale, 2003; Yonezawa et Kim, 2008). Ce type de changement social permet de comprendre la baisse des inégalités en défaveur des femmes, mais pas leur inversion.

### ***Conciliation de la vie de famille et de la vie professionnelle***

Les choix de vie qui s'offrent aux individus caractérisent des générations et l'état de la société dans lequel elles évoluent : les femmes diplômées devaient aussi prendre leurs décisions en fonction de la possible conciliation d'une carrière et d'une famille. Goldin (2004) retrace la longue marche des femmes américaines diplômées du supérieur en étudiant cinq cohortes : selon son étude, la génération diplômée entre 1900 et 1920 semble avoir choisi *de facto* entre avoir un travail ou une famille, la suivante (1920 à 1945) avait un travail puis une famille, la suivante (1946 à la fin des années 60) une famille puis un travail, seules les générations postérieures (fin des années 60 à 80, puis la cohorte suivante ayant son diplôme entre 1980 et 1990) ont eu dans de plus grandes proportions à la fois un travail et une famille avant l'âge de 40 ans. Autrement dit, alors que les femmes diplômées des premières générations étaient souvent amenées à renoncer à avoir une famille ou un travail, le fait que les jeunes générations de femmes puissent plus facilement concilier famille et carrière les incite probablement à étudier (parce que leur environnement social leur permet). Les premiers pays étant parvenus à cet équilibre entre famille et carrière sont les pays européens nordiques; ce sont aussi ceux où les inégalités en défaveur des hommes sont désormais les plus fortes.

### ***Baisse des discriminations au sein des familles***

La baisse de la discrimination envers les filles au sein des familles est un autre changement sociologique important qui explique la hausse de la participation féminine. Le féminisme et la baisse des stéréotypes sexués dans la société (Scott, 2006), et dans l'éducation en particulier, ont changé le comportement des parents vis-à-vis de l'éducation de leurs filles (et peut-être de leurs fils). Au Japon, par exemple, les familles ont traditionnellement favorisé leur fils aîné, et les filles accédaient d'autant plus facilement à l'enseignement supérieur qu'elles avaient peu voire pas de frère(s) (Ono, 2004). En Turquie, on voit également que le revenu familial affecte davantage le destin scolaire des filles que des garçons (Tansel, 2002). Dans la plupart des pays de l'OCDE, ces comportements différenciés ont fortement baissé voire disparu.

Généralement, comme le montre des études en Europe (Alwin, Braun et Scott, 1992; Dryler, 1998), aux États-Unis (Buchmann et DiPrete, 2006), ou au Japon (Edwards et Pasquale, 2003), plus les parents ont un niveau de formation élevé, plus ils ont une attitude ouverte face au travail des femmes, et plus leurs garçons et leurs filles ont des chances de participer de manière égalitaire à l'enseignement supérieur. L'augmentation générale du niveau de formation des populations a ainsi pu conduire à réduire les inégalités entre les

sexes. À lui seul, ce facteur peut permettre d'expliquer la suppression des inégalités en faveur des garçons, mais pas une inversion. Cependant, l'écart en faveur des filles se retrouve dans tous les milieux sociaux dans des pays comme la France, les États-Unis ou le Royaume-Uni, et, dans les deux premiers cas, est plus marqué dans les groupes sociaux (ou minorités) les moins favorisés (Brinbaum et Kieffer, 2007; Buchmann et DiPrete, 2006; Burgess et autres, 2004; Machin et McNally, 2006; Gorard, Rees et Salisbury, 2001). Au Japon, la classe sociale de la famille détermine davantage le destin scolaire des garçons que des filles (Ishida, 2007). L'inversion se retrouvant dans tous les milieux sociaux, elle ne peut difficilement être attribuée au seul changement de la structure sociale des pays de l'OCDE.

Une hypothèse rarement étudiée pour expliquer cette inversion pourrait être que les familles favorisent désormais les filles, notamment dans les milieux défavorisés. En France, par exemple, les aspirations des parents sont plus élevées pour leurs filles que pour les fils, et, dans les milieux populaires (ouvriers et employés), de manière plus marquée dans les familles immigrées que françaises (Brinbaum et Kieffer, 2007).

### ***Modèle parental sexué et changement de la composition des familles***

L'imitation joue un rôle important dans la construction des individus et des sociétés (Tarde, 1890). Les parents constituent un modèle pour leurs enfants. Selon certains modèles de socialisation imitative, les enfants se développent en prenant comme principal référent leur parent de même sexe. Élevés dans un foyer monoparental (généralement dirigé par une femme), les garçons souffriraient ainsi davantage que les filles. L'augmentation des taux de divorce et des familles monoparentales a ainsi pu affecter les garçons et les filles de différente manière. De même, si l'influence de la mère dans les études était plus importante que celle du père, comme semble l'indiquer la plus grande importance des caractéristiques sociales de la mère que de celle du père dans nombre d'analyses des inégalités sociales, les filles seraient également favorisées. À partir de données américaines, Buchmann et DiPrete (2006) montrent un changement entre les cohortes nées entre 1938 et 1965 et celles nées entre 1966 et 1977 : pour les cohortes les plus âgées, les filles et les garçons nées dans une famille au niveau de formation élevé étudiaient peu ou prou dans les mêmes proportions, tandis que les parents moins éduqués semblaient favoriser leurs garçons; l'étude des générations plus récentes montre que les familles avec les parents les mieux éduqués continuent d'avoir un comportement égalitaire, mais que celles dont le père n'est pas diplômé du supérieur ou dont le père est absent donnent un avantage marqué aux filles (alors qu'il était en faveur des garçons dans les cohortes précédentes). Cela pourrait s'expliquer par l'inégale répartition de ces situations parentales selon les milieux sociaux, mais leur étude permet d'écarter cette hypothèse. En outre, les garçons des minorités réussissent beaucoup moins bien que les filles lorsque leur père a un faible niveau d'éducation ou lorsqu'il est absent. D'autres études insistent sur l'importance du rôle de modèle des frères et sœurs pour les filles et les garçons, et pas seulement celui des parents (Loury, 2004).

### ***Le rôle différencié des groupes de pairs***

Un autre facteur propre à expliquer la différence de rythme dans la participation et l'obtention de diplômes des garçons et des filles réside dans l'importance différente des groupes de pairs pour les filles et les garçons lors de l'adolescence. Ce ne sont pas seulement les parents ou la fratrie qui influencent les jeunes gens, mais aussi les pairs, c'est-à-dire les amis et les amis potentiels (Coleman, 1961; Dornbusch, 1989; Akerlof et

Kranton, 2002). Frank et autres (à paraître) montrent que les effets de pairs sont beaucoup plus forts pour les filles que pour les garçons dans le choix de suivre des cours de mathématiques au lycée – les autres effets étudiés différant en revanche peu entre garçons et filles. Leur étude confirme d'autres recherches montrant que les filles répondent plus fortement à leur contexte social que les garçons (Eccles, Adler et Meece, 1984; Gilligan, 1982), même si ce n'est pas systématiquement le cas (Ridgeway et Correll, 2004). Apparemment, cette réponse des filles est d'autant plus forte que le contexte comporte des stéréotypes sexuels marqués (Correll, 2001). Dans le cas de l'inversion des inégalités entre les sexes, cet impact différencié des groupes de pairs pourrait expliquer qu'un changement de comportement vis-à-vis des études supérieures se répande plus vite chez les filles que chez les garçons, et donc que l'augmentation de la participation et de l'obtention de diplôme ait été plus rapide pour les femmes. Même s'il n'y a pas de preuve que ce soit généralisable à ce niveau, cela impliquerait également que l'écart continuerait de se renforcer si les études supérieures ou l'étude de certaines disciplines devenaient socialement perçues comme une activité féminine.

### **Des facteurs économiques**

Des facteurs ou raisonnements économiques permettent également d'expliquer l'inversion des inégalités entre les sexes dans l'enseignement supérieur. Selon la théorie du capital humain, les individus prennent leurs décisions d'étudier (ou non) en fonction du rendement économique attendu de leurs études. Celui-ci a pu évoluer différemment dans les dernières décennies pour les hommes et les femmes. Les analyses portent aussi sur les alternatives économiques et non économiques aux études, qui peuvent donner lieu à des stratégies différenciées de participation ou de non-participation à l'enseignement supérieur.

### **Rendement des études et des diplômes du supérieur plus élevé pour les femmes**

La baisse des inégalités pourrait s'expliquer par la hausse dans le temps du rendement des diplômes d'enseignement supérieur pour les femmes; l'inversion des inégalités viendrait quant à elle d'un rendement plus élevé des diplômes pour les femmes que pour les hommes. Ainsi, des incitations plus fortes pour un sexe pourraient se traduire par de plus forts taux de participation à l'enseignement supérieur. Notons cependant qu'un rendement des diplômes d'enseignement supérieur plus élevé pour les femmes n'est pas incompatible avec des salaires plus élevés pour les hommes sur le marché du travail : seule la différence avec les diplômés du secondaire de même sexe importe.

Les données internationales sur les taux de rendement internes privés d'un diplôme d'enseignement supérieur montrent qu'en 2003 le taux de rendement d'un diplôme du supérieur<sup>4</sup> était plus élevé pour les femmes que les hommes dans 5 pays (Belgique, Corée, Nouvelle-Zélande, Norvège et Royaume-Uni), à peu près équivalent dans 5 autres (Danemark, Finlande, Suède, Suisse et, dans une moindre mesure, aux États-Unis, avec une différence de 1 %), et nettement inférieur dans un pays (Hongrie) (OCDE, 2007b, tableau A9.6). Il faudrait cependant des séries historiques pour évaluer la solidité de l'hypothèse au niveau international.

De nombreuses études empiriques ont étudié l'inversion de l'écart entre hommes et femmes aux États-Unis. En se limitant aux salaires, la hausse de la prime salariale liée à l'enseignement supérieur n'apparaît pas significativement plus élevée pour les femmes que pour les hommes, même si c'est le cas selon certaines estimations (Dougherty, 2005;

Jacob, 2002; Murphy et Welch, 1992). En outre, selon Averett et Burton (1996), les femmes répondraient moins fortement que les hommes à la prime salariale de leurs diplômes, si bien que la croissance de la prime salariale attachée aux diplômes du supérieur n'explique pas forcément la croissance de leur participation. Dans l'ensemble, l'explication par le rendement salarial des diplômés est peu convaincante pour les États-Unis (Cho, 2007). Au Japon, le rendement des diplômés du supérieur ne semble pas non plus être un déterminant important de la participation féminine à l'enseignement supérieur (Edwards et Pasquale, 2003). Néanmoins, cette explication est peut-être pertinente dans d'autres pays de l'OCDE.

D'autres approches dérivées sont aussi intéressantes. Charles et Luoh (2003) attribuent la différence de réponse des hommes et des femmes à la plus grande dispersion de la prime pour les hommes : étant moins sûrs que les femmes d'une prime salariale positive, l'aversion au risque les conduit à moins étudier. L'argument ne vaut cependant que si la dispersion salariale des diplômés du supérieur recouvre de manière importante la distribution des salaires des diplômés du secondaire – si bien que les jeunes hommes peuvent avoir l'impression qu'avoir un diplôme du supérieur augmente peu leurs chances d'avoir un meilleur salaire qu'un diplôme du secondaire. En élargissant la mesure du rendement des diplômés – en incluant des mesures comme celui de la richesse du foyer, la probabilité d'être et de rester marié(e), et celle d'éviter la pauvreté –, DiPrete et Buchmann (2006) montrent qu'aux États-Unis le rendement des diplômés a crû plus fortement pour les femmes que pour les hommes durant les dernières décennies, et peut donc expliquer la différence dans la croissance de leur participation à l'enseignement supérieur. Il serait intéressant de tester ces différentes explications possibles de manière systématique dans les pays de l'OCDE.

### **Choix alternatifs et structure des économies**

Les choix alternatifs à l'enseignement supérieur pour les hommes et les femmes diplômés du secondaire peuvent rendre les études supérieures moins intéressantes ou moins accessibles et, dans certaines circonstances, être une raison à la moindre participation masculine à l'enseignement supérieur. En France, l'abolition du service militaire obligatoire pour les hommes en 1997 a ainsi été associée à la baisse de la participation masculine à l'éducation et de la probabilité des garçons d'obtenir un diplôme, notamment pour ceux venant de milieux sociaux défavorisés (Maurin et Xenogiani, 2007). Aux États-Unis, durant la guerre du Vietnam, 4 à 6 % de la participation masculine à l'enseignement supérieur pouvait être attribué à l'évitement de la conscription (Card et Lemieux, 2001), si bien que le rattrapage des femmes aurait été plus rapide sans cet effet secondaire de la guerre. Aux États-Unis encore, la hausse du nombre d'incarcérations est également citée pour expliquer une partie de la baisse de la proportion d'étudiants par rapport aux étudiantes (le nombre de prisonniers a été multiplié par 5 entre 1977 et 2004, avec une population carcérale à 93 % masculine en 2004) (Long, 2007). D'autres alternatives sont de nature plus économique : un faible taux de chômage ou des salaires élevés pour des activités ne demandant pas de qualifications du supérieur peuvent apparaître comme une incitation à ne pas étudier et à entrer immédiatement sur le marché du travail – et *vice versa*. Long (2007) montre ainsi que la croissance différenciée de l'écart entre les sexes dans les différents États des États-Unis a été historiquement associée à la structure de leurs économies : de hauts salaires dans les secteurs de la finance, des assurances et de l'immobilier, qui emploient beaucoup plus d'hommes, étaient liés à une plus forte

proportion de femmes dans les effectifs étudiants, tandis que de hauts salaires dans les services étaient liés à de plus fortes proportions d'hommes.

### **Des facteurs éducatifs**

Une dernière série d'explications repose enfin sur des facteurs *éducatifs* : ils tiennent à la différence de préparation scolaire des hommes et des femmes, qui a évolué avec le temps, à des facteurs comportementaux (ou « non cognitifs »), ainsi qu'aux développements de l'offre d'enseignement supérieur, notamment l'introduction de nouveaux types d'établissements ou de formations courtes davantage fréquentés par les femmes.

### **Changements dans la préparation scolaire des filles et caractéristiques non cognitives**

Le rattrapage puis dépassement des hommes par les femmes pourrait tout simplement venir de l'amélioration de leur préparation scolaire par rapport à celle des garçons. Comme le montre l'étude PISA 2006, une tendance internationale largement établie est qu'à 15 ans les filles ont de biens meilleurs résultats que les garçons en lecture (+38 points en moyenne au test), des résultats équivalents aux garçons en science (-2 points en moyenne), et légèrement inférieurs aux garçons en mathématiques (-11 points en moyenne). Dans le cas des mathématiques, la relative supériorité des garçons s'explique dans beaucoup de pays par un petit nombre de garçons très performants : la majorité d'entre eux ont en fait de plus mauvais résultats que les filles (OCDE, 2007a). Les changements de résultats par sexe ne sont pas significatifs entre les trois éditions de PISA (la première date de 2000). Certaines études nationales longitudinales documentent en revanche une évolution en faveur des filles au cours des dernières décennies. C'est par exemple le cas aux États-Unis (voir encadré 10.1). En Allemagne, 57 % des *Abitur*<sup>5</sup> étaient obtenus par des femmes en 2002 (BMBF, 2005). En France, les filles ont clairement progressé plus rapidement que les garçons : en 2006, 53 % des baccalauréats étaient obtenus par des filles et, dans la cohorte entrée en sixième en 1989, 7 filles sur 10 ont obtenu le baccalauréat contre 6 garçons sur 10 (Rosenwald, 2006). Au Royaume-Uni, on trouve la même évolution : ainsi, en Angleterre, entre 1974 et 2003, l'écart de niveau scolaire à l'âge de 16 ans entre garçons et filles s'est creusé en faveur des filles, aussi bien au niveau agrégé qu'en mathématiques (rattrapage des filles) ou en anglais (creusement de l'écart) et pourrait être imputé au changement du mode d'examen de fin de secondaire (le nouveau favorisant les filles) (Machin et McNally, 2006). Cet écart se retrouve à tous les niveaux de performance scolaire des élèves, dans tous les types d'écoles, pour tous les milieux sociaux, y compris les milieux défavorisés. L'écart se formerait durant l'adolescence, entre 11 et 16 ans (Burgess et autres, 2004; Gorard, Rees et Salisbury, 2001; Machin et McNally, 2006).

### **Hausse des attentes éducatives et professionnelles des filles par rapport à celles des garçons**

Un autre facteur expliquant la meilleure réussite des femmes peut venir des plus grandes aspirations scolaires et professionnelles des filles par rapport aux garçons. L'étude PISA 2003 montre que les filles de 15 ans aspirent davantage que les garçons à obtenir un diplôme général d'enseignement supérieur et à exercer une profession intellectuelle hautement qualifiée à l'âge de trente ans dans tous les pays de l'OCDE où les données sont disponibles (et où les différences sont statistiquement significatives), à l'exception du Japon (tableaux 10.7 et 10.8). À partir d'une comparaison entre FISS 1970, SISS 1983, TIMSS 1995<sup>6</sup> et PISA 2003, McDaniel (2007) montre que les attentes scolaires des filles ont

### Encadré 10.1. **Changements dans la préparation scolaire et compétences non cognitives des filles aux États-Unis**

Aux États-Unis, une littérature empirique abondante couvre l'évolution scolaire des filles en utilisant différents types de données de panel (Goldin, Katz et Kuziemko, 2006; Cho, 2007; Jacob, 2002; Buchmann et DiPrete, 2006).

L'avantage des filles sur les garçons en termes de notes scolaires n'est pas nouveau puisqu'il remonte au moins aux années 50; celui-ci a cependant diminué durant les trois dernières décennies, à mesure que les filles choisissaient davantage de sujets « difficiles » dans leur formation. La recherche sur les inégalités en défaveur des femmes a longtemps précisément consisté à expliquer ce paradoxe. Cependant, l'écart des notes obtenues à l'école ne correspondait pas aux résultats des filles et des garçons dans les examens, tests de compétences ou de QI : en 1957, les garçons dépassaient largement les filles dans leurs résultats en mathématiques, et étaient légèrement dépassés par elles en lecture; entre 1972 et 1992, les filles avaient réduit considérablement leur désavantage en mathématiques et augmenté leur avantage en lecture et en langues étrangères. Durant cette période, les choix de parcours d'études des filles ont convergé vers ceux des garçons : leur étude des mathématiques et de la science est devenue presque aussi intensive que celle des garçons (en termes de nombre d'unités ou d'heures de cours pris dans ces disciplines). Les changements dans leur préparation scolaire (notes en classe, résultats aux tests et nature des cours) expliqueraient, selon les méthodologies utilisées, de 30 à 60 % environ des changements dans l'obtention de diplômes du supérieur (Goldin, Katz et Kuziemko, 2006; Cho, 2007). Ces changements ont eu lieu simultanément à tous les niveaux de compétences cognitives et dans tous les milieux socio-économiques. En fait, l'avantage des filles est devenu le plus grand dans les milieux socio-économiques les plus défavorisés.

Étudiant quatre cohortes, Jacob (2002) suggère que les compétences comportementales ou non cognitives expliquent autant que le milieu social ou les compétences cognitives la participation à l'enseignement supérieur. Bien qu'il retrouve les mêmes différences cognitives entre garçons et filles en lecture et en mathématiques que les études précédentes, son indice composite de compétences cognitives est similaire pour les garçons et les filles, de même que les caractéristiques de leur milieu familial. La principale différence observable entre garçons et filles réside dans leurs attitudes à l'école et vis-à-vis de l'école, mesurées là encore par un indice composite (basé, notamment, sur le nombre d'incidents de conduite, les notes en classe, le nombre d'heures consacrées aux devoirs, et les redoublements antérieurs). Combinée aux progrès de leur préparation scolaire, cet avantage comportemental serait devenu le facteur déterminant de la différence de réussite scolaire entre les sexes. Certains auteurs ont en outre interprété ces facilités d'apprentissage des filles en milieu scolaire en termes de coût-bénéfice : l'effort moindre des filles augmenterait le rendement de leurs diplômes et les inciterait à davantage étudier que les garçons (les bénéfices seraient obtenus à un moindre coût subjectif).

augmenté plus vite que celles des garçons au niveau international. La hausse de ces aspirations reflète la baisse des discriminations sociales envers les femmes (Goldin, 2004). Avoir des attentes élevées ne signifie pas forcément que ces attentes seront réalisées, mais une littérature sociologique abondante montre qu'elles influent sur le parcours effectif des individus.



Tableau 10.7. **Pourcentage d'élèves comptant obtenir un diplôme de niveau CITE 5A ou 6, selon le sexe (2003)**

	Tous élèves confondus		Garçons		Filles		Différence statistiquement significative
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	
Australie	62.8	(0.8)	56.6	(1.3)	69.1	(0.9)	F > G
Autriche	24.3	(1.3)	22.8	(1.4)	25.7	(2.0)	
Belgique	35.3	(1.0)	32.4	(1.4)	38.5	(1.4)	F > G
Canada	62.5	(0.8)	56.1	(1.0)	68.7	(0.9)	F > G
République tchèque	37.2	(1.1)	32.0	(1.4)	42.6	(1.7)	F > G
Danemark	25.5	(0.9)	24.6	(1.2)	26.4	(1.0)	
Finlande	51.5	(0.9)	49.6	(1.2)	53.5	(1.1)	F > G
France	34.7	(0.9)	29.2	(1.4)	39.7	(1.2)	F > G
Allemagne	19.1	(0.9)	17.7	(1.3)	20.5	(1.0)	
Grèce	64.5	(1.9)	58.5	(2.5)	70.1	(1.8)	F > G
Hongrie	53.2	(1.4)	45.5	(1.8)	61.8	(1.8)	F > G
Islande	36.1	(0.8)	30.7	(1.1)	41.8	(1.3)	F > G
Irlande	53.5	(1.1)	45.3	(1.6)	61.8	(1.4)	F > G
Italie	52.1	(1.2)	43.0	(1.7)	60.4	(1.6)	F > G
Japon	50.7	(1.3)	54.1	(2.1)	47.6	(2.2)	G > F
Corée	78.3	(1.0)	78.9	(2.0)	77.5	(2.0)	
Luxembourg	42.6	(0.6)	41.3	(1.0)	43.9	(1.1)	
Mexique	49.1	(1.5)	41.8	(1.7)	55.8	(1.6)	F > G
Pays-Bas	40.8	(1.5)	38.7	(2.0)	42.9	(1.6)	
Nouvelle-Zélande	38.8	(0.9)	38.2	(1.3)	39.5	(1.4)	
Norvège	25.8	(0.9)	22.4	(1.0)	29.3	(1.2)	F > G
Pologne	30.1	(1.0)	23.4	(1.1)	36.8	(1.2)	F > G
Portugal	52.2	(1.4)	43.7	(1.5)	59.9	(1.5)	F > G
République slovaque	43.0	(1.3)	37.9	(1.7)	48.3	(1.8)	F > G
Espagne	48.4	(1.2)	40.7	(1.7)	55.7	(1.3)	F > G
Suède	33.2	(1.1)	28.8	(1.2)	37.5	(1.4)	F > G
Suisse	17.6	(1.4)	16.7	(1.6)	18.6	(1.4)	
Turquie	76.7	(1.8)	72.3	(2.4)	82.1	(1.9)	F > G
États-Unis	64.4	(0.9)	61.2	(1.1)	67.6	(1.2)	F > G
<b>Total OCDE</b>	<b>50.7</b>	<b>(0.3)</b>	<b>47.6</b>	<b>(0.5)</b>	<b>53.8</b>	<b>(0.5)</b>	<b>F &gt; G</b>
<b>Moyenne OCDE</b>	<b>44.5</b>	<b>(0.2)</b>	<b>40.7</b>	<b>(0.3)</b>	<b>48.4</b>	<b>(0.3)</b>	<b>F &gt; G</b>
Royaume-Uni <sup>1</sup>	31.5	(1.2)	27.0	(1.4)	35.4	(1.7)	F > G

1. Taux de réponse insuffisant pour permettre une comparaison.

Er. T. : Erreur type.

Source : Base de données PISA 2003 de l'OCDE (OCDE, 2007b).

### Changements dans l'offre de formations dans l'enseignement supérieur

Une autre hypothèse expliquant la croissance rapide de la participation féminine, voire de l'inversion des inégalités, tient à l'offre de formations qui a accompagné l'expansion de l'enseignement supérieur. Certains établissements ou formations ont pu favoriser la participation des femmes par rapport à celle des hommes. Long (2007) montre ainsi que l'ouverture et la diffusion des *community colleges* aux États-Unis expliquent en partie l'annulation de l'écart entre hommes et femmes, et peut-être l'inversion. Les étudiants plus âgés ou à temps partiel ont en effet plus de chances d'être des femmes et d'étudier dans un *community college*, entre autres parce qu'ils forment à nombre de professions traditionnellement « féminines » et ont des frais d'inscription beaucoup plus faibles que les universités. Au Japon, la hausse de la participation féminine a en partie

Tableau 10.8. **Pourcentage d'élèves comptant exercer une profession intellectuelle hautement qualifiée à l'âge de 30 ans, selon le sexe (2003)**

	Garçons		Filles		Différence statistiquement significative
	%	Er. T.	%	Er. T.	
Australie	70.1	(1.1)	81.8	(0.7)	F > G
Autriche	53.8	(2.2)	63.3	(2.0)	F > G
Belgique	60.5	(2.3)	75.1	(1.4)	F > G
Canada	m	m	m	m	m
République tchèque	54.0	(1.8)	63.0	(1.8)	F > G
Danemark	m	m	m	m	m
Finlande	m	m	m	m	m
France	67.7	(1.7)	71.5	(1.4)	F > G
Allemagne	52.6	(1.8)	69.8	(1.3)	F > G
Grèce	72.0	(1.8)	81.8	(1.5)	F > G
Hongrie	56.1	(2.3)	66.1	(1.8)	F > G
Islande	65.3	(1.2)	75.7	(1.3)	F > G
Irlande	63.5	(1.7)	77.7	(1.3)	F > G
Italie	69.5	(1.9)	80.2	(1.4)	F > G
Japon	m	m	m	m	m
Corée	79.1	(1.1)	80.3	(1.4)	F > G
Luxembourg	m	m	m	m	m
Mexique	85.6	(1.0)	86.7	(0.9)	F > G
Pays-Bas	m	m	m	m	m
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m
Norvège	m	m	m	m	m
Pologne	65.8	(1.3)	78.8	(1.2)	F > G
Portugal	79.8	(1.5)	88.3	(0.9)	F > G
République slovaque	55.5	(2.1)	64.0	(2.0)	F > G
Espagne	m	m	m	m	m
Suède	m	m	m	m	m
Suisse	m	m	m	m	m
Turquie	m	m	m	m	m
États-Unis	81.4	(0.9)	88.9	(0.8)	F > G
<b>Total OCDE</b>	<b>68.2</b>	<b>(0.5)</b>	<b>74.8</b>	<b>(0.4)</b>	<b>F &gt; G</b>
<b>Moyenne OCDE</b>	<b>59.0</b>	<b>(0.4)</b>	<b>66.5</b>	<b>(0.4)</b>	<b>F &gt; G</b>
Royaume-Uni <sup>1</sup>	68.4	(1.7)	78.5	(1.4)	F > G

1. Taux de réponse insuffisant pour permettre une comparaison.

Er. T. : Erreur type.

m = manquant.

Source : Base de données PISA 2003 de l'OCDE (OCDE, 2007b).

reposé sur l'ouverture des *junior colleges*. Un processus similaire a pu avoir lieu dans d'autres pays de l'OCDE, certaines formations restant majoritairement féminines. Il est cependant difficile d'établir si cette nouvelle offre a favorisé la demande féminine ou si la demande féminine a favorisé l'apparition de cette nouvelle offre.

### **Féminisation de la profession enseignante et discriminations envers les garçons**

Dans la lignée des modèles de socialisation imitative sexuée mentionnés ci-dessus, on peut penser que la féminisation de la profession enseignante favorise la motivation des filles par rapport aux garçons et explique en partie la meilleure réussite et persévérance scolaire des filles. La recherche empirique sur ce sujet aboutit à des résultats mitigés, voire contradictoires. Elle repose en fait souvent sur de trop petites bases de données. Aux États-Unis, au niveau de l'enseignement supérieur, il semble cependant établi que dans certaines

disciplines, avoir un enseignant féminin lors de son premier cours dans une discipline majoritairement « masculine » favorise la persévérance des filles – et *vice versa* (Bettinger et Long, 2005). Dee (2004, 2005, 2007) montre à partir d'une base de données nationale que les enseignants perçoivent plus positivement leurs élèves s'ils sont de même sexe et de même ethnicité/minorité qu'eux, notamment s'ils sont issus des milieux les plus défavorisés (ou du Sud des États-Unis), et que les élèves ont de meilleurs résultats scolaires lorsqu'ils ont un enseignant de même sexe et de même ethnicité/minorité qu'eux. Très liés aux questions raciales, ces résultats ne sont pas forcément généralisables hors du contexte américain. En Israël, une expérience naturelle comparant la notation des mêmes élèves dans les mêmes conditions d'examen par leurs enseignants et par des examinateurs externes n'ayant aucune information sur eux met en évidence des biais systématiques en défaveur des garçons dans les neuf disciplines testées, aussi bien en lettres, en sciences qu'en mathématiques, et ce, quel que soit le sexe de l'enseignant (Lavy, 2004). Les enseignants pourraient en fait favoriser les filles, peut-être en raison de leur meilleur comportement scolaire. En Suède, où la supériorité relative des résultats des filles par rapport aux garçons continue d'augmenter, Holmlund et Sund (2007) montrent que l'écart est plus grand dans les matières enseignées majoritairement par des femmes, mais sans pouvoir l'imputer au fait d'avoir un enseignant de même sexe : la différence avec les études précédentes pourrait venir du fait que les étudiants suédois de leur échantillon correspondent à des élèves motivés et performants, si bien que l'effet positif d'avoir un enseignant de même sexe pourrait ne pas valoir pour tous les types d'étudiants.

Dernière hypothèse : et si ces différences étaient *biologiques*? Peut-être les discriminations passées empêchaient-elles les femmes de réaliser tout leur potentiel, ce qui n'est plus aujourd'hui le cas. En fait, la recherche neuroscientifique n'a à ce jour pas trouvé de différences dans les capacités cognitives des filles et des garçons (OCDE, 2007c). En outre, en matière de politique sociale, les explications biologiques ne peuvent être qu'un dernier recours, parce qu'elles ont tendance à légitimer le *statu quo* : après tout, il y a trente ans, le raisonnement « biologique » montrait que les hommes avaient des capacités cognitives supérieures à celles des femmes...

Les explications mentionnées ci-dessus sont partielles et complémentaires. Comme en histoire, c'est souvent plusieurs raisons nécessaires qui permettent de comprendre des faits ou tendances plutôt qu'une seule raison suffisante. L'exploration systématique des différents facteurs pouvant expliquer l'inversion des inégalités éducatives entre les sexes dans les pays de l'OCDE constitue donc un programme de recherche important pour éclairer les politiques publiques.

### 10.3. Quel avenir et quelle importance ont les inégalités entre les sexes dans l'enseignement supérieur ?

L'inversion des inégalités entre les sexes semble être une tendance durable dans l'enseignement supérieur (et à venir dans les quatre pays de l'OCDE où elle n'est pas encore apparue). En effet, tous les facteurs explicatifs mentionnés ci-dessus ont peu de chances de changer profondément ou rapidement dans les prochaines décennies. Une égalisation de l'accès et de l'obtention de diplômes du supérieur des garçons et des filles pourrait venir soit d'une inversion des tendances qui ont contribué à l'avancée des filles (c'est-à-dire à une régression relative des filles), soit d'une égalisation des facteurs qui expliquent les résultats différenciés des garçons et des filles. En outre, même si elle avait lieu, il faudrait des décennies pour que son résultat soit visible dans les taux de participation et de

diplômes des femmes et des hommes. Car en l'absence d'un apprentissage tout au long de la vie très dynamique, le remplacement des générations est le mécanisme majeur d'évolution du niveau de formation dans les pays de l'OCDE; et son rythme est lent.

### ***L'inversion des inégalités est-elle durable?***

Sur le plan des facteurs démographiques, un retournement des tendances de report de l'âge du premier enfant et du mariage des femmes après les études, et, plus généralement, de la maîtrise de la fertilité, paraît peu probable à l'horizon des deux prochaines décennies.

Au niveau des changements sociaux, la baisse des discriminations envers les femmes sur le marché du travail et au sein des familles correspond à une évolution sociale que l'on retrouve dans tous les pays de l'OCDE. Grâce aux luttes passées et à venir contre les inégalités en défaveur des femmes, les obstacles sociaux et culturels qui entravaient la participation féminine à l'enseignement supérieur devraient continuer de disparaître. De même, les mécanismes imitatifs de socialisation plaident en faveur d'une plus haute participation des filles. Le fait que les femmes sont de plus en plus souvent diplômées, et plus diplômées que les hommes dans les jeunes générations, continuera d'augmenter la participation des filles, quel que soit leur environnement familial, et de favoriser les filles par rapport aux garçons vivant dans des foyers monoparentaux (généralement dirigés par des femmes), si l'on pense que les enfants sont davantage influencés par leur parent de même sexe. Les effets liés aux groupes de pairs conduisent vers les mêmes conclusions. Cela permettra un effet de rattrapage dans les pays et aux niveaux d'études où l'écart en faveur des garçons existe toujours. Dans les pays où presque deux étudiants sur trois seront des filles, on peut même se demander si de nouveaux stéréotypes sociaux faisant des études supérieures une activité principalement féminine ne risquent pas d'apparaître et de creuser davantage l'écart entre hommes et femmes. On sait que les effets de groupes des pairs sont d'autant plus marqués pour les filles que les activités concernées sont considérées comme « féminines ». En même temps, la forte ségrégation sexuelle disciplinaire rend la réalité plus complexe.

Du côté économique, même si le rendement des diplômes du supérieur était similaire pour les hommes et les femmes en termes purement économiques par rapport à ceux du secondaire, il resterait probablement plus élevé pour les femmes si l'on inclut le rendement lié au mariage : les femmes ont plus de chances d'être pauvres parce qu'elles ont plus de probabilités d'être à la tête d'un foyer monoparental et de travailler à temps partiel. Les femmes diplômées du supérieur ont plus de chances d'échapper à cette situation, ce qui peut suffire à rendre le rendement économique (au sens large) de leurs diplômes du supérieur plus élevé que celui des hommes – et donc leurs incitations à étudier, plus fortes. Cependant, le vieillissement de la population devrait entraîner la hausse de la demande dans les secteurs de services féminisés, deux conséquences contradictoires possibles : cela pourrait entraîner une hausse de la demande des femmes pour les études dans les disciplines menant à ces secteurs ou au contraire entraîner une baisse de leurs taux de participation si les salaires des emplois ne demandant pas de qualification du supérieur augmentaient suite à une pénurie (ce qui est cependant peu probable).

Enfin, et c'est sans doute le déterminant majeur, les développements des facteurs éducatifs ont largement évolué en faveur des femmes. Les filles ont toujours eu de meilleures notes scolaires que les garçons, et la plus forte participation des garçons à l'enseignement supérieur pouvait être imputée au choix des matières étudiées et à leurs meilleurs résultats en mathématiques et en sciences. Durant les dernières décennies, les

filles ont gardé leur avantage en termes de notes scolaires (que certains voient comme des indicateurs de comportement plus que d'aptitude), ont creusé leur avantage en langues et presque annulé leur désavantage en science et en mathématiques, deux matières qui ont longtemps été déterminantes pour l'accès et le succès dans l'enseignement supérieur. Plusieurs pays continuent d'avoir des politiques publiques pour encourager leurs études dans les disciplines scientifiques. En outre, les aspirations scolaires et professionnelles des filles sont supérieures à celles des garçons dans presque tous les pays et ont connu une plus forte croissance que celle des garçons durant les dernières décennies. Dans ces conditions, en l'absence de politiques ciblées, on voit mal ce qui permettrait aux garçons de rattraper leur retard, voire d'empêcher cet écart de se creuser davantage.

Quelques facteurs conjoncturels enfin pourraient cependant venir contrebalancer ces tendances. Le service militaire obligatoire, la guerre, la hausse du chômage ou l'absence d'opportunités économiques dans des industries « masculines » ont par exemple contribué par le passé à la hausse de la participation des garçons à l'enseignement supérieur, celui-ci correspondant ainsi en partie à une stratégie d'évitement. D'autres facteurs conjoncturels pourraient avoir les mêmes effets à l'avenir. Une réduction des sorties des garçons du système éducatif avant le niveau requis pour l'entrée dans l'enseignement supérieur ou une plus grande culture d'apprentissage tout au long de la vie ou d'enseignement supérieur pour les adultes ayant un diplôme inférieur à celui du deuxième cycle de l'enseignement secondaire pourraient également contrebalancer cette tendance à moyen terme (OCDE, 2007d). Cependant, comme on l'a vu plus haut, l'écart entre les sexes est tout aussi marqué pour les effectifs étudiants plus âgés, même si les différences entre pays sont importantes.

### **Les inégalités en défaveur des hommes importent-elles ?**

Mais pourquoi ces nouvelles inégalités éducatives en défaveur des hommes importerait-elles pour la société ? La recherche (ou même la spéculation) sur le sujet est rare. Si les inégalités entre les sexes dans l'enseignement supérieur n'étaient que le reflet de préférences différenciées des garçons et des filles pour l'éducation, peut-être auraient-elles peu d'importance pour la société. Tout dépend si l'on considère l'égalité entre les sexes dans l'enseignement supérieur comme souhaitable en elle-même ou seulement comme un instrument de l'égalité entre les sexes dans la société. Cela dit, les inégalités dans le secteur de l'éducation peuvent être à la fois l'effet et la cause d'inégalités dans la société. Les démocraties modernes fondent leur hiérarchie sociale sur une méritocratie en partie fondée sur l'éducation, si bien que les inégalités éducatives peuvent amplifier les inégalités sociales – ce qui ne serait par exemple pas le cas dans des sociétés fondées sur un système féodal ou un système de castes où la position sociale des uns et des autres est déterminée dès la naissance.

Dans la mesure où les inégalités en défaveur des femmes dans l'enseignement supérieur reflétaient et empêchaient la diminution des inégalités sociales en défaveur des femmes, elles n'étaient pas forcément symétriques à des inégalités en défaveur des hommes. On peut avoir une position dominante sans être une majorité numérique (Deleuze et Guattari, 1980). Dans la mesure où les hommes ne souffrent pas traditionnellement de discriminations liées au sexe dans les pays de l'OCDE, soit sous la forme de barrières légales ou de croyances ou stéréotypes culturels, les inégalités en défaveur des hommes dans l'enseignement supérieur peuvent paraître moins importantes. Malgré son désintéressement de principe, l'histoire de la science et de

l'éducation supérieure a été fortement marquée par des discriminations envers les femmes (Le Doeuff, 1998). Cela expliquerait pourquoi les politiques et dans une large mesure les débats sur les inégalités entre les sexes dans l'enseignement supérieur se focalisent principalement sur les cas, de moins en moins nombreux, où les femmes restent désavantagées (Eurydice, 2007). Les pays avec des politiques éducatives en faveur des garçons sont peu nombreux.

Les deux conséquences sociales des inégalités éducatives entre les sexes les plus souvent évoquées sont liées à la démographie et aux inégalités entre les sexes sur le marché du travail.

L'inversion des inégalités entre les sexes pourrait-elle avoir des conséquences démographiques négatives? L'homogamie entre diplômés d'enseignement supérieur est forte et s'est renforcée durant les dernières décennies (les unions libres suivent la même tendance) (Schwarz et Mare, 2005; Qian and Preston, 1993). En outre, tandis que les hommes se sont souvent mariés avec des femmes moins diplômées qu'eux, les femmes ont tendance à se marier avec des hommes plus (ou au moins aussi) diplômés qu'elles (hypergamie). Si cette tendance perdurait, l'inversion des inégalités entre les sexes dans l'enseignement supérieur représenterait un risque de baisse de la fertilité, dans la mesure où la probabilité des femmes d'être mariées et d'avoir des enfants diminuerait. C'est en effet ce qui se passait pour les diplômées du supérieur au début du siècle aux États-Unis (Goldin, 2004) et ce que l'on observe aujourd'hui au Japon, où le plus faible taux de mariage des femmes diplômées du supérieur représenterait entre 20 et 33 % de la baisse totale du taux de mariage (Raymo et Iwasawa, 2005). Les « privilèges » des hommes diplômés du supérieur augmenteraient quant à eux puisqu'ils pourraient devenir plus sélectifs dans le choix d'une conjointe diplômée du supérieur, l'inverse étant vrai pour les femmes diplômées du secondaire seulement. Pour beaucoup de pays de l'OCDE où les normes égalitaristes entre hommes et femmes ont fortement progressé, ce raisonnement suppose sans doute une trop grande rigidité dans le comportement des femmes. En outre, il ignore les possibles effets de la stratification au sein des systèmes. Aux États-Unis, la recherche démographique réfute en fait l'idée que les femmes plus diplômées resteraient célibataires et sans enfant, comme c'était généralement le cas au début du XX<sup>e</sup> siècle (Goldstein et Kenney, 2001). La tendance des femmes à l'hypergamie a fortement diminué dans les décennies 1980-90, et même disparu selon certains indicateurs; la tendance remarquable dans ce domaine réside en fait plutôt dans la chute précipitée des taux de mariage des hommes les moins éduqués (Rose, 2006). Plus qu'à une baisse de la fertilité, le maintien d'une forte homogamie des diplômés de l'enseignement supérieur et la baisse des probabilités de mariage des personnes les moins éduquées pourraient en fait contribuer au renforcement des inégalités sociales liées à l'éducation (en cloisonnant davantage les groupes socio-économiques). En résumé, les arguments démographiques selon lesquels l'inversion des inégalités entre les sexes pourrait détériorer des taux de mariage et une fertilité déjà en déclin dans beaucoup de pays de l'OCDE paraissent peu convaincants.

Une seconde question démographique tient aux inégalités d'espérance de vie et de mortalité entre hommes et femmes. En 2005, l'espérance de vie à la naissance des femmes dépassait celle des hommes de 5.7 ans en moyenne dans les pays de l'OCDE. La recherche sur les liens entre santé et éducation montre qu'il existe une forte corrélation entre niveau d'éducation supérieure et espérance de vie, aussi bien entre les pays qu'à l'intérieur des pays : des études l'ont montré pour les États-Unis, le Canada, Israël, l'Europe occidentale et l'Europe de l'Est (Cutler et Lleras-Muney, 2006; Kunst et Mackenbach, 1994; Mackenbach et

autres, 2007). Le rendement de l'enseignement supérieur en termes de gain d'espérance de vie supplémentaire semble d'ailleurs avoir augmenté aussi bien en Europe qu'aux États-Unis (Mackenbach et autres, 2007; Pappas et autres, 1993; Preston et Elo, 1995). Plusieurs études montrent que l'augmentation de l'espérance de vie durant la dernière décennie se concentre chez les populations ayant une formation supérieure, et a en fait diminué pour les groupes ayant un diplôme du secondaire ou moins (Meara, Richards et Cutler, 2008; Goesling, 2007; Dobson, 2006).

On pourrait dès lors penser que l'inversion des inégalités éducatives entre les sexes pourrait accentuer l'écart d'espérance de vie en faveur des femmes. En réalité, il est difficile de conclure, faute d'études comparant le gain relatif d'espérance de vie des hommes et des femmes ayant un diplôme du supérieur (ainsi que les effets de composition liés à l'évolution de l'écart de formation). De nombreuses études nationales montrent que les inégalités sociales de mortalité liées au niveau d'éducation sont plus marquées entre les hommes qu'entre les femmes (Mustard et Etches, 2003). La prime d'allongement de l'espérance de vie associée à l'éducation supérieure semble ainsi plus grande pour les hommes que pour les femmes (par rapport aux hommes et aux femmes avec peu d'éducation, respectivement) (Preston et Elo, 1995; Mackenbach et autres, 2007; Meara, Richards et Cutler, 2008). Ces résultats ne permettent ni d'infirmer ni de confirmer l'idée que le creusement de l'écart de formation supérieure entre hommes et femmes pourrait accentuer les inégalités d'espérance de vie entre les sexes. La diminution de l'écart d'espérance de vie en faveur des femmes dans les pays industrialisés durant les deux dernières décennies apporte également peu de réponses à cette question : ces raisons sont encore débattues et l'on ne sait pas quel est l'impact de l'éducation par rapport à d'autres facteurs (Glei et Horiuchi, 2007).

L'inversion des inégalités éducatives entre les sexes pourrait-elle avoir des conséquences sociales négatives? En particulier, va-t-elle conduire à une inversion des inégalités entre les sexes sur le marché du travail, notamment en termes de salaires et d'accès aux positions sociales les plus élevées dans les décennies à venir? L'examen approfondi de cette question dépasse l'objectif de ce chapitre. On se limitera donc à quelques réflexions.

Combinée à d'autres facteurs, la hausse du niveau de formation des femmes par rapport à celui des hommes a contribué à la baisse systématique des inégalités de salaires en défaveur des femmes durant les dernières décennies dans tous les pays de l'OCDE (OCDE, 2002). Faciliter l'augmentation du niveau de formation des femmes fait d'ailleurs partie de l'éventail d'instruments des politiques de réduction des inégalités entre hommes et femmes sur le marché du travail, aux côtés d'autres politiques sociales, par exemple liées à la petite enfance. Cependant, l'inversion actuelle des inégalités entre les sexes dans l'enseignement supérieur et la poursuite de cette tendance ne seraient sans doute pas suffisantes pour mener à une égalisation des conditions des hommes et des femmes sur le marché du travail à moyen terme.

En effet, le niveau de formation des femmes ne suffit pas à lui seul à expliquer ces inégalités. Les inégalités entre les sexes liées directement au marché du travail peuvent être plus importantes que les différences éducatives pour expliquer les différences de salaires entre jeunes diplômés des deux sexes, comme c'est par exemple le cas aux États-Unis (Bobitt-Zeher, 2007). Pour le comprendre, il suffit de rappeler quelques-uns des facteurs expliquant les inégalités salariales en défaveur des femmes : les femmes

travaillent en moyenne moins d'années que les hommes (et gagnent donc moins, y compris dans un même secteur), travaillent plus souvent à temps partiel, accèdent plus difficilement aux plus hauts postes de décision, travaillent souvent dans des secteurs ou des professions qui payent moins que celles où les hommes sont majoritaires, aspirent en moyenne moins que les hommes à travailler dans les secteurs ou les professions les plus lucratives (Chevalier, 2007; Correll, 2001), diminuent leur temps de travail lorsqu'elles ont des enfants alors que les hommes, à l'inverse, l'augmentent dans la même situation, et, malgré le plus grand égalitarisme social, les femmes continuent de s'investir davantage que les hommes dans les activités domestiques et liées aux enfants, que ce soit par préférence ou lié à une plus grande pression sociale (Alwin, Braun et Scott, 1992). La baisse des inégalités salariales entre sexes a ainsi été attribuée à la hausse du niveau de formation des femmes, mais aussi à la féminisation (ou à « l'intégration ») de secteurs ou professions traditionnellement masculins, à la baisse du salaire des hommes les moins bien formés, à l'émergence de normes sociales plus égalitaires suite au féminisme, ainsi qu'aux politiques sociales, tant au niveau des entreprises que des gouvernements, qui ont permis aux femmes et, dans une moindre mesure, aux hommes, de mieux concilier vie de famille et vie professionnelle (OCDE, 2007d). Une récente étude de l'OCDE propose une analyse internationale détaillée de ces questions (OCDE, 2002), tandis que Blau et Kahn (2000) et Reskin et Bielby (2005) présentent une synthèse des résultats de la recherche économique et sociologique, en pointant les difficultés techniques de mesure et de compréhension de ces inégalités.

Néanmoins, la hausse du niveau de formation des femmes explique bien *en partie* la baisse des inégalités salariales entre hommes et femmes durant les dernières décennies et l'inversion des inégalités éducatives entre les sexes devrait continuer de contribuer à cette baisse. La différence entre hommes et femmes dans leurs choix de domaines d'études explique dans une plus large mesure les différences salariales que les différences de niveau de formation. Ainsi, des études montrent que l'on peut attendre davantage pour la baisse des inégalités salariales d'une égalisation des choix d'études que des changements du niveau de formation (Bobbitt-Zeher, 2007; Christie et Shannon, 2001; Shannon et Kidd, 2001; Blau et Kahn, 2000). Malgré la hausse du niveau de formation des femmes dans les plus jeunes générations (et l'inversion de l'écart entre hommes et femmes), il n'est ainsi pas sûr qu'une pure logique générationnelle suffise à supprimer les inégalités salariales entre hommes et femmes dans un horizon de trente ans (Chauvel, 2004), même si le départ à la retraite des cohortes où les inégalités étaient les plus marquées va aussi automatiquement entraîner une diminution de ces inégalités (au niveau macro).

Bien qu'il soit probable qu'il faille plus de deux décennies pour que les inégalités salariales en défaveur des femmes disparaissent en moyenne, l'inversion des inégalités entre les sexes dans l'enseignement supérieur pourrait en changer la structure. Les moyennes salariales pourraient en effet cacher des différences importantes de distribution salariale entre hommes et femmes. Les hommes pourraient avoir une condition sociale beaucoup plus hétérogène que les femmes, leur avantage salarial ou social moyen étant imputable à la très grande réussite d'une petite proportion des hommes. Autrement dit, comme pour les résultats des garçons aux tests de mathématiques, il n'est pas impossible que les hommes aient, en moyenne, des salaires supérieurs aux femmes mais que la majorité (ou un grand nombre) d'hommes réussissent moins bien que les femmes. On pourrait trouver les hommes surreprésentés dans les strates supérieures et inférieures de la société, aussi bien en termes économique que de statut social. Si c'était le cas, cela



pourrait conduire à une reconfiguration des liens et des stéréotypes sociaux. Peut-être une proportion non négligeable d'hommes deviendraient-ils plus dépendants des femmes et plus impliqués dans les affaires domestiques. Peut-être davantage d'hommes se trouveraient-ils en situation d'exclusion sociale. En fait, les conséquences politiques et sociales d'une nouvelle division sociale du travail et répartition du pouvoir entre les sexes restent à imaginer, et le destin des hommes et des femmes qui n'obtiennent pas de diplômes du supérieur, à étudier. Il n'est cependant pas impossible que l'inversion des inégalités éducatives entre les sexes ait des conséquences sociales problématiques.

#### 10.4. Résumé et conclusion

L'inversion des inégalités entre les sexes dans l'enseignement supérieur semble aujourd'hui bien établie dans les pays de l'OCDE. Les femmes étudient davantage que les hommes et obtiennent davantage de diplômes d'enseignement supérieur, quels que soient leur âge et le type d'enseignement supérieur. C'est seulement au niveau doctoral qu'elles n'ont pas encore rattrapé les hommes, mais les tendances actuelles laissent à penser que ce sera le cas dans quelques années. Tous les domaines d'études se sont ainsi féminisés, même si la ségrégation sexuelle disciplinaire reste très marquée. La science reste le domaine qui se féminise le plus lentement et reste largement masculin, notamment l'informatique et les mathématiques. Cette ségrégation importe dans la mesure où elle explique les différences salariales entre hommes et femmes sur le marché du travail. Les populations masculines et féminines en âge de travailler possèdent aujourd'hui le même niveau de formation, mais les générations de femmes les plus jeunes sont mieux formées que les hommes.

Cette inversion des inégalités entre les sexes dans l'enseignement supérieur découle de différents facteurs démographique, économique, sociologique, et éducatif. Aucun des facteurs qui permettent de la comprendre ne semblent devoir disparaître ou se retourner dans les prochaines décennies. Au contraire, certains d'entre eux pointent vers une croissance plus rapide du niveau de formation des femmes par rapport à celui des hommes (qui continue cependant d'augmenter). Les inégalités éducatives en défaveur des hommes ont ainsi toutes les chances de perdurer et de se creuser. La logique de remplacement des générations implique que la population féminine sera de toute façon durablement mieux formée que la population masculine.

Cependant, des inégalités éducatives durables en défaveur des hommes conduiraient-elles à une crise sociale ou démographique – voire même à l'inversion des inégalités de salaires entre hommes et femmes sur le marché du travail? C'est difficile à établir, voire peu probable. Dès lors, ne pourrait-on pas ignorer les inégalités éducatives en défaveur des hommes? Ce ne serait en fait ni prudent ni équitable.

Dans les démocraties, la lutte contre les inégalités n'est pas seulement subordonnée à l'égalité sur le marché du travail : c'est une question de principe. L'équité consiste à s'assurer que chacun a les conditions de réaliser son potentiel, mais comment être sûr que la moins bonne réussite scolaire des garçons ne vient pas de discriminations envers eux? Ensuite, la diversité (ou, ici, mixité) importe dans la mesure où elle représente un enrichissement social pour tous. Par exemple, les universités d'élite américaines commencent à favoriser les garçons dans leurs procédures d'admission parce qu'elles pensent que la mixité de leurs effectifs étudiants est importante pour tous. Enfin, les inégalités éducatives en faveur des femmes peuvent aussi les desservir sur le marché du

travail si elles sont associées à une plus forte ségrégation sexuelle disciplinaire. La recherche montre que l'inégalité salariale en défaveur des femmes est davantage associée au pourcentage de filles qui étudient dans une discipline qu'à la discipline elle-même. Si nombre de pays encouragent les femmes à faire de la science, pour favoriser la mixité et promouvoir l'égalité salariale entre les sexes, trop peu encouragent les hommes à améliorer leurs performances en langues et à travailler dans des secteurs féminisés. S'il faut continuer d'encourager les filles à étudier les disciplines dominées par les garçons, les nouvelles politiques d'égalité des sexes devraient s'intéresser davantage aux garçons pour les aider à augmenter leurs performances et leur participation dans les matières dominées par les filles (les langues), mais aussi dans celles où la performance moyenne des garçons cache la faiblesse d'une majorité de garçons et l'excellence d'une minorité (mathématiques et sciences). L'évolution des performances scolaires et des choix d'études des femmes durant les dernières décennies montre que ceux-ci ne sont pas intangibles. Et de telles politiques pourraient être bénéfiques aux hommes (du point de vue éducatif) et aux femmes (du point de vue salarial).

Une autre raison de se soucier de l'inversion des inégalités tient à l'ignorance actuelle de ses possibles conséquences sociales. De l'installation durable de ces nouvelles inégalités pourraient par exemple naître d'indésirables stéréotypes sociaux, selon lesquels les études supérieures seraient une affaire de filles. S'ils ont peu de chances de s'établir dans les milieux sociaux les plus favorisés, ils pourraient être adoptés par les milieux les plus défavorisés où, dans plusieurs pays, les inégalités en défaveur des garçons sont déjà les plus marquées, et renforcer les inégalités sociales. En outre, il n'est pas rare que des stéréotypes sociaux entraînent de nouvelles normes sociales et une discrimination passive (cette fois envers les garçons). Enfin, dans la mesure où la pesanteur démographique implique qu'il faudra des décennies pour rétablir une plus grande égalité éducative entre hommes et femmes, est-il prudent d'attendre que les conséquences sociales de ces nouvelles inégalités contre les hommes se manifestent pour essayer d'y remédier?

Au minimum, il faut aujourd'hui revoir les politiques d'équité éducative entre les sexes en prenant acte du fait que ce ne sont plus forcément les femmes qui se trouvent en position de désavantage, et en s'intéressant aussi à la réussite des garçons.

Les sociétés se sont accommodées pendant des siècles des inégalités en défaveur des femmes; elles pourraient sans doute tout autant s'accommoder d'inégalités en défaveur des hommes. Mais l'idéal d'égalité n'en reste pas moins préférable.

## Notes

1. L'analyse se base sur des données par cohortes de 5 ans jusqu'à l'âge de 39 ans (15-19, 20-24, 25-29, etc.), et une cohorte agrégée des plus de 40 ans. Les données sont également disponibles par âge simple.
2. On distingue trois types de niveaux d'enseignement supérieur dans la classification internationale type de l'éducation : les formations tertiaires de type A (CITE 5A) ont des contenus très largement théoriques et doivent permettre d'acquérir des compétences suffisantes pour accéder à des programmes de recherche de haut niveau et à des professions exigeant un haut niveau de compétences, telles que la médecine, la dentisterie ou l'architecture. La durée de ces formations est théoriquement d'au moins trois ans en équivalent plein-temps mais elle est généralement de quatre ans ou plus. Les formations tertiaires de type B (CITE 5B) sont en général plus courtes que celles de type A et sont axées sur l'acquisition de qualifications pratiques, techniques et professionnelles en vue d'une entrée directe sur le marché du travail, bien que les différents programmes puissent comprendre certains enseignements théoriques de base. Leur durée est au minimum de deux ans en équivalent plein-temps. Les programmes de recherche de haut niveau

(CITE 6) désignent les formations du supérieur qui sont sanctionnées directement par la délivrance d'un diplôme de recherche de haut niveau, un doctorat par exemple.

3. Cet indice de ségrégation, dit indice de Duncan, est égal à  $\frac{1}{2} \sum_{i=1}^N |m_i - f_i|$   
où  $m_i$  est la part de tous les hommes diplômés du supérieur obtenant un diplôme dans la discipline  $i$  et  $f_i$  la part de toutes les femmes diplômées du supérieur obtenant un diplôme dans la discipline  $i$ , et  $N$  le nombre de catégories disciplinaires.
4. Le taux de rendement privé est estimé sur la base de l'augmentation des revenus professionnels après impôts suivant l'élévation du niveau de formation, déduction faite des coûts privés que ces études ont occasionnés (manques à gagner et dépenses personnelles, à l'exclusion des coûts privés indirects comme les frais de logement, de subsistance, d'habillement, de loisirs, etc.).
5. Diplôme de fin d'études secondaires permettant l'entrée dans l'enseignement supérieur.
6. Menées par l'IEA (International Association for the Evaluation for Educational Achievement), les études FISS (First International Science Study), SISS (Second International Science Study) et TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) testent, respectivement, les élèves de 18, 23 et 42 pays (dont 22 pays de l'OCDE) en mathématiques et en sciences et collectent des informations contextuelles.

## Références

- Akerlof, G.A. et R.E. Kranton (2002), « Identity and Schooling: Some Lessons for the Economics of Education », *Journal of Economic Literature*, vol. 40(4), pp. 1167-1201.
- Alwin, D.F., M. Braun et J. Scott (1992), « The Separation of Work and the Family: Attitudes towards Women's Labour-Force Participation in Germany, Great Britain, and the United States », *European Sociological Review*, vol. 8(1), pp. 13-37.
- Averett, S. et M.L. Burton (1996), « College Attendance and the College Wage Premium: Differences by Gender », *Economics of Education Review*, vol. 15(1), pp. 37-49.
- Bailey, M.J. (2006), « More Power to the Pill: The Impact of Contraceptive Freedom on Women's Life Cycle and Labor Supply », *Quarterly Journal of Economics*, vol. 121(1), pp. 289-320.
- Bailey, T. et V. Smith-Morest (éd.) (2006), *Defending the Community College Equity Agenda*, Johns Hopkins, Baltimore.
- Bensusán, G. et I. Ahumada Lobo (2006), « Sistemas de jubilación en las instituciones públicas de educación superior y composición por edad del personal académico », *ANUIES, Revista de la Educación Superior*, vol. XXXV(2), n° 138, pp. 7-35.
- Bettinger, E.P. et B.T. Long (2005), « Do Faculty Serve as Role Models? The Impact of Instructor Gender on Female Students », *American Economic Review*, vol. 95(2), pp. 152-157.
- Blau, F.D. et L.M. Kahn (2000), « Gender Differences in Pay », *Journal of Economic Perspectives*, vol. 14(4), pp. 75-99.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2005), *Frauen im Studium. Langzeitstudie 1983-2004*, Bonn, Berlin.
- Bobbitt-Zeher, D. (2007), « The Gender Income Gap and the Role of Education », *Sociology of Education*, vol. 80(1), pp. 1-22.
- Brinbaum, Y. et A. Kieffer (2007), « Aspirations et parcours scolaires des jeunes issus de l'immigration : réussites et désillusions, transmissions et rupture entre générations », *Communication aux 3<sup>e</sup> rencontres jeunes et sociétés en Europe et autour de la Méditerranée*, Marseille.
- Buchmann, C. et T.A. DiPrete (2006), « The Growing Female Advantage in College Completion: the Role of Family Background and Academic Achievement », *American Sociological Review*, vol. 71, pp. 515-541.
- Buchmann, C., T.A. DiPrete et A. McDaniel (2007), « Gender Inequalities in Education », manuscrit à paraître dans *Annual Review of Sociology*, vol. 34.
- Burgess, S., B. McConnell, C. Propper et D. Wilson (2004), « Girls Rock, Boys Roll: An Analysis of the Age 14-16 Gender Gap in English Schools », *Scottish Journal of Political Economy*, vol. 51(2), pp. 209-229.
- Card, D. et T. Lemieux (2001), « Going to College to Avoid the Draft: The Unintended Legacy of the Vietnam War », *American Economic Review*, vol. 91(2), pp. 97-102.

- Charles, K. et M.-C. Luoh (2003), « Gender Differences in Completed Schooling », *Review of Economics and Statistics*, vol. 85(3), pp. 559-577.
- Chauvel, L. (2004), « Vers l'égalité de genre : les tendances générationnelles sont-elles irréversibles ? », *Revue de l'OFCE*, vol. 90, pp. 69-84.
- Chevalier, A. (2007), « Education, Occupation and Career Expectations: Determinants of the Gender Pay Gap for UK Graduates », *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, vol. 69(6), pp. 819-842.
- Cho, D. (2007), « The Role of High School Performance in Explaining Women's Rising College Enrolment », *Economics of Education Review*, vol. 26, pp. 450-462.
- Christie, P. et M. Shannon (2001), « Educational Attainment and the Gender Wage Gap : Evidence from the 1986 and 1991 Canadian Censuses », *Economics of Education Review*, vol. 20, pp. 165-180.
- Coleman, J.S. (1961), *The Adolescent Society: The Social Life of Teenagers and Its Impact on Education*, New York, Free Press of Glencoe.
- Correll, S.J. (2001), « Gender and the Career Choice Process: The Role of Biased Self-Assessments », *American Journal of Sociology*, vol. 106, pp. 1691-1730.
- Cutler, D.M. et A. Lleras-Muney (2006), « Education and Health: Evaluating Theories and Evidence », NBER Working Paper n° W12352.
- Dee, T.S. (2004), « Teachers, Race and Student Achievement in a Randomized Experiment », *Review of Economics and Statistics*, vol. 86(1), pp. 195-210.
- Dee, T.S. (2005), « A Teacher Like Me: Does Race, Ethnicity and Gender Matter? », *American Economic Review*, vol. 95(2), pp. 158-165.
- Dee, T.S. (2007), « Teachers and the Gender Gaps in Student Achievement », *Journal of Human Resources*, vol. 42(3), pp. 528-554.
- Deleuze, G. et F. Guattari (1980), *Mille Plateaux*, Éditions de Minuit, Paris.
- DiPrete, T.A. et C. Buchmann (2006), « Gender-specific Trends in the Value of Education and the Emerging Gender Gap in College Completion », *Demography*, vol. 43(1), pp. 1-24.
- Dobson, R. (2006), « Health Gap between Educated and Less Educated Russians Widens », *British Medical Journal*, vol. 332(7554), p. 1350.
- Dornbusch, S.M. (1989), « The Sociology of Adolescence », *Annual Review of Sociology*, vol. 15, pp. 233-259.
- Dougherty, C. (2005), « Why are the Returns to Schooling Higher for Women than for Men? », *Journal of Human Resources*, vol. 40(4), pp. 969-988.
- Dryler, H. (1998), « Parental Role Models, Gender and Educational Choice », *British Journal of Sociology*, vol. 49(3), pp. 375-398.
- Eccles, J.S., T.F. Adler et J.L. Meece (1984), « Sex Differences in Achievement: A Test of Alternate Theories », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 46(1), pp. 26-43.
- Edwards, L.N. et Margaret P. Pasquale (2003), « Women's Higher Education in Japan: Family Background, Economic Factors and the Equal Employment Opportunity Law », *Journal of the Japanese and International Economies*, vol. 17(1), pp. 1-32.
- Eurydice (2007), « Gender Inequality in Performance and Attainment », Enquête n° 1592.
- Frank, K.A., C. Muller, K. Schiller, C. Riegle-Crumb, A. Strassmann Mueller, R. Crosnoe et J. Pearson (à paraître), « The Social Dynamics of Mathematics Course Taking in High School », *American Journal of Sociology*.
- Gilligan, C. (1982), *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge, Harvard University Press, MA.
- Givord, P. et D. Goux (2007), « France: Mass and Class – Persisting Inequalities in Postsecondary Education in France », dans Y. Shavit, R. Arum et A. Gamoran (ed.), *Stratification in Higher Education*, Stanford University Press, Stanford, CA, États-Unis.
- Glei, D.A. et S. Horiuchi (2007), « The Narrowing Sex Differential in Life Expectancy in High-income Populations: Effects of Differences in the Age Pattern of Mortality », *Population Studies*, vol. 61(2), pp. 141-159.
- Goesling, B. (2007), « The Rising Significance of Education for Health? », *Social Forces*, vol. 85(4), pp. 1621-1644.

- Goldin, C. (2004), « The Long Road to the Fast Track: Career and Family », *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 596, pp. 20-35.
- Goldin, C. et L.F. Katz (2002), « The Power of the Pill: Oral Contraceptives and Women's Career and Marriage Decisions », *Journal of Political Economy*, vol. 110(4), pp. 730-770.
- Goldin, C., L. Katz et I. Kuziemko (2006), « The Homecoming of American College Women: The Reversal of the College Gender Gap », *Journal of Economic Perspectives*, vol. 20(4), pp. 133-156.
- Goldstein, J.R. et C.T. Kenney (2001), « Marriage Delayed or Marriage Forgone? New Cohort Forecasts of First Marriage for US Women », *American Sociological Review*, vol. 66, pp. 506-519.
- Gorard, S., G. Rees et J. Salisbury (2001), « Investigating the Patterns of Differential Attainment of Boys and Girls at School », *British Educational Research Journal*, vol. 27(2), pp. 125-139.
- Gradstein, M. et M. Kaganovich (2004), « Aging Population and Education Finance », *Journal of Public Economics*, vol. 88, pp. 2469-2485.
- Grob, U. et S. Wolter (2007), « Demographic Change and Public Education Spending: A Conflict between Young and Old? », [www.ingentaconnect.com/content/routledg/cede;jsessionid=2phcebpu015c3.alexandra](http://www.ingentaconnect.com/content/routledg/cede;jsessionid=2phcebpu015c3.alexandra) \o "Education Economics, vol. 15(3), pp. 277-292.
- Haberte, S. et M. Burton (1996), « Collage Attendance and the Collage Wage Premium: Differences by Gender », *Economic of Education Review*, vol. 15(1), pp. 37-49.
- Harris, A.R., W.N. Evans et R.M. Schwab (2001), « Education Spending in an Aging America », *Journal of Public Economics*, vol. 81, pp. 449-472.
- Holmlund, H. et K. Sund (2007), « Is the Gender Gap in School Performance Affected by the Sex of the Teacher? », *Labour Economics*.
- Ishida, H. (2007), « Japan: Educational Expansion and Inequality in Access to Higher Education », dans Y. Shavint, R. Arum et A. Gamoran (éd.), *Stratification in Higher education*, Stanford University Press, Stanford, CA, États-Unis.
- Jacob, B. (2002), « Where the Boys Aren't: Non-cognitive Skills, Returns to School and the Gender Gap in Higher Education », *Economics of Education Review*, vol. 21, pp. 589-598.
- Kunst, A.E. et J.P. Mackenbach (1994), « The Size of Mortality Differences Associated with Educational Level in Nine Industrialized Countries », *American Journal of Public Health*, vol. 84(6), pp. 932-1037.
- Lavy, V. (2004), « Do Gender Stereotypes Reduce Girls' Human Capital Outcomes? Evidence from a Natural Experiment », NBER, Working Paper 10678.
- Le Doeuff, M. (1998), *Le sexe du savoir*, Aubier, Paris.
- Long, B.T. (2007), « The Reversal of the College Gender Gap: the Role of Alternatives and College Supply », Harvard et NBER, manuscrit non publié.
- Loury, L.D. (2004), « Siblings and Gender Differences in African-American College Attendance », *Economics of Education Review*, vol. 23, pp. 213-219.
- Machin, S. et S. McNally (2006), « Gender and Student Achievement in English Schools », Document de travail, Centre for the Economics of Education, LSE.
- Mackenbach, J.P., I. Stirbu, A.-J. Roskam, M.M. Schaap, G. Menvielle, M. Leinsalu et A.E. Kunst (2007), « Socioeconomic Inequalities in Health in 22 European Countries », *New England Journal of Medicine*, vol. 358(23), pp. 2468-2481.
- Maurin, E. et T. Xenogiani (2007), « Demand for Education and Labor Market Outcomes. Lessons from the Abolition of Compulsory Conscriptioin in France », *Journal of Human Resources*, vol. 42(4), pp. 795-819.
- McDaniel, A. (2007), « The Gender Gap in Educational Expectations, 1970-2003 », Ohio State University, manuscrit non publié.
- Meara, E.R., S. Richards et D.M. Cutler (2008), « The Gap Gets Bigger: Changes in Mortality and Life Expectancy, by Education, 1981-2000 », *Health Affairs*, vol. 27(2), pp. 350-361.
- Murphy, K.M. et F. Welch (1992), « The Structure of Wages », *Quarterly Journal of Economics*, vol. 107, pp. 215-236.
- Mustard, C.A. et J. Etches (2003), « Gender Differences in Socioeconomic Inequality in Mortality », *Journal of Epidemiology and Community Health*, vol. 57(12), pp. 974-980.

- OCDE (2002), « Les femmes au travail : qui sont-elles et quelle est leur situation? », dans *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2002 – Maintenir le bon cap pour l'emploi*, Éditions de l'OCDE, Paris, [www.oecd.org/dataoecd/28/60/18982236.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/28/60/18982236.pdf).
- OCDE (2007a), *PISA 2006 : Les compétences en sciences, un atout pour réussir*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (2007b), *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (2007c), *Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (2007d), « En finir avec l'échec scolaire : dix mesures pour une éducation équitable », *Synthèses de l'OCDE*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (2007e), *Bébés et employeurs – Comment réconcilier travail et vie de famille : Synthèse des résultats dans les pays de l'OCDE*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- Ono, H. (2004), « Are Sons and Daughters Substitutable? Allocation of Family Resources in Contemporary Japan », *Journal of the Japanese and International Economics*, vol. 18, pp. 143-160.
- Pappas, G., S. Queen, W. Hadden et G. Fisher (1993), « The Increasing Disparity in Mortality Between Socioeconomic Groups in the United States, 1960 and 1986 », *The New England Journal of Medicine*, vol. 329, pp. 103-109.
- Poterba, J.M. (1997), « Demographic Structure and the Political Economy of Public Education », *Journal of Policy Analysis and Management*, vol. 16(1), pp. 48-66.
- Poterba, J.M. (1998), « Demographic Change, Intergenerational Linkages, and Public Education », *American Economic Review*, vol. 88(2), pp. 315-320.
- Preston, S.H. et I.T. Elo (1995), « Are Educational Differentials in Adult Mortality Increasing in the United States », *Journal of Aging and Health*, vol. 7(4), pp. 476-496.
- Qian, Z. et S.H. Preston (1993), « Changes in American Marriage, 1972 to 1987: Availability and Forces of Attraction by Age and Education », *American Sociological Review*, vol. 58, pp. 482-495.
- Raymo, J.M. et M. Iwasawa (2005), « Marriage Market Mismatches in Japan : An Alternative View of the Relationship between Women's Education and Marriage », *American Sociological Review*, vol. 70(5), pp. 801-822.
- Reskin, B.F. et D.D. Bielby (2005), « A Sociological Perspective on Gender and Career Outcomes », *Journal of Economic Perspectives*, vol. 19(1), pp. 71-86.
- Ridgeway, C. et S. Correll (2004), « Unpacking the Gender System: A Theoretical Perspective on Gender Beliefs and Social Relations », *Gender and Society*, vol. 18(4), pp. 510-531.
- Rose, E. (2006), *Education, Hypergamy and the Success Gap*, University of Washington, manuscrit non publié.
- Rosenwald, F. (2006), « Les filles et les garçons dans le système éducatif », Note d'information 06.06, [www.education.gouv.fr/stateval](http://www.education.gouv.fr/stateval).
- Schwartz, C. et R.D. Mare (2005), « Trends in Educational Assortative Marriage from 1940 to 2003 », *Demography*, vol. 42(4), pp. 621-646.
- Scott, J. (2006), « Family and Gender Roles: How Attitudes Are Changing », GeNet Working Paper, n° 21.
- Shannon, M. et M.P. Kidd (2001), « Projecting the Trend in the Canadian Gender Wage Gap 2001-2031: Will an Increase in Female Education Acquisition and Commitment Be Enough? », *Canadian Public Policy/Analyse de Politiques*, vol. 27(4), pp. 447-467.
- Shavit, Y., H. Ayalon, S. Chachasvili-Bolotin et G. Menahem (2007), « Israel: Diversification, Expansion, and Inequality in Higher Education », dans Y. Shavit, R. Arum et A. Gamoran (éd.), *Stratification in Higher Education*, Stanford University Press, Stanford, CA, États-Unis.
- Tansel, A. (2002), « Determinants of School Attainment of Boys and Girls in Turkey: Individual, Household and Community Factors », *Economics of Education Review*, vol. 21, pp. 455-470.
- Tarde, G. (1890), *Les lois de l'imitation*, Éditions Kimé, Paris.
- Wissenschaftsrat (2006), *Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems*, Cologne.
- Yonezawa, A. et T. Kim (2008), « L'avenir de l'enseignement supérieur face à une décroissance de la population étudiante : enjeux pour les pouvoirs publics japonais et coréens », *Enseignement supérieur à l'horizon 2030 – vol. 1 : Démographie*, Éditions de l'OCDE, Paris.

LES ÉDITIONS DE L'OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16  
IMPRIMÉ EN FRANCE  
(96 2008 02 2 P) ISBN 978-92-64-04067-0 – n° 56444 2008

# L'enseignement supérieur à l'horizon 2030

## VOLUME 1

### DÉMOGRAPHIE

Les changements démographiques déterminent les politiques sociales : la majorité des pays de l'OCDE voient leur population vieillir et comporter plus de migrants et de « minorités ». Au Japon et en Corée, les effectifs étudiants de l'enseignement supérieur ont commencé à baisser, alors qu'ils devraient connaître une forte croissance en Turquie ou au Mexique. Quel sera l'impact des changements démographiques sur les systèmes et les établissements d'enseignement supérieur ? Comment les pays peuvent-ils réagir et comment le font-ils ? Quels sont les opportunités et les défis qu'apportent ces changements ?

À partir de tendances et de projections, cet ouvrage étudie dans le détail toutes ces questions à la fois sur les plans qualitatif et quantitatif. Il examine entre autres l'impact des changements démographiques sur les effectifs étudiants, sur les niveaux d'éducation, sur le personnel enseignant et sur les choix politiques. Il s'intéresse par exemple aux politiques d'accès à l'enseignement supérieur et à leur effet sur la taille et la composition des effectifs, en examinant notamment les cas des étudiants handicapés et des migrants. L'analyse couvre la plupart des pays de l'OCDE et est illustrée par les exemples spécifiques de la Corée, de la France, des États-Unis et du Japon.

*L'enseignement supérieur à l'horizon 2030 (Vol. 1) : Démographie* intéressera les acteurs de l'enseignement supérieur, à savoir les décideurs politiques, les chefs d'établissement d'enseignement supérieur, les universitaires, les chercheurs et les étudiants, ainsi que toutes les personnes concernées par les questions sociales. Ce volume est le premier de la série *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030* qui analyse de manière prospective l'impact des différentes tendances actuelles sur l'enseignement supérieur. Les deux volumes suivants observeront les effets de la technologie et de la mondialisation, et le quatrième présentera des scénarios sur l'avenir de l'enseignement supérieur.

Le texte complet de cet ouvrage est disponible en ligne aux adresses suivantes :

[www.sourceocde.org/enseignement/9789264040670](http://www.sourceocde.org/enseignement/9789264040670)

[www.sourceocde.org/questionssociales/9789264040670](http://www.sourceocde.org/questionssociales/9789264040670)

Les utilisateurs ayant accès à tous les ouvrages en ligne de l'OCDE peuvent également y accéder via :

[www.sourceocde.org/9789264040670](http://www.sourceocde.org/9789264040670)

**SourceOCDE** est une bibliothèque en ligne qui a reçu plusieurs récompenses. Elle contient les livres, périodiques et bases de données statistiques de l'OCDE. Pour plus d'informations sur ce service ou pour obtenir un accès temporaire gratuit, veuillez contacter votre bibliothécaire ou [SourceOECD@oecd.org](mailto:SourceOECD@oecd.org).