
Le « bachelor » : état des lieux et perspectives

RAPPORT N° 2017-081
Septembre 2017

Rapport à

madame la ministre de l'enseignement supérieur,
de la recherche et de l'innovation



igaenr
Inspection générale
de l'administration
de l'Éducation nationale
et de la Recherche

**MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR,
DE LA RECHERCHE ET DE L'INNOVATION**

*Inspection générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

Le « bachelor » : état des lieux et perspectives

Septembre 2017

Isabelle ROUSSEL

Philippe BÉZAGU

Marc FOUCAULT

Christine GAVINI-CHEVET

Inspecteurs généraux de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche

Par souci de clarté et de fluidité de la lecture, la double écriture des terminaisons des mots féminin / masculin (exemple : « directeur.rice ») n'est pas appliquée, étant bien entendu que ces mots font référence aux femmes comme aux hommes.

SOMMAIRE

SYNTHÈSE.....	1
Introduction	5
1. L'émergence du bachelor dans le paysage français de l'enseignement supérieur et de la recherche : un phénomène récent dont l'ampleur est difficile à mesurer avec précision.....	7
1.1. Un succès du bachelor qui s'explique pour partie par l'évolution du marché du post-bac	7
1.1.1. <i>Un phénomène relativement récent.....</i>	7
1.1.2. <i>... qui s'inscrit dans un contexte en forte évolution.....</i>	8
1.2. Des effectifs croissants mais difficiles à recenser avec précision	9
1.2.1. <i>Des sources statistiques éclatées et incomplètes.....</i>	10
1.2.2. <i>Des effectifs d'inscrits en bachelor qui peuvent être estimés à environ 50 000 étudiants.....</i>	11
1.2.3. <i>Des effectifs en bachelor à comparer avec ceux des écoles d'ingénieurs et de management, et avec les effectifs du secteur privé dans son ensemble.....</i>	14
2. Une appellation « bachelor » qui recouvre des formations hétérogènes portées par des établissements aux statuts très divers	17
2.1. Une offre de formation qui investit tous les champs.....	17
2.1.1. <i>Un secteur prédominant, celui du management.....</i>	17
2.1.2. <i>Les bachelors des écoles d'ingénieurs encore au stade de l'expérimentation</i>	18
2.1.3. <i>Des formations présentes sur tout le territoire</i>	20
2.2. Des acteurs et des statuts divers.....	21
2.2.1. <i>La face émergée : les bachelors des écoles de management reconnues par l'État.....</i>	21
2.2.2. <i>La face immergée : les bachelors non visés d'écoles privées non reconnues</i>	23
2.3. Les caractéristiques des formations de bachelor et de leurs publics	26
2.3.1. <i>Le profil des étudiants en bachelor</i>	26
2.3.2. <i>L'organisation des formations : au-delà des spécificités, des traits communs à tous les bachelors..</i>	29
3. Le développement du bachelor : quel impact sur l'organisation de l'offre de formation post-bac ?	33
3.1. L'attractivité du bachelor : mythe ou réalité ?.....	34
3.1.1. <i>Les facteurs d'attractivité de bachelor vus par les étudiants.....</i>	34
3.1.2. <i>Le bachelor : diplôme d'insertion ou passeport pour une poursuite d'études ?.....</i>	35

3.2.	Un dispositif de reconnaissance par l'État complexe et qui ne couvre qu'une partie de l'offre.	42
3.2.1.	<i>Les différentes formes de reconnaissance de l'État</i>	42
3.2.2.	<i>Les autres formes de reconnaissance</i>	47
3.3.	L'avenir du bachelor dans l'ESR : le premier cycle universitaire en question.....	49
3.3.1.	<i>Des universités se sont lancées dans des cursus innovants, notamment dans le cadre du PIA 3</i>	50
3.3.2.	<i>Le nouveau bachelor de Sciences Po</i>	52
3.3.3.	<i>L'expérimentation lancée par les IUT : un parcours « sécurisé » sur trois ans</i>	53
4.	Les pistes de réflexion et d'évolution proposées par la mission	54
4.1.	La question du grade de licence	54
4.1.1.	<i>Les arguments qui militent contre la délivrance du grade aux bachelors</i>	56
4.1.2.	<i>Les arguments en faveur de la délivrance du grade pour tous les diplômés qui répondent au « cahier des charges » du grade de licence</i>	58
4.1.3.	<i>Les propositions de la mission : ouvrir plus largement l'accès au grade de licence</i>	58
4.2.	Vers une nouvelle organisation du cycle post-bac.....	59
4.2.1.	<i>« Dérigidifier » les arrêtés licence et licence professionnelle</i>	60
4.2.2.	<i>Les leçons à tirer des expérimentations en cours</i>	61
	Conclusion	62
	Annexes	65

SYNTHÈSE

Le choix du thème de travail « *Bachelor : état des lieux, perspectives, conséquences* », inscrit au programme annuel de travail 2016-2017 de l'IGAENR, est à relier à la montée en puissance des formations de « bachelors¹ », tant dans les écoles de management que, beaucoup plus récemment, dans les écoles d'ingénieurs (arts & métiers, polytechnique) ou dans d'autres écoles spécialisées (hôtellerie, art et design...) et par les interrogations que suscite cette progression, notamment au sein des universités.

Le présent rapport, résultat des auditions, visites, lectures et enquêtes menées par la mission, s'est attaché à :

- dresser un état des lieux quantitatif et qualitatif aussi exhaustif que possible de l'offre actuelle de bachelor ;
- analyser les conséquences de son développement sur le premier cycle de l'enseignement supérieur français.

Un état des lieux quantitatif difficile à réaliser

Le développement du bachelor est un phénomène récent, du moins en France ; les premières à utiliser le terme sont les chambres de commerce et d'industrie (CCI), qui créent leur marque « bachelor des CCI » en 2007. Au début des années 2010, les grandes écoles de management décident de compléter leur offre en ouvrant des formations à bac + 3 ou bac + 4, qui prennent elles aussi l'appellation bachelor. Plus récemment, le bachelor sort de la sphère consulaire et privée. Des établissements publics créent, sous des formes diverses, de nouvelles formations : l'école nationale supérieure des arts et métiers (ENSAM), les écoles centrales ou l'école polytechnique par exemple, créent leur « bachelor » d'excellence, tandis que les instituts universitaires de technologie (IUT) lancent à la rentrée universitaire 2017 une expérimentation de parcours sécurisé en trois ans (qui, toutefois, ne s'appellera pas « bachelor »).

C'est dans ce contexte en pleine évolution que la mission a essayé de cerner le périmètre de l'offre actuelle de bachelors et le nombre d'étudiants concernés. Peu de données consolidées sont disponibles sur le sujet, et en particulier sur le nombre d'étudiants inscrits dans ce type de formations, qui ne sont recensées de manière exhaustive nulle part.

Si les diplômes de type bachelor visés par l'État sont en effet bien connus et représentent près de 20 000 étudiants, les autres formations ne sont pas répertoriées en tant que telles par les services statistiques ministériels. Il est toutefois possible, en rassemblant les données disponibles, d'évaluer les bachelors non visés des écoles reconnues par l'État à environ 4 000 étudiants ; quant à la zone « grise » des bachelors délivrés par les écoles non reconnues par l'État, l'évaluation est beaucoup plus difficile. Cependant, en ajoutant aux 24 000 étudiants (chiffre *a minima*) inscrits dans des écoles reconnues, les étudiants inscrits dans les « bachelors » des écoles non reconnues (environ 1 000 parcours), la mission a estimé le chiffre d'étudiants inscrits en bachelor à environ 50 000.

¹ Le terme bachelor, qui correspond à la licence ou au premier cycle du supérieur dans de très nombreux pays du monde est ancien, mais son développement, en France, sous ce vocable anglo-saxon, est relativement récent.

Le développement des bachelors au sein des écoles de commerce et de gestion est incontestablement lié aux difficultés financières rencontrées par de nombreuses écoles, et en particulier celles dépendant des CCI, et leur besoin urgent de trouver de nouvelles ressources. Mais, au-delà, le bachelor répond à des attentes nouvelles des étudiants en termes d'offre de formation ; il constitue une alternative aux classes préparatoires et aux formations plus académiques. L'irruption du bachelor est aussi vraisemblablement liée au déficit de formations courtes professionnalisantes depuis près de 20 ans. D'une certaine manière – et la France est loin d'être une exception – tout se passe comme si l'État, confronté à l'augmentation des effectifs étudiants, et en difficulté pour financer une offre nouvelle de formations *undergraduate*, avait laissé le champ libre au secteur privé ou public / privé (consulaire) pour répondre à cette demande nouvelle.

Les caractéristiques de l'offre de bachelor

Au-delà de leur hétérogénéité, les bachelors possèdent un certain nombre de points communs :

- un recrutement, le plus souvent après le bac, grâce à des concours communs² ;
- des droits d'inscription élevés, à l'exception de la catégorie des écoles de gestion et de commerce (EGC), réseau relevant des CCI, dont les droits sont proches de ceux du privé sous contrat scolaire ;
- un niveau de sortie qui se situe soit à bac + 3, soit à bac + 4 ;
- un contenu des formations qui met en avant les stages en entreprises et le caractère international du cursus ;
- une approche métier revendiquée.

La question de l'attractivité des bachelors

Le bachelor est présenté par les établissements qui le proposent comme un diplôme d'insertion, à forte dimension professionnalisante. Il est également perçu par les étudiants et les familles comme un titre susceptible d'ouvrir l'accès à des emplois de niveau « cadre ». Toutefois, la mission a relevé deux limites à cette présentation :

- la première est la forte proportion d'étudiants qui poursuivent leur formation au-delà du bachelor ;
- la seconde est le faible taux d'insertion sur des emplois de cadres en cas de sortie à bac + 3.

Le pourcentage d'étudiants en poursuite d'études paraît ainsi en décalage avec le besoin en cadres intermédiaires, identifié par tous les acteurs et qui fonde, pour une part, l'attractivité du bachelor.

Un diplôme qui s'est développé hors de tout cadre juridique clair

Les écoles se sont emparées du terme « bachelor », car il a l'avantage de constituer une « marque » parlante à l'international et de n'être pas protégé, à la différence du terme « licence » qui est un diplôme national dont la délivrance est réservée aux universités. Au-delà de la quarantaine de

² Certains établissements recrutent à bac + 2, ou bac + 3, ou bien après le bac mais sans concours, mais ces établissements ne sont pas majoritaires.

diplômes qui ont obtenu le visa de l'État, et de ceux qui sont inscrits au registre national des certifications professionnelles (RNCP), on trouve ainsi nombre de formations, les plus diverses, tant en qualité qu'en coût, rendant le choix des familles particulièrement complexe.

L'avenir du bachelor dans le dispositif d'enseignement supérieur et de recherche français : les pistes de réflexion et d'évolution

La question de l'octroi – ou non – du grade de licence aux diplômés de type « bachelor » est actuellement en débat. La mission, pour sa part, est favorable à l'ouverture du grade de licence aux nouvelles formations qui se développent, mais sous certaines conditions :

- que le grade de licence ne soit pas limité aux écoles de management mais ouvert à l'ensemble des secteurs de formations, notamment technologiques et professionnelle ;
- que le grade soit accessible à tous les établissements quel que soit leur statut, et en particulier **aux établissements publics** (universités, écoles d'ingénieurs,...) ; lorsqu'ils expérimentent de nouveaux cursus ;
- que l'octroi du grade soit subordonné à une évaluation périodique nationale identique, quel que soit le statut de l'établissement.

Mais, au-delà de la question de la délivrance du grade de licence à ces nouveaux diplômés et de leur évaluation, la montée en puissance du bachelor pose, avant tout, la question de la définition d'une politique publique cohérente pour le cycle post-bac. Sur ce sujet, qui dépasse largement la question du seul bachelor, la mission présente quelques pistes de réflexion. Ces réflexions s'appuient largement sur les entretiens qu'elle a pu avoir avec les différents acteurs rencontrés et sur les expériences en cours, lancées notamment, dans le cadre du troisième volet du programme d'investissements d'avenir (PIA 3), par les universités et leurs composantes IUT, mais aussi dans les écoles d'ingénieurs.

Les propositions de la mission sont guidées par le souci d'assouplir les cadres réglementaires actuels, de sortir de la logique des référentiels nationaux, pour laisser aux universités la capacité de créer des cursus où seront d'abord valorisées la souplesse de l'offre et la personnalisation des parcours. La première mesure proposée est ainsi la remise à plat des arrêtés régissant la licence et la licence professionnelle (LP). Ces textes, trop contraignants, pourraient être assouplis facilement, en particulier sur les points suivants :

- la référence à un volume horaire minimal de 1 500 heures d'enseignement devrait être supprimée ; la notion de volume horaire global n'a en effet pas de sens dans un parcours modulable. La seule référence de base devrait être le nombre minimal d'ECTS exigés pour un parcours de niveau L ;
- les parcours de licence professionnelle doivent pouvoir être organisés sur une durée plus large que les deux semestres actuels et permettre l'attribution de 60 à 180 crédits ECTS, l'arrêté du 17 novembre 1999 devrait être assoupli sur ce point ;
- le pendant de cet assouplissement des parcours professionnels est l'ouverture de possibilités de passerelles plus nombreuses depuis les parcours généralistes vers les parcours professionnels et vice-versa ;

- toujours dans un souci de fluidité, l'obligation d'organiser l'offre licence en semestres³ pourrait être remplacée par la réaffirmation du principe de la cohérence des parcours de formations, la seule unité de « compte » étant l'ECTS capitalisable et non le semestre ou l'année.

Dans cette réorganisation nécessaire de l'offre post-bac, l'État a une partie essentielle à jouer : non pas prescripteur mais facilitateur, il doit en amont accompagner les expérimentations par les assouplissements nécessaires à apporter à la réglementation actuelle, et surtout avancer sur la question des prérequis pour l'accès à l'université. En aval, il devra apporter sa garantie par des mécanismes de reconnaissance clairs et transparents, fondés sur l'évaluation de la qualité des formations et non sur le seul critère du statut des établissements. Sur ce point la mission revoie aux conclusions du précédent rapport de l'IGAENR consacré en 2015 à l'enseignement supérieur privé⁴.

³ Cf. l'article 16 de l'arrêté du 1^{er} août 2011 et les articles 4 de l'arrêté du 17 novembre 1999 et du 22 janvier 2014.

⁴ Rapport 2015-047 précité.

Introduction

La ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche a inscrit au programme annuel de travail 2016-2017 de l'IGAENR⁵, une mission portant sur « *le bachelor : état des lieux, perspectives, conséquences* ».

Le thème de cette mission est à rapprocher de la montée en puissance des formations de « bachelors », tant dans les écoles de management que, beaucoup plus récemment, dans les écoles d'ingénieurs (école nationale des arts et métiers [ENSAM], école polytechnique, ...) ou dans d'autres écoles spécialisées (hôtellerie, art et design...) et des interrogations que suscite cette progression, notamment au sein des universités. La vague d'articles qui paraissent sur cette question dans les publications spécialisées, ou même à plus forte audience, ainsi que la présence massive des écoles proposant des bachelors dans les salons étudiants témoignent de cette montée en puissance.

Les « bachelors » français, reprenant le nom donné dans les pays anglo-saxons au premier diplôme universitaire (niveau *undergraduate*), se sont d'abord développés, sous cette appellation depuis une dizaine d'années, dans les écoles supérieures de commerce. Celles-ci ont créé des diplômes accessibles pour certains en trois ans (« à l'anglaise »), pour d'autres en quatre ans (« à l'américaine »), voire en un an, après un premier diplôme de niveau bac + 2.

La principale caractéristique des bachelors est l'extrême diversité des intitulés, des offres de formation, des modèles pédagogiques, et des publics que recouvre cette appellation. À côté des cursus proposés par les écoles supérieures de commerce ou les entités du réseau des EGC, pour la plupart visés par l'État, de nombreuses formations se sont développées sans cadre pédagogique ou juridique précis. L'absence de réglementation du titre de « bachelor » a permis aux établissements privés de créer, sous cette appellation, des formations à forte tonalité professionnalisante et internationale (semestres d'étude à l'étranger et enseignements partiellement ou totalement dispensés en anglais). L'ambition affichée par l'ensemble des établissements proposant des bachelors est d'offrir une formation alternative entre la licence généraliste, la classe préparatoire et l'IUT. Le bachelor sert aussi, pour un certain nombre d'étudiants, de passerelle sécurisée vers des poursuites d'études (master, diplômes de grandes écoles...), ou de débouché en sortie de sections de techniciens supérieur (STS) ou d'IUT.

Mais le bachelor séduit et intéresse aussi hors de la sphère consulaire et privée. Des établissements publics créent, sous des formes diverses, de nouvelles formations qu'elles baptisent « bachelors » : ainsi l'ENSAM, les écoles centrales ou l'école polytechnique, proposent un « bachelor » d'excellence, tandis que les instituts universitaires de technologie, par la voix de leurs associations (association des directeurs d'IUT, [ADIUT] et association des présidents des conseils d'IUT) expérimentent à la rentrée universitaire 2017 un parcours⁶ sécurisé en trois ans (mais qui ne prendra pas le nom de bachelor). La conférence des grandes écoles (CGE) et la conférence des directeurs des écoles françaises d'ingénieurs (CDEFI) se sont également emparées de ce sujet.

Logiquement, et dans la suite des attributions de visa à certaines de ces formations, les revendications se font jour pour une reconnaissance plus forte et plus claire de ces nouveaux cursus par l'État avec la délivrance du grade de licence. En 2013, le ministère a ainsi confié à la commission

⁵ Lettre du 31 août 2016 publiée au BOEN n° 32 du 8 septembre 2016.

⁶ Le parcours est dénommé « parcours technologique du grade de licence » (PTGL).

évaluation des diplômes de gestion (CEFDG) une mission sur la question du grade de licence. La CEFDG a rendu récemment un rapport dans lequel elle se dit favorable à la création d'un grade. Les différentes conférences ont aussi pris position sur cette question à différentes reprises sans, pour autant, qu'elle ait été tranchée par le ministère.

C'est dans ce contexte que s'est inscrit le travail de la mission.

Dans le cadre de son enquête, la mission a rencontré les principaux acteurs et partenaires de l'enseignement supérieur au niveau national⁷, et notamment les représentants des conférences d'établissements, les organismes d'évaluation, en particulier la commission d'évaluation des formations de gestion (CEFDG), la commission des titres d'ingénieurs (CTI), et des représentants du monde professionnel. La mission a aussi recueilli l'avis d'autres structures, et notamment des responsables consulaires.

Elle s'est par ailleurs attachée à rassembler les données statistiques disponibles – rares, récentes et incomplètes – pour essayer de cerner l'ampleur du phénomène « bachelor », au-delà de la communication importante autour de ce nouveau produit de formation.

Pour mieux comprendre ce que recouvrent les diplômes de bachelor, la mission s'est rendue dans près d'une trentaine d'établissements publics et privés proposant des bachelors : universités, écoles de management et d'ingénieurs, lycées privés. Dans chaque établissement, elle a rencontré l'équipe de direction, les responsables de formation et un panel d'étudiants inscrits en bachelor. La mission a par ailleurs adressé un questionnaire à tous les établissements visités, ce qui lui a notamment permis d'avoir une vision assez fine des effectifs inscrits dans ces écoles, du contenu de l'offre de formation au niveau bac + 3 / bac + 4, de la réalité de l'insertion professionnelle et de la poursuite d'études⁸.

Le présent rapport s'ordonne autour de deux objectifs :

- dresser un état des lieux quantitatif et qualitatif aussi exhaustif que possible de l'offre de bachelor ;
- explorer les perspectives du bachelor et apprécier les conséquences de son développement sur le premier cycle de l'enseignement supérieur français.

La mission remercie tout particulièrement les établissements qui ont répondu à l'enquête et communiqué les données qui ont permis de documenter ce rapport.

⁷ Cf. annexe 1 : liste des personnes rencontrées.

⁸ Cf. annexe 2 : présentation des résultats de l'enquête.

1. L'émergence du bachelor dans le paysage français de l'enseignement supérieur et de la recherche : un phénomène récent dont l'ampleur est difficile à mesurer avec précision

1.1. Un succès du bachelor qui s'explique pour partie par l'évolution du marché du post-bac

1.1.1. Un phénomène relativement récent...

L'appellation de bachelor est ancienne puisqu'elle signifie licence ou premier cycle du supérieur dans de très nombreux pays du monde, mais son développement, en France, sous ce vocable anglo-saxon, est relativement récent.

Les premières à l'utiliser en France sont les écoles dépendant des chambres de commerce et d'industrie. La réflexion des CCI sur l'offre à bac + 3 remonte à dix ans : elles souhaitent alors rendre plus lisibles les diplômes de niveau II⁹ qu'elles avaient développés au fil du temps pour répondre à une demande locale de formations courtes. Elles avaient besoin d'un diplôme professionnalisant à bac + 3 mais les diplômes nationaux étant protégés, elles ne pouvaient utiliser le terme de licence. De là est née l'idée d'avoir recours au terme « bachelor » qui, dans la plupart des pays, correspond au niveau licence. Les CCI ont déposé, dès 2007, la marque « bachelor professionnel » et créé deux labels : les « bachelors des CCI », pour les formations en trois ans, et les « bachelors spécialisés des CCI », apparus en 2011 et réservés aux cycles post bac + 2 en un ou deux ans.

Le choix du terme « bachelor » répondait à un triple objectif :

- donner une marque attractive à des formations courtes, parfois implantées de longue date dans les chambres de commerce et d'industrie ; le terme bachelor ayant une signification au niveau international et « parlant » aux jeunes ;
- profiter du fait que le terme bachelor n'est pas protégé et que son utilisation est libre ;
- disposer de formations nouvelles avec un modèle économique rentable.

Dans les années 2010-2012, et à peu près concomitamment avec plusieurs groupes privés d'éducation supérieure qui avaient investi ce marché du bac + 3, les grandes écoles de management à statut consulaire ont presque toutes développé des bachelors à bac + 3 ou bac + 4 à côté de leurs programmes « grande école ».

Pratiquement toutes les écoles de management (sauf HEC) proposent aujourd'hui des bachelors en trois ans ou des *Bachelor business & administration* (BBA) en quatre ans. Il existe également des bachelors en un an pouvant être réalisés après une formation de niveau bac + 2 (BTS ou DUT), de même qu'existent des formations de bachelor dans des établissements qui ne sont ni des écoles d'ingénieurs, ni des écoles de management *stricto sensu* mais davantage ce qu'on pourrait appeler des « écoles métiers » (par exemple l'école Ferrandi dans le domaine de la gastronomie).

⁹ Niveau II du registre national des qualifications (RNCP).

Les écoles d'ingénieurs et les IUT s'interrogent eux-aussi sur la nécessité de développer des sorties à bac + 3, avec des objectifs, pour partie, différents de ceux des écoles de management. On observe notamment, parmi les écoles d'ingénieurs, la volonté de capter un marché d'étudiants internationaux de premier cycle rétifs aux classes préparatoires (l'école polytechnique mais aussi Centrale Nantes) ou celui des meilleurs bacheliers technologiques (ENSAM). Plus globalement, la question des débouchés professionnalisants à bac + 3 est soulevée par tous les acteurs.

Au total, la première caractéristique de l'offre bachelor actuelle est son extrême diversité. Entre le diplôme professionnel d'assistant ingénieur centré sur les bacheliers professionnels, tel que le conçoit la CDEFI, le bachelor de Sciences Po Paris, construit sur un modèle « oxfordien » dans lequel le premier cycle est un temps de formation pluridisciplinaire, les bachelors internationaux très sélectifs de l'école polytechnique ou de l'institut Mines-Télécom (IMT), les bachelors des écoles de management ou d'écoles spécialisées comme l'École Tunon, il existe de grandes différences, alors que tous utilisent la même appellation.

1.1.2. ... qui s'inscrit dans un contexte en forte évolution

Le développement du bachelor au sein des écoles de management s'est inscrit dans un contexte interne très mouvementé, lié le plus souvent aux enjeux financiers posés à de nombreuses écoles, notamment celles dépendant des CCI.

Les difficultés financières rencontrées par nombre d'entre elles ont provoqué la restructuration d'un secteur autrefois marqué par un relatif immobilisme : nouveaux statuts juridiques, fusions entre établissements, acquisitions d'écoles par des groupes éducatifs ou financiers, nationaux ou parfois internationaux¹⁰, changement de noms avec des appellations en langue anglaise, très forte communication des acteurs, investissements immobiliers et développements géographiques en dehors des sites d'origine de plusieurs écoles consulaires, y compris à l'étranger.

Elles expliquent également un certain nombre d'évolutions du modèle et de son coût :

- des droits d'inscription en forte hausse dans la lignée des droits pratiqués dans les pays de culture anglo-saxonne ;
- une offre de formation élargie : bachelor en trois ou quatre ans, diplôme grande école, master spécialisé (MS), *master of business administration* (MBA) ;
- une internationalisation forte des contenus et des effectifs, y compris pour les programmes de formation continue (*executive education*) ;
- le développement des écoles à préparations intégrées et du nombre d'admis sur titres dans les formations grande école ou bachelor.

La réforme de la taxe d'apprentissage a constitué un facteur essentiel de la création et de la montée en puissance des bachelors, en entraînant une baisse de ressources pour beaucoup d'écoles.

¹⁰ Par exemple Brest Business School est acquise par un groupe chinois en 2016 ou l'ESCLA par un groupe espagnol.

Les écoles ont alors développé des cursus de niveau II (au sens du RNCP) pour compenser cette perte :

- en élargissant l'offre de formation vers des niveaux inférieurs à ceux du master, afin d'augmenter le volume et le type d'entreprises potentiellement concernées par ces diplômes (à travers les stages des étudiants notamment) ;
- en dégagant des recettes supplémentaires dans le cadre de formations en partenariat avec un centre de formation d'apprentis (CFA).

La concurrence qui s'est installée autour des formations à bac + 2 et bac + 3 doit aussi se lire à travers ce prisme. STS publiques et privées, DUT, bachelors consulaires ou privés, licences professionnelles se disputent les ressources issues de la taxe d'apprentissage.

Mais, au-delà de la nécessité pour les écoles d'inventer un nouveau modèle économique, le bachelor est né de la rencontre entre une offre et une demande. L'offre de bachelor (et la forte communication autour de celui-ci) a certes suscité, en elle-même, une demande, mais celle-ci préexistait de façon latente à la fois dans les familles, chez les jeunes et dans les entreprises.

Dans son introduction à l'enquête qu'il a réalisée sur le bachelor, le cabinet Headway, rencontré par la mission, recense ainsi les raisons, à la fois économiques et pédagogiques, du développement de ce nouveau produit pédagogique :

Encadré n° 1 : Le développement du bachelor vu par le cabinet Headway¹¹

« Le marché potentiel au niveau bac est presque 40 fois plus vaste que le marché au niveau prépa. Ce ratio n'a certainement pas échappé aux écoles de commerce qui trouvent dans les bachelors de nouveaux territoires à investir. Sur ce marché, le champ concurrentiel est renouvelé. Les écoles se font compétition, certes, mais au final leur concurrent premier est l'université qui reste de très loin le premier débouché post-bac avec 58,2 % des bacheliers admis sur APB (admission post-bac) en 2012 pour 46,2 % des vœux 2.

Au final, peu de marchés apparaissent comme plus attractifs dans le contexte de développement compliqué pour les écoles : baisse de la taxe d'apprentissage, réduction des subventions consulaires ou publiques, plafonnement des frais de scolarité au niveau du Master Grande École.

Mais faire du bachelor une réponse purement économique au besoin de financement des grandes écoles serait une grave erreur. Le développement de ces programmes répond à un besoin pédagogique réel, comme en atteste clairement cette étude. [...] »

Source : Headway

1.2. Des effectifs croissants mais difficiles à recenser avec précision

Bien que les établissements publics, consulaires et privés soient de plus en plus nombreux à proposer des bachelors, les chiffres précis manquent pour mesurer l'ampleur réelle du développement de ces formations au niveau national et évaluer leur attractivité. Aucun comptage complet de ce phénomène n'a, en effet, été effectué au sein des services statistiques du ministère. Et si plusieurs sites internet privés spécialisés dans l'orientation affichent une liste très conséquente de bachelors¹²,

¹¹ Headway : *Higher education advisory* ; cabinet conseil dédié aux acteurs de l'enseignement supérieur, de la recherche et de la formation. Headway a réalisé une enquête sur les bachelors : *Bachelor : Que veulent les étudiants ?*, 2015.

¹² Cf. le site *Diploméo* notamment.

il n'existe pas de recensement exhaustif de ces formations, et encore moins du nombre d'étudiants inscrits.

1.2.1. Des sources statistiques éclatées et incomplètes

La mission s'est efforcée d'exploiter les différentes sources existantes, pour rendre compte de l'ampleur du phénomène « bachelor ». Plusieurs remarques doivent être faites à ce stade :

- l'absence de source exhaustive et/ou fiable ne permet qu'une évaluation imprécise des effectifs étudiants inscrits dans ces cursus ;
- mesurer, même de manière approximative, l'augmentation de ces effectifs sur les dernières années n'a pas été possible, faute de données historiques.

Toutefois, même si les sources sont partielles et parfois non cohérentes, en les croisant, la mission a pu établir un ordre de grandeur plausible de la population et des formations concernées :

- la principale enquête disponible est celle réalisée à partir d'un questionnaire et d'indicateurs mis au point par la commission d'évaluation des diplômes de gestion (CEFDG). Cette enquête porte uniquement sur les diplômes visés par l'État et seules deux années¹³ étaient disponibles au moment où le rapport a été rédigé. Au 1^{er} janvier 2016, 32 formations à bac + 3 et 10 formations à bac + 4 étaient visées par la direction générale de l'enseignement supérieur (DGESIP) ;
- les chiffres diffusés par les services statistiques du ministère chargé de l'éducation nationale sont très proches des résultats de l'enquête CEFDG¹⁴ ;
- une enquête, réalisée par la Conférence des grandes écoles auprès des écoles membres de la CGE¹⁵, recense les effectifs d'étudiants inscrits en bachelors en 2016-2017 ; les résultats restent partiels – la CGE ne couvre pas la totalité des écoles concernées et toutes les écoles interrogées n'ont pas répondu – mais donnent des chiffres qui peuvent être croisés avec ceux obtenus dans le cadre des autres études. L'enquête CGE permet par ailleurs d'avoir un éclairage sur les taux d'insertion et de poursuites d'études des étudiants titulaires d'un bachelor ;
- l'EDHEC a réalisé, en 2014-2015, une enquête auprès des écoles proposant un bachelor ; cette étude, que l'EDHEC a bien voulu communiquer à la mission, regroupe un grand nombre de données. Bien qu'également incomplète sur les effectifs, elle a cependant permis de confirmer des ordres de grandeur obtenus par ailleurs et d'améliorer la documentation de la mission sur d'autres aspects ;
- CCI France a réalisé, pour sa part, une analyse des formations de niveau 2 inscrites au RNCP ;

¹³ 2014-2015 et 2015-2016.

¹⁴ Cf. Repères et références statistiques 2016, MENESR.

¹⁵ Soit 222 écoles à ce jour.

- enfin, s’agissant de l’aspect qualitatif, la mission a pu s’appuyer sur l’enquête réalisée en 2015 par la société de conseil en éducation Headway concernant les étudiants inscrits en bachelor¹⁶.

1.2.2. Des effectifs d’inscrits en bachelor qui peuvent être estimés à environ 50 000 étudiants

L’estimation proposée par la mission utilise les sources qui viennent d’être citées et qui permettent de connaître avec précision les étudiants inscrits dans les diplômes visés par l’État et d’évaluer les autres secteurs qui ne sont, en revanche, recensés avec précision dans aucune base de données.

1.2.2.1 Les étudiants inscrits dans les formations d’écoles de management dont les diplômes sont visés par l’État¹⁷

Les services statistiques du ministère disposent, comme indiqué *supra*, des effectifs des étudiants inscrits dans les diplômes des écoles de management visés par l’État, via notamment une enquête annuelle. En 2015-2016, étaient recensés 20 200 étudiants engagés dans ces formations visées, après évaluation positive de la CEFDG, soit une augmentation des effectifs de 6 % en trois ans.

Tableau n° 1 : effectifs étudiants inscrits dans des formations visées par l’État (évolution 2013-2016)

Effectifs étudiant	2013-2014	2014-2015	2015-2016
Total diplômes visés	117 484	117 537	118 089
Dont bac + 3	10 023	10 526	10 703
Dont bac + 4	9 040	9 102	9 497
Total étudiants bac + 3 et bac + 4	19 063	19 628	20 200

Source : MEN-MESR, *Repères et références statistiques*

Le tableau n° 2 ci-dessous détaille, quant à lui, par diplôme et par école, les effectifs inscrits dans les diplômes visés par l’État¹⁸, en distinguant les diplômes en trois ans et ceux organisés en quatre ans. Les chiffres produits ont pour origine l’enquête de la CEFDG (rentrée 2015-2016) et confirment, avec quelques différences, les chiffres du tableau n° 1 issus des services statistiques ministériels.

¹⁶ Headway, *Bachelor : Que veulent les étudiants ?*, 2015. La mission remercie Headway de lui avoir communiqué gracieusement cette étude.

¹⁷ Voir *infra* § 3.1.1, les différentes formes de reconnaissance par l’État des diplômes et des établissements privés.

¹⁸ À noter que les arrêtés ministériels accordant le visa n’utilisent jamais le terme bachelor et ne reprennent pas les intitulés – souvent en anglais – figurant sur les sites des écoles ; cette distorsion entre la libellé officiel du diplôme, issu de l’arrêté, et l’intitulé « d’usage », ne contribue pas à la clarté et à lisibilité du dispositif pour les familles.

Tableau n° 2 : Effectifs inscrits en 2015-2016 dans les bachelors visés par l'État, par école et type de bachelor

Bachelors visés d'écoles reconnues		
Bachelor Bac +3	Statut	Etudiants
Brest Business School (2 bachelors et 2 campus)	association	238
EAC-Audencia Nantes (4 campus)	association	497
EGC Drôme Ardeche-Valence	CCI	98
EGC Le Mans-Maine	CCI	88
EGC Lille	CCI	151*
EGC Martinique-Fort de France	association	148
EGC Midi-Pyrénées (campus de Tarbes, Rodez, Montauban)	CCI	216
EGC Nouméa	CCI	113
EGC Poitou-Charentes Angoulême	CCI	86
EGC La Réunion	CCI	159
EGC Saint-Lô. Basse-Normandie	CCI	110
EGC Vendée La Roche-sur-Yon	CCI	119
Kedge BS- EGC Méditerranée (6 campus dont EGC Avignon, Bastia, Marseille)	CCI	1 459
EM Normandie (3 campus)	association	109
ESC ISAM Amiens	CCI	163
ESC Clermont	association	318
ESCD-3A. Lyon	association	256
ESC Dijon-BSB	association	442
ESCEM Tours-Orléans-Poitiers (3 campus)	association	457
ESC La Rochelle	association	492
ESC Pau	CCI	213
ESC Rennes	association	381
ESIAME Cholet	association	170
Grenoble EM	CCI	404
ICN BS (2 campus)	association	560
IDRAC BS (4 campus)	association	1 416
Neoma (3 campus Paris, Rouen et Reims)	association	527
Novancia	CCI	696
TBS	CCI	1 455
EM Lyon St Etienne	association	341
Total		11 731
Bachelor Bac+4	Statut	Etudiants
EDHEC BBA (2 campus à Lille et Nice)	association	2748
EM Lyon-Global BBA (3 campus)	association	460*
BBA-IECG La Rochelle	association	474
BBA-Troyes	association	243
ESSEC-Global BBA	association	1284
INSEEC BBA (2 campus à Bordeaux et Lyon)	SARL	1620
Kedge-International BBA à Marseille	association	1006
Neoma-BSC (3 campus Paris, Rouen et Reims)	association	1255
ESTA Belfort	association	200?
Montpellier BS	association	
BBA Audencia (en un an à bac +4)	association	20
Total		8650

Source : CEFDG

1.2.2.2 Les étudiants inscrits dans des bachelors non visés d'écoles reconnues par l'État

Pour ces diplômes, que la CEFDG ne recense pas¹⁹, les données 2015-2016 sont issues de l'enquête CGE (et rapprochées par la mission de l'enquête EDHEC). Ces chiffres restent incomplets et sont à prendre avec prudence ; ils constituent davantage une approximation qu'un recensement exhaustif.

¹⁹ Parce qu'ils ne sont pas visés.

Sous ces réserves, l'enquête CGE permet d'identifier 3 840 étudiants inscrits dans ces formations.

Tableau n° 3 : effectifs étudiants inscrits dans les bachelors non visés d'écoles reconnues en 2015-2016

Bac +3	Statut	Etudiants
EGC Bourg en Bresse	CCI	
EGC Valence. Drôme Ardèche	CCI	
EGC Villefontaine nord Isere	CCI	
EGC Agen-sud management	CCI	
EGC Charleville	CCI	
EGC Brive	CCI	
EGC Nimes	CCI	
EGC Strasbourg	CCI	
EGC Saint-Germain-en-Laye	CCI	
EGC Bourgogne (Sens, Nevers, Châlons-sur-saône)	CCI	
EGC Guyane	CCI	
EGC Savoie. Le Bourget du Lac	CCI	
EGC Franche Comté (campus Vesoul, Montbéliard, Besançon)	CCI	
Sous Total EGC		1200
EM Strasbourg (2 bachelors)	Public	365
EM Léonard de Vinci	association	
ESCE	SAS	117
ESC La Rochelle (loisirs-tourisme)	CCI	
ESCP Europe	CCI	160
ESDES Lyon	Inst.catho.Lyon	
ESG CI	Privé reconnu	
ESG F	SAS	
ESLSCA	Privé reconnu	
ICD	Privé reconnu	158
ICS Bégué	Privé reconnu	
IESEG	association	33
IPAG (2 campus et 2 bachelors)	association	390
ISC Paris (5 bachelors)	association	332
ISG Paris	association	280
ISTEC	association	
PSB	Privé reconnu	130
Telecom EM	Public	106
Skema-Esdhem 2 bachelors	association	569
ESSCA (6 campus)		900*
Total		3840

Source : CGE et EDHEC

L'effectif des étudiants inscrits en bachelor dans des écoles reconnues est donc d'un peu plus de 20 000 pour les bachelors visés et d'environ 4 000 pour les bachelors non visés, soit *a minima* un total de 24 000 étudiants sur la base de l'année universitaire 2015-2016.

Ce nombre de 24 000 étudiants inscrits en bachelor peut être rapproché de celui des effectifs globaux d'écoles de management recensés par le ministère, qui est de 136 244 en 2015-2016²⁰, ou plus précisément de celui des écoles des groupes I et II (écoles reconnues ayant des diplômes visés

²⁰ Les chiffres utilisés dans ce paragraphe sont issus de l'enquête SISE, réalisée par les services statistiques des ministères chargés de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur.

et écoles reconnues mais sans diplômes visés)²¹ qui est de 123 027. La part des étudiants d'écoles de management reconnues par l'État et inscrits en bachelor serait donc de 20 % de l'effectif global de ces écoles des groupes I et II.

1.2.2.3 Une estimation globale des étudiants inscrits en bachelor

À ces 24 000 étudiants des écoles reconnues par l'État, il faut ajouter les étudiants inscrits dans des diplômes non visés délivrés par des écoles non reconnues. Cette offre n'est recensée par aucune des différentes enquêtes citées précédemment et constitue une sorte de « zone grise » du bachelor, statistiquement parlant au moins.

Le nombre d'étudiants inscrits dans ces formations non recensées est sans doute relativement important puisque deux sites privés d'orientation²² estiment à environ 1 300 à 1 400 le nombre de cursus conduisant à un diplôme de bachelor, donc bien davantage que le nombre de bachelors proposés par les écoles reconnues par l'État (qui sont moins d'une centaine).

Sur la base de 1 000 bachelors et d'un chiffre minimal moyen de 20 étudiants par formation, cette population pourrait être estimée, selon la mission, à au moins 20 000 étudiants, qui s'ajouteraient donc aux 24 000 étudiants inscrits dans les écoles reconnues par l'État (écoles des groupes 1 et 2), portant les effectifs inscrits en bachelor dans une fourchette entre 45 000 et 50 000 étudiants.

1.2.3. Des effectifs en bachelor à comparer avec ceux des écoles d'ingénieurs et de management, et avec les effectifs du secteur privé dans son ensemble

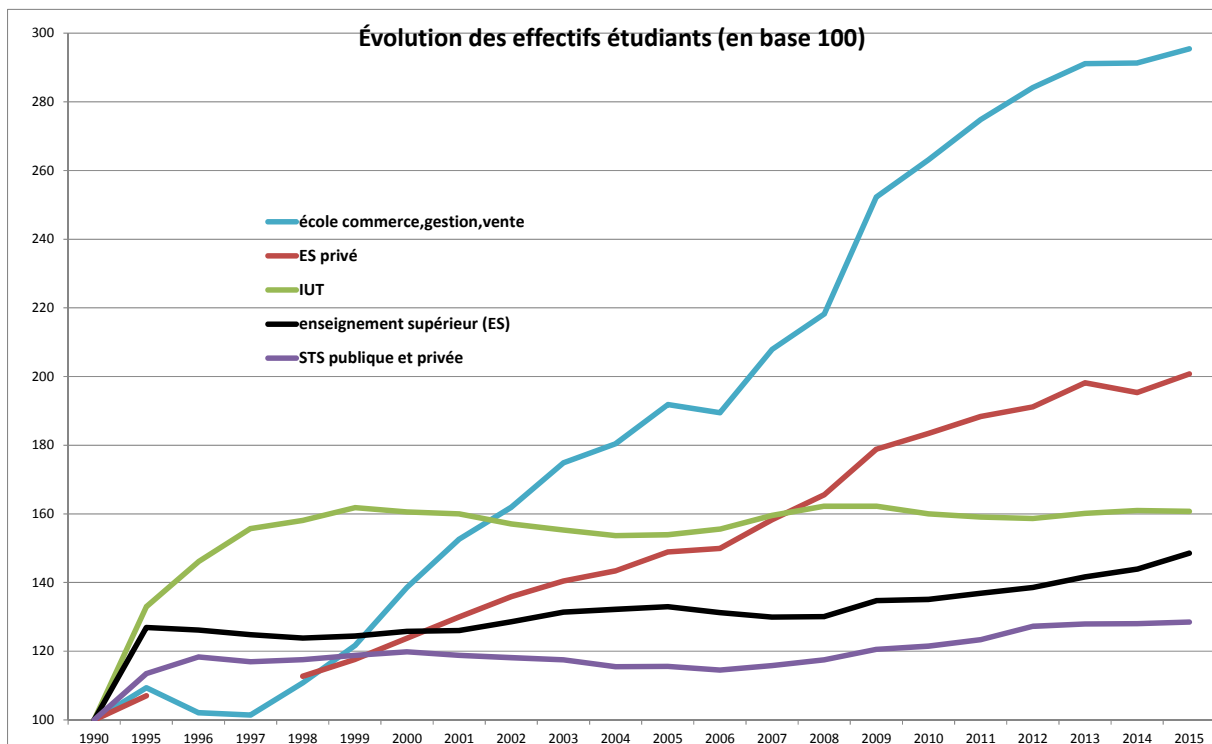
Il est intéressant de rapprocher cette montée en puissance des bachelors de l'évolution des effectifs dans l'enseignement supérieur au cours des dernières années.

Plusieurs constatations peuvent être faites à partir du graphique suivant :

²¹ Les services statistiques des ministères chargés de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur classent les écoles de commerce et de gestion en trois groupes (I, II et III). Les écoles du groupe I sont reconnues par l'État et au moins l'un de leurs diplômes est visé par le ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation. Les écoles du groupe II sont également reconnues par l'État, mais aucun de leurs diplômes n'est visé par le ministère. Les écoles du groupe III ne sont pas reconnues par l'État et aucun de leurs diplômes n'est visé par le ministère.

²² *Diploméo et Orientation.com.*

Graphique n° 1 : évolution des effectifs étudiants dans l'enseignement supérieur depuis 1990



Source : MEN-MESR, Repères et références statistiques

1.2.3.1 La stagnation des effectifs dans les formations publiques courtes de STS et IUT

La première constatation est celle de la stagnation globale de l'offre du secteur public à bac + 2 dans les formations comparables à celles des bachelors, et notamment, depuis plus de quinze ans dans les IUT et les STS.

L'estimation de 50 000 étudiants inscrits en bachelor peut également être mise en perspective avec les effectifs des formations post-bac offertes par l'enseignement public et notamment :

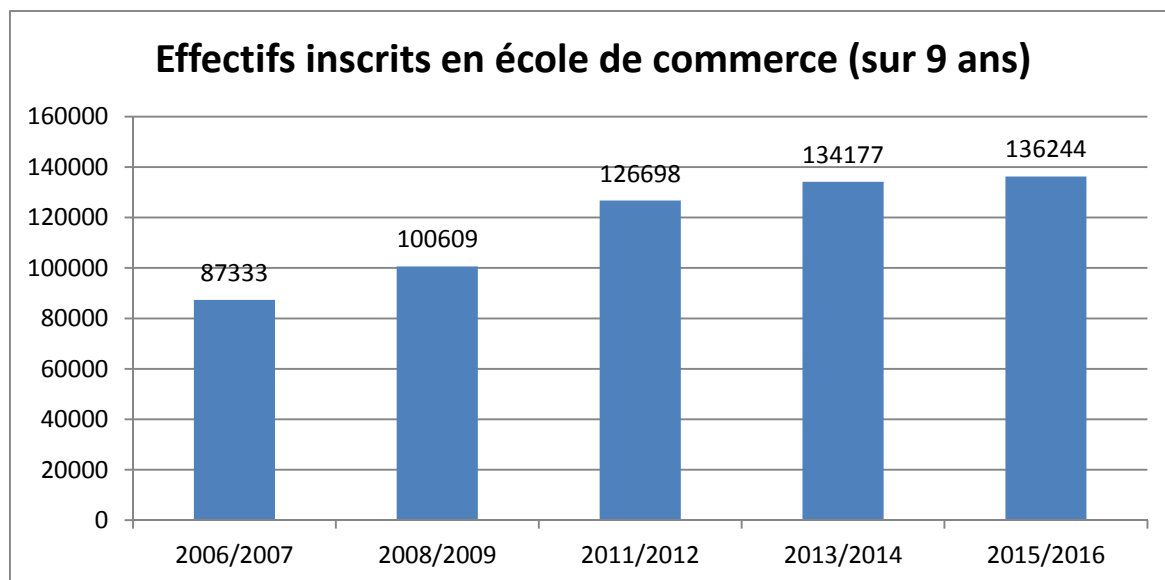
- le nombre d'étudiants inscrits en STS commerce et vente : 45 562²³ ;
- le nombre d'étudiants inscrits en STS finances, banques, assurances : 8 327 ;
- le nombre d'étudiants inscrits en STS comptabilité, gestion : 31 533 ;
- les 50 000 étudiants inscrits en DUT dans le secteur de la production, et un peu moins de 70 000 dans le secteur tertiaire ;
- au sein des 67 828 étudiants inscrits dans un DUT du secteur des services : 19 646 suivent un DUT techniques de commercialisation et 19 876 un DUT gestion des entreprises et des administrations.

²³ Tous les chiffres mentionnés ici sont les effectifs des étudiants inscrits en 2015-2016.

1.2.3.2 L'évolution des effectifs dans les écoles de management

À la différence des effectifs en IUT de services, les effectifs en écoles de commerce ne cessent de croître fortement sur les quinze dernières années (une augmentation de 56 % en moins de dix années cf. graphique *infra*).

Graphique n° 2 : évolution des effectifs étudiants inscrits dans les écoles de management



Source : MEN-MESR, Repères et références statistiques

Cette croissance est d'abord la conséquence d'une diversification de l'offre de formation et d'une augmentation de leur capacité d'accueil. Contraintes par la diminution des subventions consulaires, les écoles de commerce ont su et pu répondre à la demande, de manière plus réactive que les formations courtes publiques, de type DUT et STS.

1.2.3.3 L'évolution globale des effectifs dans l'enseignement supérieur depuis 1998

Le graphique n° 1 met également en lumière la progression comparée des effectifs des secteurs public et privé, la croissance forte du secteur privé à compter des années 1990 répondant à la stagnation enregistrée, depuis cette même période, dans les formations courtes du secteur public.

Au-delà de la réponse des écoles consulaires à l'épuisement de leur modèle économique et des attentes nouvelles en termes d'offre de formation, le développement du bachelor est vraisemblablement lié à ce déficit d'offre de formations courtes professionnalisantes dans le secteur du management et dans les disciplines proches (et au taux de pression très fort de certains DUT, conséquence directe du manque de places).

D'une certaine manière – et la France est loin d'être une exception – tout se passe comme si l'État, confronté à l'augmentation des effectifs étudiants, et en difficulté pour financer une offre nouvelle ou renouvelée de formations *undergraduate* du supérieur, avait laissé le champ libre au secteur privé ou consulaire pour répondre à cette demande nouvelle.

2. Une appellation « bachelor » qui recouvre des formations hétérogènes portées par des établissements aux statuts très divers

2.1. Une offre de formation qui investit tous les champs

2.1.1. Un secteur prédominant, celui du management

Les bachelors proposés sont le plus souvent généralistes en termes d'enseignement du management (c'est notamment le cas des bachelors visés) mais plusieurs écoles ont aussi fait le choix d'une offre de bachelors spécialisés, soit dans un domaine précis du management (ex. marketing digital), soit dans le management d'un métier en particulier (hôtellerie-restauration...). Cette offre spécialisée se trouve surtout au sein de grandes métropoles ou de territoires²⁴ disposant d'un vivier suffisant d'entreprises pouvant proposer des stages, une insertion professionnelle mais aussi des enseignants vacataires ou permanents dans ces secteurs.

Si le management et ses diverses spécialités restent majoritaires, le recensement établi par les sites d'orientation permet d'observer le développement important de bachelors dans des domaines tels que le luxe, la gastronomie, l'immobilier, l'expertise artistique, le sport, le bien-être, l'esthétique, le paramédical, le journalisme, l'évènementiel, et jusqu'à la gemmologie ou la nutrition.

Viennent ainsi d'obtenir le visa de l'État, à compter du 1^{er} septembre 2017, pour une durée de trois ans, deux diplômes (de réalisation audiovisuelle et de fil d'animation) délivrés par l'école supérieur des réalisations audiovisuelle (ESRA) de Nice, groupe d'écoles spécialisées dans la formation aux métiers du cinéma, de la télévision, du son et du film d'animation²⁵.

Le tableau n° 3 ci-dessous, réalisé à partir des informations du site Orientation.com, décrit les principales spécialités de bachelor et le nombre d'établissements y préparant :

²⁴ Cf. La Rochelle pour le tourisme.

²⁵ Cf. arrêté du 15 mai 2017 publié au BO du MESRI, le 29 juin 2017.

Tableau n° 4 : Principales spécialités de bachelors préparées par les établissements

Bachelor référencés par Orientation.com	Nombre	Bachelor référencés par Orientation.com	Nombre
Bachelor Marketing	205	Diplôme de Responsable du Marketing et du Développement Commercial	4
Bachelor marketing du luxe	131	Bachelor en gestion immobilière	4
Bachelor Management	83	Bachelor of Business Administration in International Business	4
Bachelor Management BA	66	Bachelor en tourisme international	4
Bachelor Tourisme	63	Bachelor Concepteur 3D-vFX	4
Bachelor Ressources Humaines	63	Bachelor Marketing Client et Gestion Commerciale	3
Bachelor Tourisme Hôtellerie	61	Bachelor Informatique option Web et Mobilité	3
Bachelor Communication	53	Bachelor Motion Design	3
Bachelor Informatique et Réseaux	36	Bachelor Communication visuelle	3
Bachelor en Informatique - Développement Web	28	Bachelor Informatique option Sécurité et Réseaux	3
Bachelor International	27	Bachelor Commercialisation des Vins et Spiritueux	3
Bachelor Négociation et Commerce International	27	Bachelor Marketing et Communication	3
Bachelor en Diététique Approfondie	26	Bachelor Marketing et développement commercial	2
Bachelor Négociation et Commerce International	24	European Bachelor in International Tourism Management	2
Bachelor Gestion et Comptabilité	22	Diplôme d'Enseignement Supérieur en Management International	2
Bachelor en Marketing International	19	Bachelor en Management de Projet	2
Bachelor Nutrition et Alimentation Humaine	19	Bachelor Management du Luxe	2
Bachelor Stratégies Évènementielles	18	Bachelor Arts Numériques Animation 2D/3D et Jeu Vidéo	2
Bachelor Management du Commerce et du Sport	17	Bachelor métiers de l'Immobilier	2
Bachelor Marketing Opérationnel et Communication Évènementielle	16	Bachelor Spa Manager	2
Bachelor en Journalisme	14	Bachelor of Arts in International Business	2
Bachelor Design option Design Graphique	13	Bachelor Chef de Publicité-Concepteur Artistique	2
Bachelor en Relations Internationales	11	Bachelor Responsable Projet et Développement d'Activités	2
Bachelor Finance, Contrôle, Audit	10	Bachelor Management des RH	2
Bachelor Webmarketing et E-Commerce	10	Bachelor in International Business	2
Bachelor in Video Game Art	8	Diplôme de chargé d'Affaires Internationales	2
Bachelor en Expertise en Faune, Flore et Habitat	8	Responsable d'Exploitation de Structures de Loisirs ou d'Hébergement Touristique	2
Bachelor en Business International	8	Bachelor Fashion Design and Technology	2
Bachelor Gestion Finance	7	Bachelor e-journalisme	2
Bachelor Achats et Logistique	7		
Bachelor Ressources Humaines et Conseil en Recrutement	6	autres spécialités au sein d'un seul établissement	87
Bachelor Management opérationnel	5		
Bachelor Management hôtelier	4	TOTAL des bachelors	1281
Bachelor Management des Loisirs	4		

Source : site Diplomeo

2.1.2. Les bachelors des écoles d'ingénieurs encore au stade de l'expérimentation

L'utilisation du titre de bachelor et la délivrance de titres intermédiaires à bac + 3 restent encore très marginales dans les écoles d'ingénieurs. Le titre de bachelor n'était en effet utilisé, jusqu'ici, que dans deux cas :

- comme titre intermédiaire dans le cadre de contrats de professionnalisation. C'est, par exemple le cas de l'institut supérieur de l'électronique et du numérique de Brest (ISEN - groupe associatif privé à but non lucratif sous contrat avec le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche) qui délivre un titre RNCP de bachelor en fin de troisième année²⁶ ;

²⁶ Ce dispositif a été mis en place pour permettre l'ouverture de la troisième année en contrat de professionnalisation.

- la CTI a autorisé les écoles qui le demandent à délivrer un diplôme intermédiaire de bachelor en fin de troisième année pour faciliter la mobilité internationale des étudiants²⁷.

Depuis peu, des expérimentations de véritables cursus de bachelor commencent à apparaître dans les écoles d'ingénieurs mais restent au stade de l'expérimentation. Même si la tendance est beaucoup moins forte que pour les écoles de management, certaines écoles d'ingénieurs s'engagent sur la voie du bachelor, afin d'élargir leur offre et de renforcer leur internationalisation, mais avec des modèles différents :

- un modèle d'excellence internationale : c'est le cas de l'école polytechnique à Saclay (ouverture en 2017²⁸) et de Centrale Nantes (ouvert en 2016)²⁹ ;
- un modèle destiné aux filières technologique et professionnelle : c'est le cas notamment de l'ENSAM qui a créé en 2014 un nouveau cursus réservé aux bacheliers technologiques (STI2D) qui souhaitent poursuivre des études technologiques de haut niveau³⁰ ;
- le modèle de l'ESEO (anciennement école supérieure d'électronique de l'ouest) d'Angers et Paris avec un bachelor « solutions numériques connectées » proposé aux bacheliers S, ES spécialité maths et STI2D ; il s'affiche comme une filière d'excellence et aspire à être le chaînon manquant entre DUT et diplôme ingénieur³¹ ;
- plusieurs expériences sont aussi en cours à l'INSA Toulouse (institut national des sciences appliquées), à l'ENIISE (école nationale d'ingénieurs de Saint-Étienne) ou à SIGMA Clermont en mécanique avancée. Cette dernière ouvrira un bachelor « intégration des procédés » en contrat de professionnalisation, en septembre 2017, en partenariat avec l'UIMM Auvergne (union des industries et des métiers de la métallurgie)³² ;
- enfin, le projet sur lequel la CDEFI travaille est de créer un cursus en trois ans ouvert en priorité aux bacheliers professionnels ; l'objectif serait de mettre en place un nouveau diplôme de type « licence technologique » avec un cursus qui se déploierait sur trois ans et s'appuierait sur un référentiel construit avec les branches professionnelles, les écoles d'ingénieurs et les lycées professionnels. Ce nouveau diplôme devrait bénéficier d'une accréditation nationale (après évaluation de la CTI et/ou du Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES).

En dehors du projet de l'école polytechnique, très atypique aujourd'hui au sein des écoles d'ingénieurs par son positionnement élitiste, l'objectif déclaré est de former, à l'exemple du *bachelor*

²⁷ En revanche, pour les étudiants nationaux, la CTI n'encourage pas la délivrance d'un titre intermédiaire, mais ne l'interdit pas non plus.

²⁸ Le bachelor de Polytechnique, entièrement en anglais, est conçu pour des étudiants étrangers de très haut niveau et leur évite le passage par la prépa.

²⁹ Avec un cursus de « sciences de l'ingénieur » en trois ans dispensé à l'île Maurice.

³⁰ Les premiers parcours ont été ouverts sur les campus de Châlons-en-Champagne et de Bordeaux ou encore à Angers et Lille en partenariat avec les IUT et des bacheliers STI2D (sciences et technologies de l'industrie et du développement durable).

³¹ Pour son directeur, il s'agit d'une offre alternative qui se rapproche du modèle international, répond aux besoins des entreprises et donne aux étudiants la possibilité de s'arrêter à trois ans ou de continuer s'ils le veulent.

³² Cette formation s'adresse à des jeunes diplômés bac + 2 (BTS Conception des processus de réalisation de produit ou DUT génie mécanique et productique) ou à des professionnels avec une expérience dans l'usinage et souhaitant se former en tant que cadres intermédiaires dans le domaine de la production.

of engineering anglo-saxon, des « assistants ingénieurs » pouvant s'insérer à bac + 3, ce qui ouvrirait une voie alternative entre les formations à bac + 2 et le diplôme d'ingénieurs à bac + 5.

Armel de la Bourdonnaye, ancien président de la CDEFI indiquait ainsi à l'AEF, le 8 juin 2017 :

« Au niveau de la formation, notre priorité est d'abord de développer l'apprentissage dans les cursus ingénieurs. Ensuite, il est important que les écoles apportent leurs qualités à un plus grand nombre de jeunes, et le bachelor peut s'insérer dans cette dynamique. Nous avons effectivement pour projet la création d'une voie d'excellence pour les bacheliers professionnels vers un diplôme insérant et de bonne qualité. Nous ne cherchons pas du tout à concurrencer les licences générales ».

La question de l'évaluation et de la certification de ces nouveaux diplômés à bac + 3 est évoquée par tous les acteurs, avec en perspective, la question centrale de l'obtention du visa de l'État, voire du grade de licence. Le président de la CTI, sollicité sur ce point par la mission, a indiqué qu'il serait plutôt favorable au développement de cursus de bachelor sous certaines conditions³³ :

- bien distinguer les cursus et les débouchés entre les bachelors et les ingénieurs ;
- construire un référentiel en relation étroite avec les industriels. La CTI ne souhaite pas un référentiel national mais un dispositif plus souple sur le modèle du diplôme d'ingénieur³⁴.

2.1.3. Des formations présentes sur tout le territoire

Comme le montre la carte ci-après, qui présente la répartition sur le territoire des bachelors délivrés par des écoles reconnues par l'État, ces diplômés se sont implantés dans les principaux sites universitaires mais aussi dans des petites et moyennes agglomérations, prenant souvent la suite de diplômés préexistants.

Ce maillage du territoire, qui recoupe en grande partie celui des formations publiques à bac + 2 (IUT / BTS), constitue sans doute une des explications de l'attractivité des bachelors, qui apparaissent comme une offre de proximité accessible et rassurante pour les familles.

³³ Cf. interview de Laurent Mahieu à New Tanks : « Il convient de bien positionner ces emplois par rapport aux fonctions de l'ingénieur et par rapport aux profils des autres diplômés existant. Nous n'avons pas instruit le sujet. Notre mission principale est d'évaluer les titres d'ingénieurs et nous nous concentrons dessus. Il n'y a pas de réticence de principe de notre part mais nous nous inscrivons sur un temps plus long. [...]. Si le bachelor doit être "régulé", on peut se demander si cela fait partie des missions de la CTI. Cela pourrait être cohérent que la même institution évalue et accrédite les bac + 3 et les bac + 5 situés dans un même champ professionnel. »

³⁴ À cet égard la CTI insiste sur la différence entre les programmes IUT et BTS qui sont encadrés par un référentiel national et les cursus ingénieurs, qui sont beaucoup plus flexibles et ont la possibilité de s'adapter aux besoins des entreprises (grâce à l'absence de cadrage national de la formation ingénieurs ; la régulation se fait par l'évaluation *a posteriori* via la CTI).

Carte n° 1 : Principaux sites proposant des bachelors



Source : mission

2.2. Des acteurs et des statuts divers

2.2.1. La face émergée : les bachelors des écoles de management reconnues par l'État

Les écoles de management reconnues par l'État se répartissent en deux catégories.

2.2.1.1 La catégorie des écoles de gestion et de commerce (EGC), dépendant financièrement et juridiquement des chambres de commerce et d'industrie

Les EGC accueillent en bachelor environ 3 000 étudiants répartis sur 22 campus³⁵. Celles-ci sont généralement installées au cœur de villes moyennes avec un positionnement territorial très fort. Le

³⁵ Agen, Bourg-en-Bresse, Brive, Cayenne, Chalon-sur-Saône, Charleville-Mézières, Fort de France, La Réunion, La Roche-sur-Yon, Le Mans, Lille, Montauban, Nîmes, Nouméa, Rodez, Saint-Germain-En-Laye, Saint-Lô, Sens, Strasbourg, Tarbes, Valence, Villefontaine. 900 places sont offertes au concours commun d'entrée.

nombre d'étudiants par promotion est modeste pour assurer une insertion professionnelle de qualité sur le territoire et proposer un nombre de stages suffisant. Elles disposent d'un concours commun d'admission avec questions à choix multiples (QCM) et entretien. Leur financement se fait à travers les droits d'inscription (modérés par rapport aux autres bachelors), les subventions consulaires et la taxe d'apprentissage.

Encadré n° 2 : L'EGC de Bourg en Bresse : une école bien implantée dans son territoire

Suite à la disparition de l'ESCI (école supérieure de commerce industriel) en 2011, implantée à Bourg en Bresse, la CCI de l'Ain souhaitait proposer une nouvelle offre de bachelor dans les domaines du marketing, de la commercialisation et la gestion afin d'apporter une réponse à la demande des entreprises et des familles du département. Les entreprises de l'Ain (essentiellement des TPE et PME) recherchent en effet des jeunes diplômés opérationnels et polyvalents, pouvant les accompagner dans leur développement tant localement qu'à l'international. Or il n'existe pas d'offre de formation post-bac de niveau bac + 3 dans le département. Les jeunes bacheliers souhaitant poursuivre leurs études en école de commerce devaient donc s'orienter vers d'autres villes de la région Rhône-Alpes, avec des coûts plus élevés (frais de scolarité et frais d'hébergement). C'est pourquoi la CCI a créé l'EGC de l'Ain en septembre 2011, avec le soutien des élus locaux et des membres du comité de pilotage de l'enseignement supérieur de l'Ain (universités Lyon 1 et de Lyon 3, campus de Bourg). L'école est un service de la CCI.

L'offre de formation s'inscrit dans les besoins locaux ; elle comprend :

- un programme bachelor de « responsable marketing » mis en place en 2011, (inscrit au RNCP, titre de niveau II) ;
- un programme en formation continue pour développeurs de PMI (« école des managers »), titre de niveau II également ;
- à la rentrée 2017, elle ouvrira un cursus bachelor de EM Grenoble (« responsable opérationnelle d'unité » ; option développement commercial et marketing » ; cette formation sera offerte sous statut de contrat de professionnalisation alternant), qui est organisé sur un an pour les titulaires d'un BTS et d'un DUT ; la formation est inscrite au RNCP, niveau II).

L'EGC de Bourg-en-Bresse travaille par ailleurs pour monter une EGC régionale en réseau avec Villefontaine et Valence.

L'EGC recrute très majoritairement dans la région (plus de 80 % des étudiants sont originaires du département de l'AIN), avec une bonne insertion professionnelle locale, mais un taux de poursuite d'études qui augmente (66 % en 2016).

Source : ECG de Bourg-en-Bresse (réponse à l'enquête de la mission)

2.2.1.2 Les écoles supérieures de commerce (ESC)

Une deuxième grande catégorie (la plus connue) est composée des bachelors des ESC, qui sont des écoles à statut le plus souvent associatif, ayant conservé un lien plus ou moins étroit avec leur CCI, présentes dans des grandes villes et avec des droits d'inscription élevés ou très élevés. Comme les masters spécialisés (MS) ou les MBA, le bachelor en trois ou quatre ans vient compléter une offre longtemps limitée au diplôme bac + 5 de la grande école avec grade de master. Comme indiqué *supra*, le besoin, pour des raisons économiques, d'atteindre une masse critique et/ou la volonté de construire des marques nationales ou internationales ont été à l'origine de cet élargissement de l'offre par adjonction d'un ou plusieurs bachelors.

Dans le cas des écoles supérieures de commerce, le bachelor peut ainsi bénéficier du corps enseignant de la grande école, de la notoriété et de la réputation de celle-ci et du réseau d’alumni. Les ESC s’efforcent donc de développer les synergies au sein de leur offre, tout en veillant à ce que le diplôme bachelor ne « vampirise » pas leur fleuron qui reste le diplôme « grande école ». Le bachelor, plus pratique et plus professionnalisant, est censé former des managers assurant un encadrement de premier niveau, alors que le programme « grande école », plus académique et plus généraliste, doit produire des cadres supérieurs. Dans la pratique, le bachelor sert aussi de vivier pour ces diplômés grande école par la procédure d’admission sur titre. Au sein des écoles supérieures de commerce, seul HEC n’a pas développé de bachelor et n’imagine pas le faire, au moins à court terme.

Le bachelor a également fait son apparition au sein des lycées, et notamment de lycées privés sous contrat qui proposent une formation bachelor d’un an en sortie de leurs BTS.

Ainsi, le réseau RENSUP (réseau national d’enseignement supérieur privé) qui regroupe 515 établissements catholiques sous contrat, a passé une convention avec l’université de Coventry pour développer des formations bachelor d’un an entièrement en anglais assorties du titre RNCP. Trois secteurs sont concernés – *global marketing* (GM) / *global business* (GB) / tourisme et hôtellerie (IHTM) – avec des formations bachelors présentes dans une dizaine de lycées³⁶.

Encadre n° 3 : l’institut Limayrac³⁷

Établissement d’enseignement catholique, sous contrat d’association avec l’État, membre du réseau RENASUP, réseau national d’enseignement supérieur privé catholique, l’institut a développé des bachelors dès 2006, dans le cadre du processus de Bologne et avec la volonté de s’inscrire dans le schéma LMD avec un niveau de sortie à bac + 3. L’institut a de nombreuses filières BTS sous contrat avec l’État et propose des formations en un an pour les titulaires de diplômes à bac + 2. Pendant cette année de formation, les étudiants ont des stages en entreprise et à l’étranger.

En lien avec les professionnels, l’institut a ainsi développé des poursuites d’études post-BTS dans les secteurs suivants : bachelor marketing communication ; bachelor ressources humaines (« gestion de la paie et du social ») ; bachelor responsable de projet informatique suivi de la formation « chef de projet international en informatique » ; bachelor tourisme suivi de la formation en manager de développement commercial et enfin le DSCG (diplôme supérieur de comptabilité et de gestion).

Source : établissement (réponse à l’enquête de la mission)

Des expériences de bachelors post-BTS sont aussi poursuivies dans le secteur public, comme par exemple au lycée Jean Moulin de Lille qui développe une formation bac + 3 dédiée au e-commerce. Celle-ci est présentée sur le site de l’établissement comme un bachelor « manager e-commerce ».

2.2.2. La face immergée : les bachelors non visés d’écoles privées non reconnues

De nombreuses écoles privées sont présentes sur ce marché porteur du bachelor. Elles appartiennent au « groupe 3 », celui des établissements non reconnus dont aucun diplôme n’est visé³⁸.

³⁶ Paris : pôle Albert de Mun, Meaux : pôle Bossuet, Metz : pôle Jean XXIII, Rennes - Vannes : pôle Jeanne d’Arc, Nantes : pôle La Joliverie, Lyon - Saint-Étienne - Vienne : Institut Robin, Grasse : pôle Fénelon, Marseille : Institut La Cadenelle, Perpignan : pôle Notre-Dame Bon Secours.

³⁷ Cf. annexe 2 : l’analyse des résultats de l’enquête de la mission.

³⁸ Voir note n° 11 pour la classification des trois groupes d’écoles.

Il est très difficile de se repérer au sein de cette offre, même si la plupart des écoles appartiennent, en réalité, à de grands groupes nationaux de formation comme IONIS, Eduservices ou Eductive group, et affichent une inscription au RNCP pour de nombreuses formations de leur offre (voire un visa ou un grade pour quelques-unes d'entre elles). Cette face immergée pourrait d'ailleurs se scinder entre un ensemble composé des écoles issues de ces groupes et un autre composé d'entités isolées.

Quoi qu'il en soit, plusieurs points peuvent entretenir la confusion du futur étudiant, confusion qui ne se limite d'ailleurs pas exclusivement à l'offre des écoles non reconnues :

- une même école peut abriter plusieurs types de diplômes, avec ou sans visas, enregistrés ou non au RNCP. Ainsi, les étudiants et leurs familles peuvent être abusés par l'offre d'une école qui propose des titres visés ou enregistrés au RNCP et choisir, *in fine* et sans s'en apercevoir immédiatement, une formation qui, elle, ne dispose d'aucune forme de reconnaissance ;
- la notoriété et les certifications obtenues par l'un des diplômes rejaillissent positivement sur l'ensemble des formations d'une école, même si chaque formation est, en réalité, très différente en termes de ressource enseignante, d'insertion, ou de salaire de sortie.

Le groupe IONIS constitue un exemple de cette complexité de l'offre et des difficultés rencontrées par les étudiants et leurs familles pour comprendre et évaluer cette dernière. Premier groupe privé français d'enseignement supérieur, il regroupe à la fois de grandes écoles de management et d'ingénieurs disposant de la reconnaissance de l'État et du grade de master pour des formations au niveau bac + 5³⁹, mais il développe également une offre de marques, toutes très présentes sur le champ du bachelors à trois ans. Parmi ces bachelors, certains sont dispensés dans des écoles reconnues (cf. ICS Begué) et affichent une inscription au RNCP, tandis que d'autres sont dispensés dans des écoles non reconnues mais sont enregistrés au RNCP (par exemple ISEFAC : institut supérieur européen par l'action). Comparativement aux ESC et EGC, l'offre de bachelors de chacune de ces marques peut être extrêmement large, approchant parfois la dizaine, et très hétérogène en terme de contenus. ISEFAC Bachelor, école du groupe IONIS, propose ainsi six bachelors, tous inscrits au RNCP⁴⁰.

Le groupe Eduservices s'inscrit dans la même logique. Il possède six enseignes nationales à forte et parfois très ancienne notoriété (école internationale Tunon, IPAC Bachelor Factory, ISCOM, MyDigitalSchool, MBway, Pigier) et six enseignes régionales⁴¹. L'IPAC Bachelor Factory⁴² propose ainsi onze bachelors, en partie seulement enregistrés au RNCP⁴³.

³⁹ Institut supérieur de gestion (ESG), IPSA (institut polytechnique des sciences avancées, EPITA (école pour l'informatique et les techniques avancées).

⁴⁰ Les bachelors d'ISEFAC : bachelor luxe, mode, design ; bachelor sport event & management ; bachelor chargé de communication - option publicité ; bachelor Chef de projet événementiel ; bachelor chargé de communication - option relations presse ; bachelor community management.

⁴¹ AFTEC, Cap Vers, ESICAD, ESPL, IPAC, Plus-Values, ISIFA.

⁴² À noter, que certaines écoles indépendantes « achètent » le droit de dispenser ces formations de l'IPAC référencées au RNCP ; c'est le cas de l'institut Limayrac de Toulouse pour le bachelor marketing commerce et négociation ou gestion de la paie et du social.

⁴³ Bachelors de l'IPAC Bachelor Factory : bachelor marketing commerce et négociation, bachelor communication & web marketing, bachelor ressources humaines, bachelor gestion de la paie et du social, bachelor immobilier, bachelor banque et assurance, bachelor économie sociale et solidaire, bachelor logistique et transports, bachelor tourisme, bachelor affaires internationales, bachelor gestion - finance.

Un troisième grand groupe français, Eductiv, possède également des écoles sur l'ensemble du territoire⁴⁴ avec de nombreux bachelors.

Enfin, le groupe TALIS propose, sur cinq campus, onze types de bachelors sous la marque *Talis business school* (ex écoles Esa, ESIAE, ISGP, EPSECO, Bernom)⁴⁵.

Aux marges de l'environnement des grands groupes privés, prolifère une constellation de microstructures investissant sans reconnaissance ou évaluation nationale (ce qui ne veut pas nécessairement dire sans qualité) ce nouvel « eldorado » éducatif des formations de premier cycle. En l'absence de toute reconnaissance nationale de ces écoles, de visa de leurs diplômes, d'évaluations internationales sérieuses, de présence dans des classements reconnus pour leur fiabilité, d'inscription au RNCP, seuls le verbe et l'imagination communicante – parfois aussi une notoriété et une image positive – s'efforcent d'inspirer confiance aux futurs étudiants et à leurs familles.

Sont reproduits ici quelques exemples des arguments commerciaux utilisés par ces entités isolées, dont certains pourraient être considérés comme des formes de publicité trompeuse :

- « **tous les enseignements sont légalement déclarés au rectorat**⁴⁶ et nos enseignants reconnus par l'État. Ils ont pour but votre épanouissement et votre réussite. Nos principes pédagogiques en témoignent » ;
- « les forces de l'école X, spécialisée dans le domaine de la beauté et du luxe : 60 ans d'expertise, une offre complète de formations beauté et luxe, **des professeurs inscrits au rectorat**⁴⁷ » ;
- « le corps enseignant se distingue par la qualité de son professionnalisme et de sa méthodologie. Il associe la formation conceptuelle et l'expérience pratique du management. Tous nos professeurs reçoivent du rectorat de Paris une autorisation d'enseignement » ;
- « **l'école est reconnue en France et à l'étranger**⁴⁸. Le système des crédits ECTS (European credits transfer system) est un système de points qui permet de faciliter la lecture et la comparaison des programmes de formation des différents pays européens. Ce système permet donc de faire reconnaître la qualité de la formation à l'international. Il faut obtenir 180 crédits ECTS pour valider les bachelors XXX. Les programmes proposés par X offrent la possibilité d'obtenir plus de 60 crédits ECTS par année » ;

⁴⁴ Les bachelors d'Eductiv : EFAB Lille ; Efficom Formation ; ESMAC ; Esupcom ; ETAAG Grenoble ; IGPEPM Paris ; INEAD ; Issiu Formation ; Maestris ; Sciences-U ; SUP2I Grenoble ; Univeria Grenoble.

⁴⁵ Les bachelors de Talis : bachelor marketing & vente spécialisation tourisme, bachelor marketing & vente spécialisation grande distribution, bachelor international business, bachelor international business innovation & management, bachelor commercial & management opérationnel, bachelor marketing & vente spécialisation marketing & management du web, bachelor marketing & vente spécialisation marketing & communication, bachelor chef de projet communication digitale, bachelor RH, bachelor immobilier, bachelor banque / finance assurance.

⁴⁶ L'école fait sans doute référence à la procédure de « déclaration » qui s'applique à tout établissement d'enseignement supérieur privé (cf. articles L. 441-10 et s et L. 731-1 et s. du code de l'éducation) mais qui n'emporte aucune forme de reconnaissance par l'État d'une garantie quelconque de la qualité de la formation dispensée ou de la compétence du corps enseignant, cf. rapport de IGAENR sur l'enseignement supérieur privé précité.

⁴⁷ Même remarque, comme pour la publicité qui suit.

⁴⁸ La référence à l'utilisation des ECTS – sans aucune portée juridique en elle-même – est souvent utilisée pour laisser penser que l'école dispose d'un pseudo reconnaissance européenne.

- « chaque année, l'école X accueille 250 étudiants désireux de valider un **diplôme reconnu par l'État** : BTS (bac + 2), Bachelor (titre RNCP de niveau II reconnu par l'État au même titre qu'une licence 3), Mastère (titre RNCP de niveau I reconnu par l'État au même titre qu'un master 2) »⁴⁹ ;
- « un double diplôme : bachelor educative + titre RNCP de niveau II reconnu par l'État ».

La FEDE (fédération européenne des écoles)⁵⁰ est représentative de l'ambiguïté cultivée par certains sites quant à la reconnaissance de leur offre. Cette fédération associe plusieurs écoles et leur sert, dans certains cas, de caution académique à la place ou en plus du RNCP. Le site de la FEDE indique « valider » les bachelors de 182 écoles françaises, certaines renommées comme l'ESC La Rochelle ou Tunon, d'autres – la majorité – beaucoup plus confidentielles. Là encore, cette « reconnaissance » de la FEDE n'emporte aucune reconnaissance institutionnelle, ni au niveau national, ni au niveau européen, contrairement à ce que peuvent laisser penser certaines des mentions qui figurent sur les sites des écoles, par exemple : « notre bachelor est un diplôme de niveau bac + 3 (correspondant à une licence). Il est proposé sous le contrôle de la Fédération européenne des écoles et est reconnu au niveau européen. ». Ce type d'affirmation n'a aucun fondement juridique.

À l'inverse, certaines écoles, au sein des groupes privés les plus importants, utilisent la carte de la transparence et du sérieux (cf. TALIS Groupe pour l'un de ses bachelors non inscrit au RNCP : « *Les termes "bachelor" et "cycles bachelors" indiquent un niveau d'études bac + 3 et non un diplôme conférant un grade universitaire ou un diplôme étranger* »).

À la petite centaine de bachelors visés et/ou délivrés par les écoles reconnues par l'État, qui font l'objet d'un contrôle minimal (voir *supra* § 1.2.1.), s'ajoute donc une zone, allant « du gris clair au gris foncé », qui rassemble un nombre indéterminé de diplômes aux statuts et à la qualité très divers.

Cette zone grise, qui se développe selon les lois du marché, ne fait l'objet d'aucun véritable contrôle en termes de qualité des formations dispensées. Les étudiants et les familles ont les plus grandes difficultés à s'orienter dans la nébuleuse de diplômes présentés (y compris dans le cadre de salons d'orientation largement financés par l'État), et avec des arguments publicitaires qui entretiennent l'ambiguïté sur la valeur réelle du certificat délivré à l'issue d'un cursus dont les frais de scolarité sont souvent très élevés.

2.3. Les caractéristiques des formations de bachelor et de leurs publics

2.3.1. Le profil des étudiants en bachelor

Les résultats de l'enquête⁵¹ menée par la mission, ainsi que les entretiens qu'elle a réalisés auprès d'un panel d'étudiants, permettent de dessiner un profil assez précis des étudiants inscrits en bachelor⁵².

⁴⁹ Les deux derniers items, qui font référence à une inscription au RNCP (cf. *infra* § 4.1.1), ne constituent pas une publicité mensongère mais sont peu compréhensibles pour le grand public.

⁵⁰ La FEDE est une organisation internationale non gouvernementale (OING) dotée du statut participatif auprès du Conseil de l'Europe qui rassemble près de 600 établissements d'enseignement en France, en Europe et dans d'autres pays.

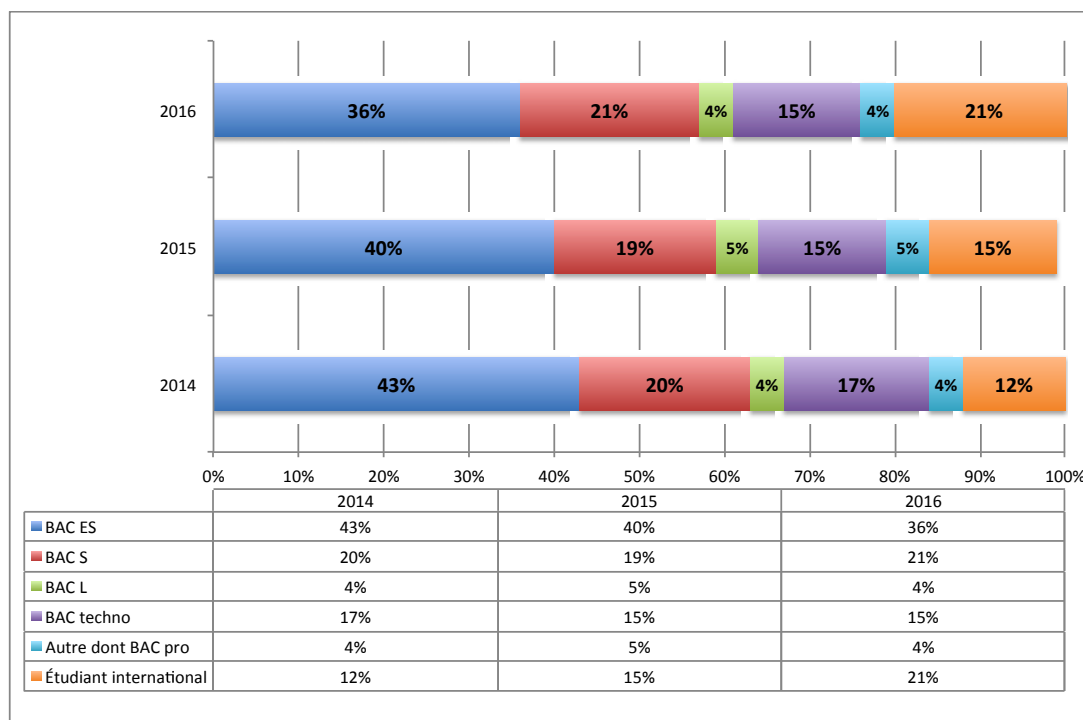
⁵¹ Cf. annexe 2 : présentation des résultats de l'enquête auprès des établissements rencontrés par la mission.

⁵² L'enquête menée par la mission couvre **25 bachelors qui comptaient 9 478 étudiants inscrits en 2016-2017**.

2.3.1.1 L'origine académique des étudiants

Comme le montrent le graphique ci-après, les étudiants recrutés en première année de bachelor sont principalement des bacheliers généraux (61 %), avec un pourcentage élevé de bacheliers issus de la filière ES (36 %).

Graphique n° 3 : Origine académique des étudiants recrutés en bachelor



Source : enquête mission

Ces chiffres⁵³ sont à rapprocher de ceux d'autres formations courtes comme les DUT. La différence majeure se situe dans le recrutement de bacheliers technologiques, beaucoup plus faible pour les formations de bachelors : ceux-ci représentent 15 % des étudiants entrant en première année, alors que, pour les filières tertiaires des DUT, ce taux est de 30,5 %. La même analyse, avec des écarts plus forts, peut être conduite sur l'origine scolaire des étudiants inscrits en BTS « services ».

Enfin, si l'on compare l'origine scolaire des étudiants entrant dans les bachelors à celle des bacheliers entrant à l'université dans les filières de sciences économiques et de gestion (hors AES), elle se caractérise par un plus faible pourcentage de bacheliers généraux (- 10 %), un taux assez équivalent de bacheliers technologiques et un taux de bacheliers professionnels légèrement inférieur (- 4 %).

Il faut noter que, pour les bachelors offrant, en parallèle d'un recrutement en première année, des possibilités d'entrées en deuxième ou en troisième année, les étudiants proviennent, dans de fortes proportions, de l'université pour l'admission en deuxième année et de STS ou d'IUT pour l'admission en troisième année.

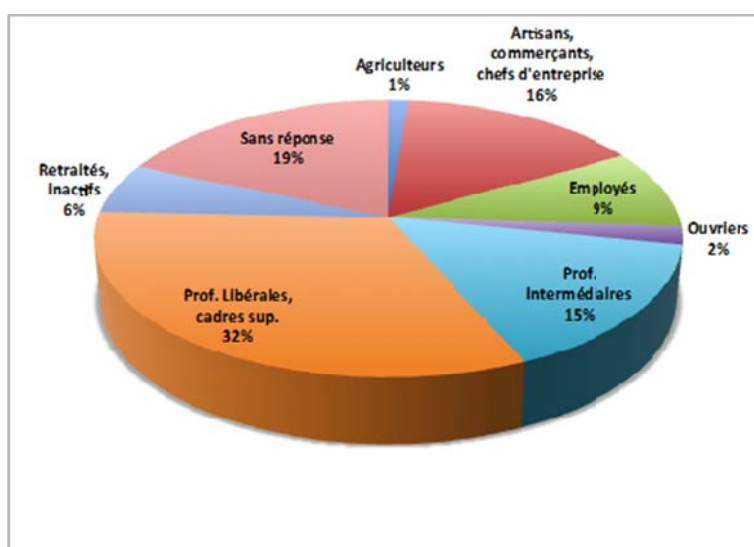
⁵³ La mission souligne que la source des deux populations comparées ne présente pas le même niveau d'exhaustivité et de fiabilité : l'enquête de l'IGAENR porte sur environ 25 bachelors et 9 500 étudiants dont seulement 2 000 pour lesquels les écoles ont précisé l'origine académique alors que les données pour les DUT (et pour les STS dans l'observation suivante) sont des données nationales (SISE) issues de Repères & références statistiques.

2.3.1.2 L'origine socioprofessionnelle : très proche de celle des écoles de commerce et de gestion

Les étudiants⁵⁴ de bachelors se singularisent peu par rapport aux étudiants des écoles de commerce, gestion, vente et comptabilité où l'on recense plus d'enfants de parents artisans, commerçants et chefs d'entreprise ; cette caractéristique est accentuée dans les écoles « de proximité ».

Comme le montre le graphique ci-dessous, les enfants de cadres et professions libérales⁵⁵ représentent plus de 30 % des effectifs alors que les catégories sociales plus modestes y sont – sans surprise – beaucoup moins présentes.

Graphique n° 4 : L'origine socioprofessionnelle de l'ensemble des étudiants de bachelors des écoles de commerce



Source : enquête mission

2.3.1.3 L'origine géographique des étudiants

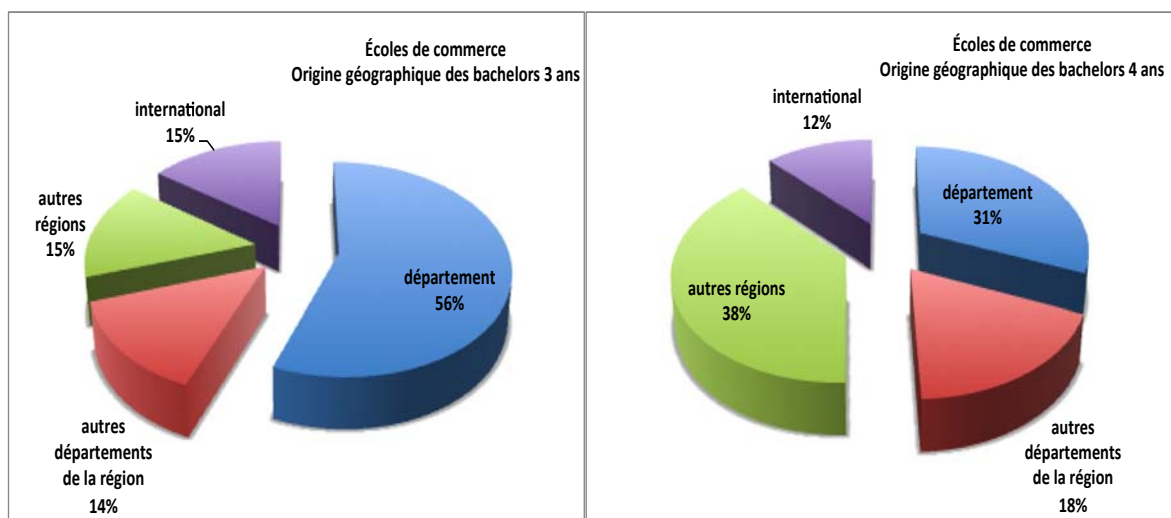
Elle est très variable selon le type de diplômes et d'écoles. Dans l'échantillon sur lequel a travaillé la mission, les bachelors non visés répondent d'abord à un besoin d'offre de formation locale et réalisent un recrutement de proximité (avec des taux pouvant aller, dans certains cas, jusqu'à 100 % d'étudiants originaires de la région où se situe l'école, voire 100 % du département), alors que les bachelors visés ont un recrutement plus ouvert au plan national.

Les deux graphiques suivants font apparaître, quant à eux, les différences de recrutement observées entre les bachelors en trois ans et en quatre ans : les bachelors en trois ans ont un recrutement très majoritairement régional (70 %) contre 50 % pour les bachelors en 4 ans.

⁵⁴ L'observation réalisée dans la note précédente peut être reproduite : pour les bachelors, l'échantillon dans l'enquête de l'IGAENR porte sur environ 2 100 étudiants et les effectifs étudiants pour les des écoles de commerce, gestion, vente et comptabilité sont nationaux et issus de Repères & références statistiques.

⁵⁵ Ce chiffre étant très certainement minoré par les données communiquées par l'école SKEMA qui a un taux de non réponse très important (51 %) au détriment d'autres catégories comme celle des professions libérales et cadres supérieurs anormalement basse.

Graphiques n° 5 : Origine géographique des bachelors



Source : enquête mission

2.3.1.4 La sélectivité à l'entrée

Là encore, la situation est très variable selon les écoles mais la sélection à l'entrée est globalement raisonnable (un étudiant sur deux admis en moyenne), comparativement à d'autres formations dont le taux de sélection (ou le taux de pression s'agissant des IUT) est très fort.

La sélectivité suit en général la notoriété de l'école et de ses autres diplômes ainsi que ses évaluations, d'où une sélectivité plus grande quand le bachelor est visé.

2.3.2. L'organisation des formations : au-delà des spécificités, des traits communs à tous les bachelors

Les formations de bachelor, en dépit de leur hétérogénéité, possèdent plusieurs caractéristiques communes :

- un recrutement le plus souvent après le bac grâce à des concours communs⁵⁶ ;
- des droits d'inscription élevés à l'exception de la catégorie des EGC, écoles du réseau relevant des CCI, dont les droits sont proches de ceux du privé sous contrat scolaire ;
- un niveau de sortie qui se situe soit à bac + 3, soit à bac + 4 ;
- un contenu de formation qui met en avant les stages et l'international ;
- une approche métier revendiquée.

⁵⁶ Certains établissements recrutent à bac +2, ou bac +3, ou bien après le bac sans concours, mais ces établissements ne sont pas majoritaires.

2.3.2.1 Un recrutement prioritairement en post-bac avec, notamment dans le cas des écoles consulaires, des concours communs à plusieurs écoles

Ces concours communs contribuent fortement à la visibilité des écoles :

Encadré n° 4 : Les concours communs des écoles de management

Atout + 3 réunit neuf écoles : Audencia Bachelor (Nantes), Burgundy school of business (Dijon et Lyon), EM Normandie (Caen, Le Havre, Paris), EM Strasbourg, ESC Clermont, Grenoble École de management, Groupe Sup de co La Rochelle (bachelor business), ICN BS (Nancy, Metz) et Télécom École de management (Évry). En 2017, 1 280 places sont ouvertes.

Écricome Bachelors regroupe Kedge BS (Avignon, Bastia, Bayonne, Bordeaux, Marseille, Toulon) et Neoma BS (Reims et Rouen). En 2017, 615 places sont proposées.

Le concours bachelor EGC offre 900 places sur 22 campus : 18 d'entre eux recrutent sur le portail admission post-bac via un concours d'entrée commun. Le Mans, Lille, Nouméa et Saint-Lô disposent d'un concours propre avec des dates distinctes.

Les autres écoles recrutent via un concours indépendant.

Enfin, une partie des écoles a choisi de rejoindre le dispositif admission post-bac (APB) : Audencia, l'ESC Amiens, l'ESCEM, l'ESIAME (groupe ESSCA), Rennes School of Business et Toulouse Business School. Mais il faut souligner que nombre d'écoles, après avoir été inscrites dans APB, ont décidé d'en sortir, estimant que la visibilité de l'école sur APB n'était pas suffisante et le calendrier trop tardif pour leurs recrutements. Elles préfèrent rejoindre des concours communs ou organiser leur propre sélection sur dossier.

Source : *L'Étudiant*

À côté des recrutements post-bac, la plupart des écoles organisent des recrutements parallèles à bac + 2, (le recrutement bac + 1 est rare), voire bac + 3 dans le cas de bachelors quatre ans ou de bachelors en une seule année en sortie de bac + 2.

2.3.2.2 Des frais de scolarité élevés

Les frais de scolarité des formations en bachelor sont élevés, voire très élevés.

Dans l'échantillon des établissements visités par la mission, ces frais s'échelonnent ainsi, à la rentrée 2016, entre 3 300 et 12 800 € pour une moyenne de 7 200 € par an⁵⁷.

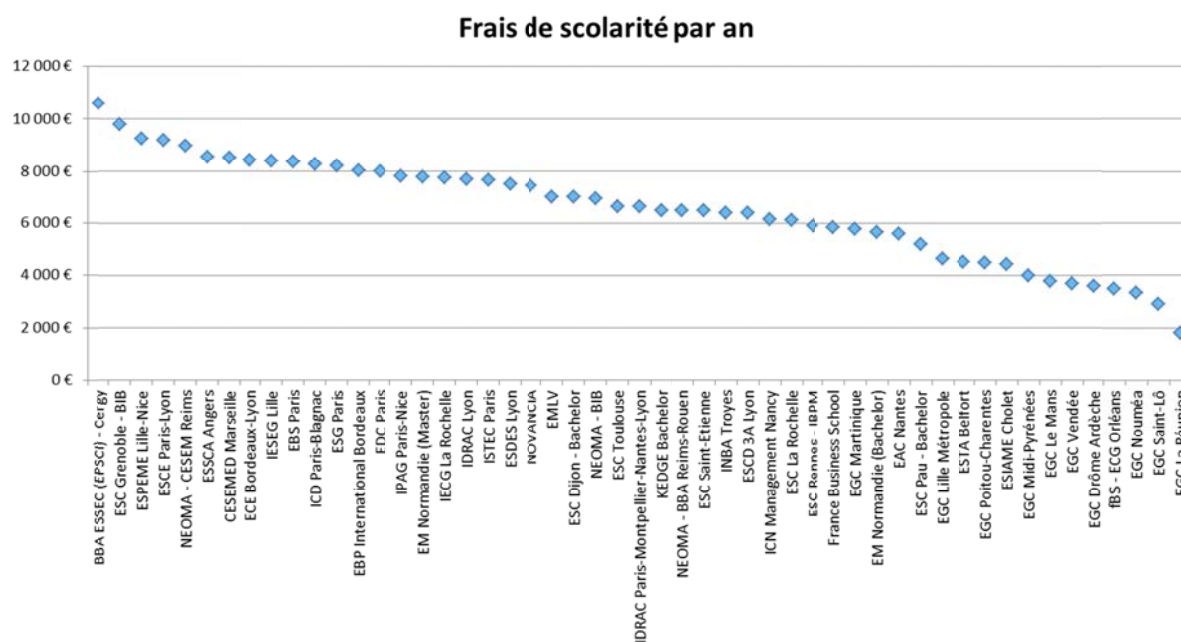
Les frais de scolarité des formations (quand les écoles ont fourni les données sur plusieurs années) ont par ailleurs tous fortement progressé, sauf le programme de l'EDHEC (bachelor en quatre ans). Les progressions pour l'ensemble du cursus sur les trois années observées vont jusqu'à 40 % et, en valeur absolue, de 300 € à 3 000 € sur l'ensemble de la scolarité. En moyenne, les frais de scolarité des bachelors bac + 3 ont augmenté de 10 % ; ceux des bachelors bac + 4 un peu moins (+ 2 %) mais avec des montants annuels qui restent plus élevés.

L'enquête réalisée par l'EDHEC en 2014 confirme ces montants ainsi que l'importance des écarts selon le statut des écoles. Les frais de scolarité annuels s'échelonnent, comme le montre le graphique, entre 2 000 € et plus de 10 000 € par an, avec une majorité d'écoles demandant des montants supérieurs à 6 000 €. Seules quelques-unes, comme les EGC, se singularisent avec des frais

⁵⁷ Sur le montant des frais de scolarité, voir aussi l'annexe 2.

de scolarité qui se situent entre 2 000 et 4 000 €, soit un montant presque comparable à celui des frais de scolarité perçus dans les lycées privés sous contrats.

Graphique n° 6 : Répartition des frais de scolarité en bachelor bac + 3 et bac + 4 en €

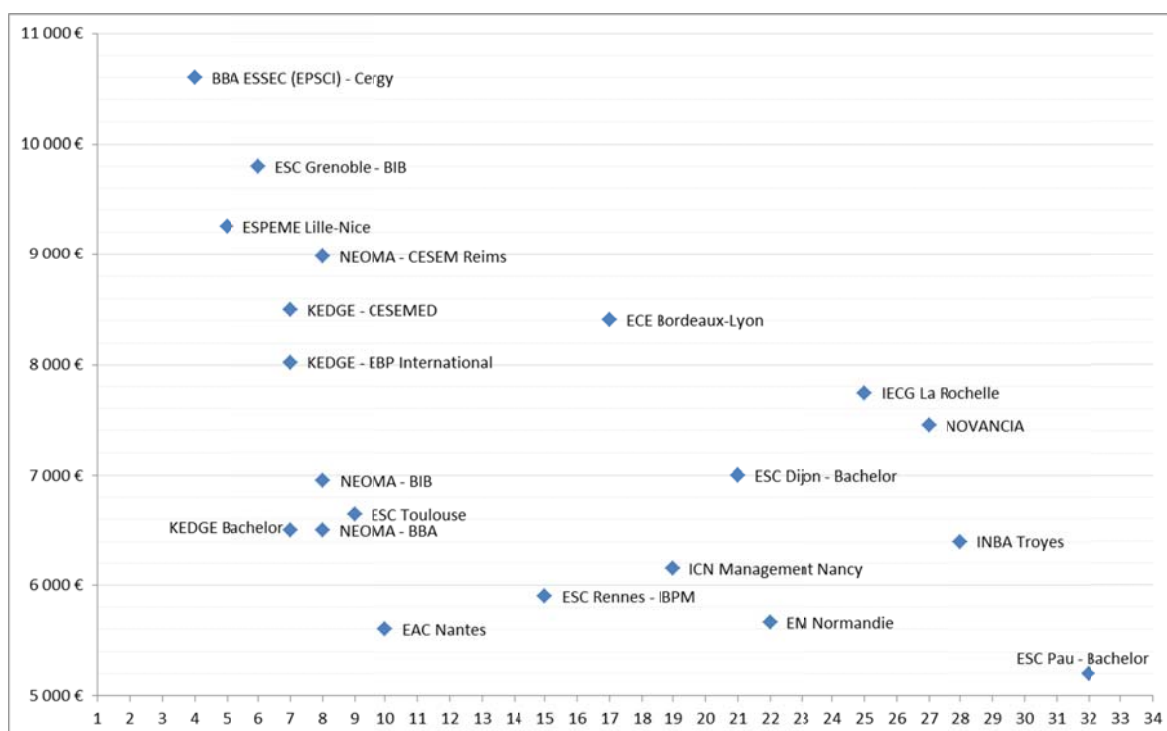


Source : EDHEC, année 2014-2015

Les droits d'inscription des bachelors bac + 4 sont significativement plus élevés que les bachelors bac + 3, avec des montants qui vont de 4 300 € pour les plus bas, à 10 600 € pour les plus élevés.

Le graphique n° 7 présenté ci-après, produit par l'EDHEC, fait apparaître une corrélation relativement forte entre le niveau des frais de scolarité du bachelor et la place de l'école dans les classements du diplôme grande école. Ainsi, le BBA de l'ESSEC est le plus cher mais il se situe dans les trois premiers rangs des classements les plus utilisés. En revanche, selon la même enquête, il n'y a pas de corrélation entre le montant des frais d'inscription et la place obtenue dans les « classements » bachelors.

Graphique n° 7 : Corrélation entre le montant des frais de scolarité des bachelors et la place des écoles dans les classements du diplôme grande école



Source : EDHEC, année 2014-2015

2.3.2.3 Des sorties à bac + 3 ou bac + 4

Une autre particularité des bachelors est la diversité des parcours avec des niveaux de sortie qui se situent à bac + 3 ou bac + 4 et des formations qui peuvent être organisées en un, trois ou quatre ans.

Les bachelors en trois ans constituent la majorité des formations proposées. Trois ans peuvent signifier trois années d'étude ou uniquement une troisième année en sortie, par exemple, d'IUT ou de STS.

Le bachelor en quatre ans, qui est calqué sur le bachelor américain ou asiatique et non sur le LMD européen, se distingue en général par une plus forte internationalisation. Sur les huit semestres, deux à quatre se déroulent le plus souvent en dehors de France.

Quelques remarques complémentaires peuvent être faites sur cette question :

- certaines écoles délivrent à la fois un bachelor en trois ans et un bachelor en quatre ans, d'autres uniquement un bachelor en quatre ans (c'est le cas de l'ESSEC) ;
- la durée des bachelors a une incidence forte sur le contenu de la formation et en particulier sur l'internationalisation des cursus.

2.3.2.4 Une professionnalisation très marquée pour l'ensemble des bachelors et une réelle ouverture à l'international pour les bachelors visés

L'enquête menée par la mission met en lumière deux autres traits communs aux bachelors :

- l'accent mis sur les stages en entreprises et l'internationalisation (sous forme d'enseignement en langues étrangères et de mobilité) ;
- l'approche métier privilégiée avec une perspective d'insertion en fin de formation ;
- un volant important de professionnels sollicités pour des heures d'enseignement.

Dans les écoles visitées, la moyenne des stages est de 35 semaines sur trois ans et de 42 sur quatre ans, avec une progression sur les trois années vers plus de spécialisation « métier », plus de professionnalisation, plus d'internationalisation (stages, mobilités avec possibilité de double diplôme, et offre augmentée de cours en anglais).

Cependant, si toutes les écoles prévoient une forte professionnalisation avec une multiplication des semaines de stages en entreprise, moins nombreuses sont celles qui offrent une formation bachelor avec une réelle ouverture internationale par le biais des stages et/ou par les possibilités de suivre une partie du cursus dans une université étrangère : 12 bachelors sont dans ce cas sur les 25 de l'échantillon ; il s'agit surtout de bachelors visés ou en cours de visa.

Souplesse et adaptation ainsi qu'une approche très individualisée des étudiants (tutorat individualisé, *coaching*, *mentoring*) caractérisent par ailleurs les modalités pédagogiques de ces programmes.

3. Le développement du bachelor : quel impact sur l'organisation de l'offre de formation post-bac ?

Le développement rapide du bachelor suscite nécessairement un certain nombre de questions. La mission s'est ainsi interrogée en particulier sur :

- les raisons du succès d'un diplôme, qui recouvre pourtant des formations de très inégale valeur ;
- le rôle que l'État peut et/ou doit jouer dans la régulation de ces diplômes : les pouvoirs publics doivent-ils encadrer le développement de ces nouvelles formations, les évaluer, les accompagner ou les laisser à la libre initiative des établissements ? Faut-il, en particulier, conférer le grade de licence à certaines formations de bachelor, à quelles conditions, suivant quels critères et avec quels effets sur l'ensemble du système ?
- la question beaucoup plus générale et fondamentale de la cohérence de l'offre post-bac et la capacité du premier cycle universitaire à faire face à l'arrivée des nouveaux bacheliers, à leur offrir des possibilités de poursuite d'études réussies, avec des sorties professionnalisantes à bac + 3.

3.1. L'attractivité du bachelor : mythe ou réalité ?

3.1.1. Les facteurs d'attractivité de bachelor vus par les étudiants

Pour les étudiants français interrogés par la société de conseil Headway⁵⁸, les trois motivations les plus fortes pour intégrer un bachelor seraient l'expérience internationale, le diplôme et sa valeur montante et le réseau que l'on se crée.

Les facteurs d'attractivité énoncés par cette enquête sont :

- la professionnalisation : les stages, l'acquisition de connaissances et de compétences en partie auprès de professionnels, l'alternance, l'apprentissage, les contrats de professionnalisation ;
- l'internationalisation de l'enseignement (mobilité, langues enseignées et pratiquées, poursuite d'études à l'étranger envisageables) et des perspectives de carrière qui « ouvrent sur le monde » ;
- la flexibilité : l'étudiant peut poursuivre ou non au-delà des trois ans, faire uniquement une troisième année, poursuivre vers la grande école (celle où l'on a fait son bachelor ou une autre) ou vers l'université, privilégier le professionnel (insertion) ou l'académique ;
- la sécurité : « l'aléatoire » de la classe préparatoire et « l'insécurité / inconnu » de la licence universitaire (peur du décrochage) sont redoutés ; l'encadrement et l'environnement du bachelor sont supposés plus rassurants que ceux de l'université ;
- la diversité des contenus et des maquettes et plus globalement une pédagogie présentée comme plus innovante : par rapport aux IUT de services, l'accent mis sur les compétences est supposé plus fort, plus actualisé ; la digitalisation est une marque de fabrique réputée forte et très présente ;
- la vie d'école et les réseaux d'anciens constituent une sécurité pour la carrière future.

Le bachelor serait ainsi venu répondre à ces demandes exprimées par des étudiants et des familles qui – à tort ou à raison – pensent ne pas trouver ces réponses au sein de l'offre publique traditionnelle.

Les entretiens menés par la mission auprès d'une trentaine d'étudiants issus des établissements visités confirment globalement ces remarques et les conclusions de l'enquête Headway. Les motivations des étudiants, si elles varient en fonction du type de bachelor, se recoupent très largement sur les avantages qu'ils perçoivent dans ce type de formation. Pour eux, ce sont des formations plus « concrètes » que les études universitaires classiques mais en même temps plus ouvertes en termes de débouchés (y compris les poursuites d'études) que des formations très spécialisées comme la licence professionnelle ou le BTS. Le choix du bachelor n'est pas un choix par défaut mais bien un choix positif effectué par des étudiants qui considèrent que le secteur public ne leur offre pas de possibilité équivalente.

⁵⁸ Cf. enquête précitée.

3.1.2. Le bachelor : diplôme d'insertion ou passeport pour une poursuite d'études ?

Le bachelor est présenté par les établissements qui le proposent comme un diplôme d'insertion, à forte dimension professionnalisante. Il est également perçu par les étudiants et les familles comme un titre susceptible d'ouvrir l'accès à des emplois de bon niveau.

Toutefois, la mission a relevé deux limites à cette présentation :

- la première est la forte proportion d'étudiants qui poursuivent leur formation au-delà du bachelor ;
- la seconde est le faible taux d'insertion sur des emplois de cadres à ce niveau d'études.

3.1.2.1 La prééminence de la poursuite d'études

Là encore, les résultats peuvent varier considérablement selon le type de bachelor mais les enquêtes et témoignages se recoupent. Le bachelor, dont le premier atout présenté sur les sites des écoles est le caractère professionnalisant, conduit le plus souvent – et paradoxalement – à une poursuite d'études.

C'est ainsi que, selon les écoles⁵⁹, 50 à 75 % des diplômés du bachelor poursuivent leurs études dans une formation de niveau master.

Cette tendance se retrouve dans les **données recueillies par la mission**⁶⁰. Pour l'ensemble des bachelors en trois ans observés par la mission, les taux de poursuite d'études sont en moyenne de 50 % sur les trois dernières années. Quelques formations (4 sur 14) ont un taux de poursuite d'études inférieur à 25 %. Ce sont le plus souvent des formations très spécialisées et accessibles uniquement en troisième année, par exemple le bachelor « gestion de la paie et du social » à l'institut Limayrac Toulouse. Pour les autres bachelors, les taux observés vont de 50 % à 74 % en moyenne sur trois ans.

Pour les bachelors en quatre ans, le taux de poursuite est moindre : sur l'échantillon de quatre bachelors et sur deux années, 2014 et 2015, le taux moyen de poursuite d'études est de 46 % mais avec de fortes différences entre les formations : l'EDHEC a un taux moyen de poursuite d'études de 60 % tandis que les bachelors de l'ESC La Rochelle et de SKEMA ont des taux en moyenne de 30 %.

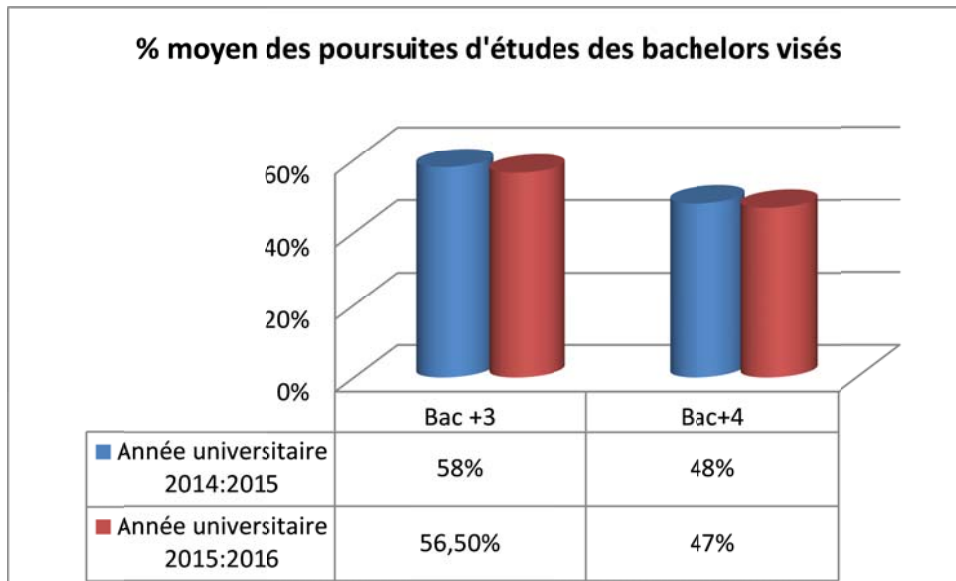
L'enquête de la CEFDG permet de connaître les taux de poursuite d'études des bachelors visés sur deux années : ils confirment que les bachelors en quatre ans sont, en moyenne, plus nombreux que les bachelors en trois ans à s'insérer directement. Les écarts entre écoles peuvent cependant être très importants :

- en 2015-2016 ; pour les bachelors bac + 3 ; les taux vont de moins de 20 %, notamment pour les EGC, à 90 % (Novencia) ;
- les taux de poursuite d'études des bachelors en quatre ans sont compris, quant à eux, entre 28 % et 65 %.

⁵⁹ Les différentes sources se recoupent sur ce point : enquête Headway ; enquête de la mission auprès des établissements visités ; CGE.

⁶⁰ Cf. résultats détaillés en annexe 2.

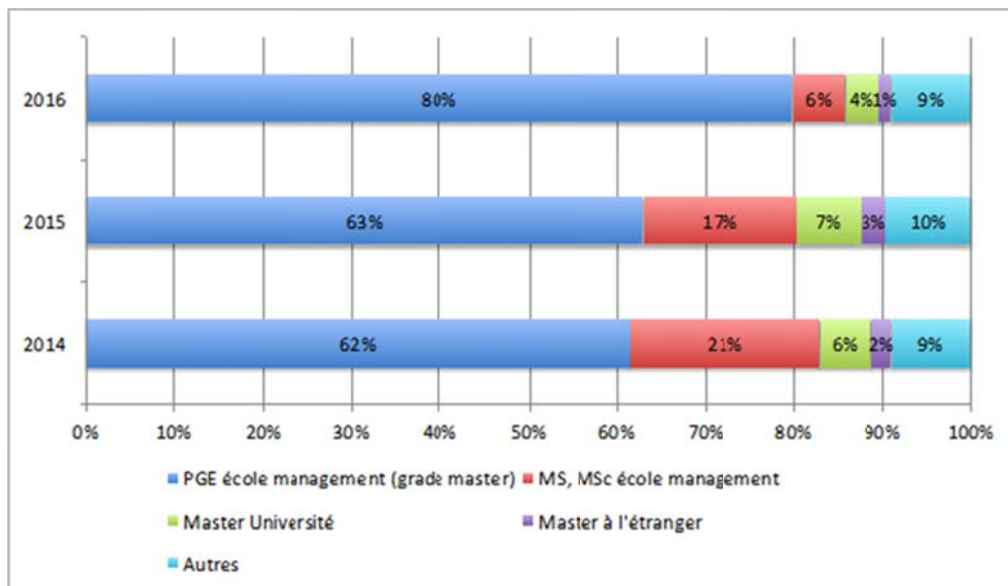
Graphique n° 8 : Pourcentage moyen des poursuites d'études dans les bachelors visés



Source : enquête CEFDG

Le graphique ci-dessous, dont les données sont également issues de l'enquête réalisée par la mission, analyse les poursuites d'études dans les écoles visitées. Ces poursuites se font majoritairement vers des programmes « grandes écoles ».

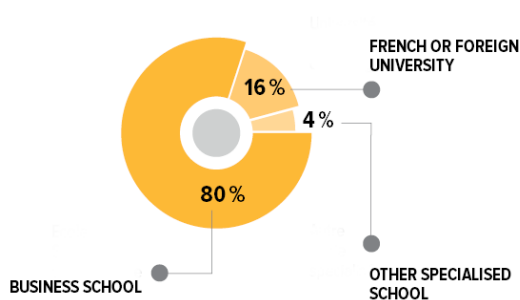
Graphique n° 9 : Nature des poursuites d'études des étudiants des écoles de commerce après obtention d'un bachelor



Source : enquête mission

La poursuite d'études peut également se faire à l'international, comme le souligne les données issues du site de Toulouse Business School (TBS).

Graphique n° 10 : Poursuite d'étude à l'issue du bachelor de Toulouse Business School



Source : site TBS

Les résultats de l'enquête menée en 2017 par la CGE confirment, pour leur part, à la fois le fort taux de poursuite d'études et la disparité entre formations (et notamment entre les formations à bac + 3 et celles en quatre ans). Sur les 20 écoles ayant déclaré avoir au moins un programme de bachelor :

- 87 % des écoles délivrant un bachelor réalisent une enquête d'insertion ;
- globalement plus de 50 % des diplômés de bachelor en quatre ans entrent sur le marché du travail mais avec des écarts importants entre les écoles (45 à 85 %) ;
- plus de 70 % des diplômés de bachelor en trois ans continuent des études, avec – là également – des écarts importants entre les écoles (25 à 90 %).

Selon l'étude Headway, après leur bachelor, 80 % des étudiants souhaitent continuer leurs études. Près de la moitié des étudiants (47 %) envisagent une expatriation, soit en poursuite d'études (33 %), soit en premier poste à l'international (14 %). Ainsi, le bachelor est conçu pour une majorité comme un diplôme facilitant l'internationalisation de la formation ultérieure plutôt que comme un passeport pour l'insertion immédiate.

La poursuite des études pourrait être d'ailleurs interprétée plutôt comme un signe de qualité et d'efficacité de la formation de bachelor. Plus le diplôme de bachelor est jugé de bonne qualité, plus les possibilités de poursuites d'études sont nombreuses. Les écoles les plus prestigieuses conçoivent leur bachelor comme un tremplin vers d'autres formations. Ainsi l'école polytechnique n'envisage pas d'autre choix que la poursuite d'études après son bachelor.

Ces poursuites d'études interpellent sur la cohérence pédagogique des cursus, en particulier quand les étudiants intègrent, après leur bachelor, les deux dernières années du diplôme « grande école » d'une école supérieure de commerce. On peut en effet s'interroger sur la pertinence et l'utilité pédagogique de cinq années d'étude de management, si ce n'est l'obtention d'un diplôme réputé, comme l'a fait, devant la mission, le responsable des études d'une des premières écoles de management. De fait, malgré leurs quatre ou cinq années d'études, il risque de manquer à ces étudiants la formation intensive de culture générale qui, à la fin, fera la différence entre un vrai manager et un « *middle manager* ». C'est sans doute sur ce point que la différence est la plus forte entre les bachelors anglo-saxons ou même celui de « Sciences-Po » – constituant un *undergraduate* cohérent d'humanités – et les formations françaises répertoriées sous ce nom.

3.1.2.2 Des perspectives d'insertion réelles mais en décalage avec les promesses du diplôme

En dépit de chiffres élevés de poursuite d'études, les perspectives professionnelles qu'offre le bachelor, lorsqu'il n'est pas suivi d'une autre formation, sont effectives, puisque les jeunes diplômés qui le souhaitent s'insèrent rapidement sur le marché du travail. Toutefois, le niveau auquel se fait cette insertion est en décalage avec les promesses implicites que comporte le diplôme.

L'insertion professionnelle des jeunes issus du bachelor, hors poursuite d'études, est mesurée par :

- la CEFDG, lors de l'examen des dossiers de visa. La CEFDG est très attentive à la réalité de l'insertion professionnelle et à sa qualité. Elle observe l'insertion de trois promotions de diplômés ;
- la CNCP, lors de l'examen des formations qui demandent une certification. La réalité et la qualité de l'insertion professionnelle sont des critères déterminants pour l'obtention de la certification. Elles sont aussi observées sur trois promotions ;
- les organismes internationaux d'accréditation qui en font également un critère de qualité de la formation, y compris à travers le niveau de rémunération moyen des diplômés ;
- les établissements eux-mêmes, qui fournissent des chiffres d'insertion professionnelle. Mais ces données sont parfois difficiles à interpréter puisque les établissements mélangent l'insertion immédiate des diplômés et l'insertion des étudiants après l'intégralité de leur cursus, ce qui ne mesure pas parfaitement le potentiel d'insertion lié au bachelor ;
- des enquêtes spécifiques telles que celle de la CGE ou d'autres organismes ;
- les données recueillies par l'association pour l'emploi des cadres (APEC) – qui porte sur l'ensemble des diplômés (essentiellement à bac + 5) avec un focus sur les diplômés de bac + 3 et 4⁶¹ – ou l'enquête *Génération*s du CEREQ qui n'isole pas le bachelor.

Ces données sont partielles parce qu'elles ne couvrent qu'une partie du champ des bachelors : les formations demandant le visa pour la CEFDG, celles qui recherchent une certification pour la CNCP, les formations des écoles du périmètre de la CGE, l'ensemble des diplômés de bac + 3 et 4 pour l'APEC, etc.

Cependant, elles confirment toutes l'existence d'un taux d'insertion élevé pour les diplômés d'un bachelor. Ce taux se situe autour de 80 %⁶². Pour l'ensemble des formations à bac + 3 et 4, le baromètre APEC, qui mesure la situation d'emploi douze mois après le diplôme, estime que 83 % des diplômés détiennent un emploi. Ce taux est le même pour les seuls diplômés en « droit économie, gestion ». Parmi ceux-ci, 45 % occupent leur premier emploi, 38 % un deuxième emploi. Les données fournies par les écoles pour leur bachelor sont à peu près similaires. Ainsi, TBS estime que 78 % de ses diplômés connaissent une insertion professionnelle six mois après l'obtention du diplôme, l'IDRAC de Lyon estime que 91 % de ses diplômés de bachelor sont insérés six mois après leur sortie de formation et la responsable du BBA de Neoma indique à l'ONISEP que 100 % de ses diplômés ont

⁶¹ Baromètre APEC Jeunes diplômés 2017, n° 2017-21, janvier-février 2017.

⁶² Dans tout ce paragraphe il s'agit de données hors poursuites d'études, c'est-à-dire que l'on n'observe l'insertion que de ceux qui recherchent un emploi dès la sortie du bachelor.

trouvé un emploi en moins de trois mois⁶³. Cet ordre de grandeur est confirmé par la CEFDG et la CNCP. Trois ans après leur formation, le CEREQ confirme également ce chiffre puisque selon les résultats de l'enquête *Génération*, les diplômés à bac +3, autres que les diplômés de licence générale ou professionnelle, s'insèrent soit immédiatement (50 %), soit rapidement (18 %), soit de façon progressive après des périodes de chômage ou d'inactivité (11 %)⁶⁴.

Cependant, cette insertion se fait à un niveau plutôt inférieur au niveau cadre. Le baromètre APEC estime à seulement 9 % le nombre de diplômés à bac + 3 ou 4 qui s'insèrent dans un emploi de cadre. Pour le CEREQ, trois ans après la sortie de la formation, les diplômés de bac + 3 ne sont cadres que dans 30 % des cas. En effet, « *l'accès aux positions de cadres dès les premières années de vie professionnelle est une probabilité qui ne s'affirme réellement qu'à partir de bac + 4 (pour les diplômés relevant des spécialités scientifiques) et de façon plus nette pour les jeunes diplômés à bac + 5 et au-delà.* »⁶⁵. Certes, il est possible que les diplômés d'un bachelor occupent plus souvent que les autres étudiants issus d'une formation différente de niveau bac + 3 un poste de cadre⁶⁶ mais les données disponibles ne permettent pas de connaître ce chiffre pour les seuls bachelors.

Les rémunérations moyennes des diplômés à ce niveau se rapprochent des salaires des personnels non cadres en début de carrière : la rémunération moyenne brute annuelle au niveau bac + 3 et 4 est de 21 600 € selon l'APEC⁶⁷ ; l'ONISEP estime que le bachelor est rémunéré de 10 000 à 20 000 € de moins que le diplôme de niveau master, le salaire moyen des jeunes diplômés étant de 35 600 € annuels bruts. Trois ans après la sortie de la formation, le CEREQ indique que les diplômés de bac + 3 autres que les licences sont rémunérés 1 500 € nets par mois en moyenne (salaire médian), ce qui rejoint exactement les chiffres de l'APEC.

Enfin, les diplômés de bachelor sont également moins souvent recrutés sous CDI que les diplômés de niveau bac + 5. Le baromètre APEC précise que 45 % des diplômés de bac + 3 et 4 occupent un CDI (contre 55 % des diplômés à bac + 5).

La qualité de l'insertion professionnelle après un bachelor est donc plus faible que celle des diplômés de niveau master, ce dernier constituant le niveau pertinent pour atteindre un statut de cadre. Cette réalité est sans doute en décalage avec les promesses des écoles qui proposent des bachelors. Leur communication est en effet très largement orientée vers des emplois valorisés, de niveau cadre, en CDI et souvent à l'étranger, comme montré *infra*.

Les constats établis sur la sortie de la première promotion diplômée du bachelor de l'ENSAM confirment cette analyse. Les résultats observés sur cette première promotion ne semblent en effet pas à la hauteur des attentes et ambitions de l'école pour ce nouveau cursus.

⁶³ ONISEP, *Les écoles de commerce*, édition 2016-2017, p. 49 (sur les bachelors).

⁶⁴ CEREQ, *Faire des études supérieures, et après ?* NEF 52, septembre 2015.

⁶⁵ *Ibid.*

⁶⁶ C'est particulièrement vrai pour les diplômés d'une licence professionnelle, qui sont très majoritairement agents de maîtrise ou techniciens supérieurs.

⁶⁷ TBS affiche par exemple une rémunération médiane de 26 000 € après la sortie du bachelor.

Encadré n° 5 : premier bilan du bachelor de l' ENSAM⁶⁸

L'ENSAM diplôme cette année sa première promotion. S'il se félicite d'avoir contribué à « *redorer l'image de la filière technologique au lycée* », le directeur général Laurent Champaney, garde « *deux motifs d'insatisfaction* » : seuls 8 diplômés sur 42 poursuivent aux arts et métiers en formation d'ingénieur et les taux d'insertion professionnelle s'annoncent « *assez mauvais* ». Démuni face à ces résultats, le directeur général appelle à une réflexion plus globale sur l'insertion à bac + 3 qui demeure socialement mal perçue.

Source : dépêche AEF, juillet 2017

3.1.2.3 L'incertitude de ce que veulent vraiment les entreprises

Les interlocuteurs de la mission, notamment le MEDEF (mouvement des entreprises de France) mais également les écoles, ont souvent souligné l'attente des employeurs en termes de formations à bac + 3. La CNCP est attentive à ce point lorsqu'elle examine des dossiers de demande d'inscription au RNCP : elle vérifie en particulier la concordance entre la certification, le niveau d'insertion, la nature de l'emploi et l'adéquation à la cible visée par la formation.

Le besoin de cadres intermédiaires est fréquemment évoqué par les acteurs économiques ou les responsables de formations même si ce besoin n'est pas toujours exprimé de manière précise⁶⁹ : « *Dans l'industrie, le niveau bac + 3 est vraiment le bon niveau, par exemple à l'issue d'une année complémentaire réalisée après un DUT. Paradoxalement, on a aujourd'hui plus de mal à recruter au niveau bac + 3 qu'au niveau bac + 5* », déclare Bruno Grandjean, président du directoire de l'entreprise Redex et de la fédération des industries mécaniques, lors du débat intitulé *Vers une filière technologique française compétitive ?* (séminaire Think Technology organisé le 7 février 2017 à Paris-Dauphine⁷⁰). Olivier Paillet, directeur de l'ESEO, école spécialisée dans l'électronique, indique pour sa part : « *Nous avons discuté avec nos entreprises partenaires pour trouver le bon format et nous nous sommes arrêtés sur la formule du bachelor, qui nous semble pertinente aujourd'hui. En effet, les entreprises connaissent une pénurie de spécialistes du numérique et elles cherchent aujourd'hui des ingénieurs dans ce secteur. Les entreprises recrutent des ingénieurs, parce qu'ils sont, pour l'instant, "es seuls à disposer des compétences recherchées", en tant que spécialistes du numérique. Mais selon les entreprises, s'il existait des diplômés plus courts, très qualifiés, il serait possible de panacher les équipes avec des ingénieurs et des assistants ingénieurs* ». Il estime que les DUT et BTS ne permettent pas de répondre à cette demande, ni les licences professionnelles « très spécialisées ». Ces assistants ingénieurs « *intéressent autant les grands groupes que les PME, qui souhaitent avoir dans leurs équipes de R & D un ingénieur et des assistants* », complète-t-il.

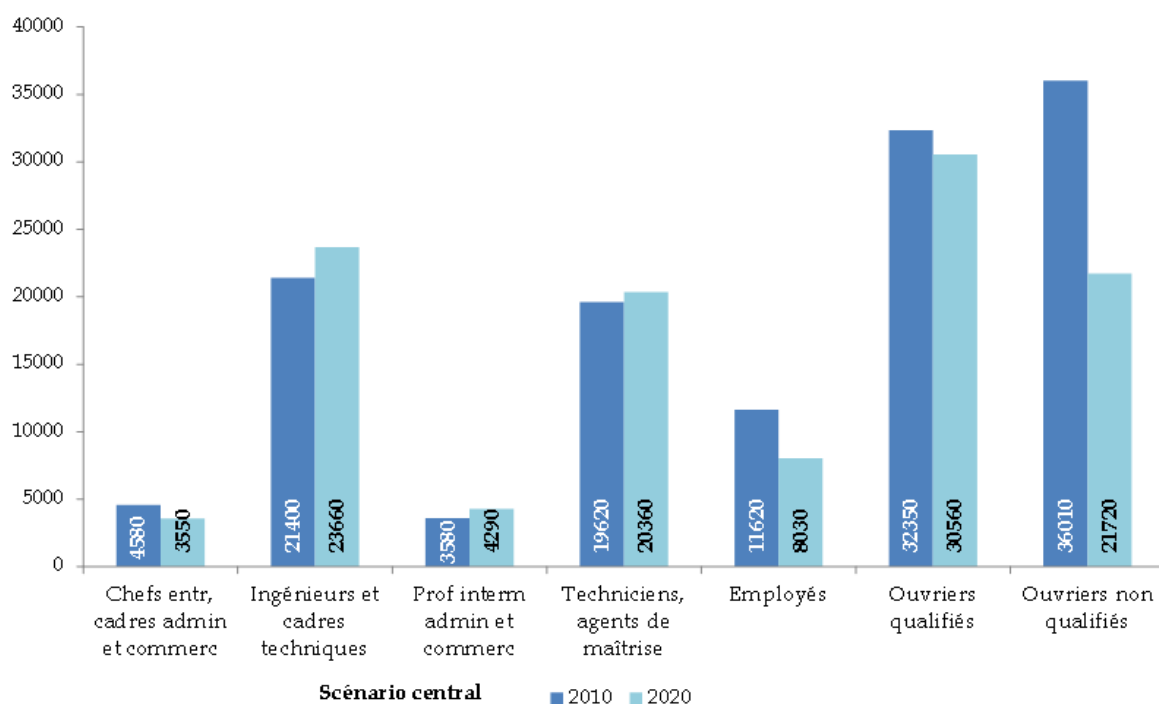
De la même façon, la présentation faite par l'union des industries et métiers de la métallurgie (UIMM) au comité de suivi licence de février 2016 identifie des besoins de recrutements qui devraient se concentrer principalement sur les cadres techniques, les techniciens et maîtrises et les ouvriers qualifiés (voir graphique *infra*).

⁶⁸ Cf. dépêche AEF du 30 juin 2017.

⁶⁹ En France en effet, contrairement à des pays comme l'Allemagne, les grilles de classification de branche ne relient pas de manière automatique, type d'emploi, grille de salaire et niveau de diplôme, ce qui rend plus difficile l'évaluation des besoins en terme de formation.

⁷⁰ Source : dépêche de New Thanks du jeudi 9 février 2017.

Graphique n° 11 : Étude Prospective sur l'évolution des besoins en emplois et métiers de la métallurgie



Source : Projections AB&A

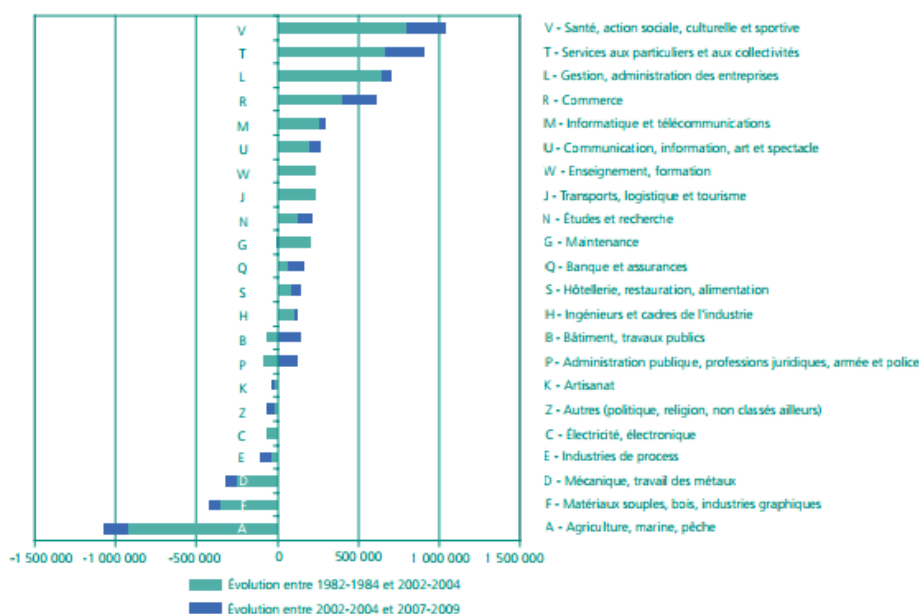
Source : UIMM

Le graphique n° 12 ci-après, réalisé par la DARES (direction de l'animation de la recherche et des études statistiques), identifie l'évolution de la structure des emplois sur les trente dernières années avec un déplacement des besoins du secteur secondaire vers le secteur tertiaire (santé, services à la personne, métiers du commerce et de la gestion...). La DARES estime ainsi que :

« La période 2012-2022 devrait être marquée par un repli de l'emploi des métiers agricoles, une relative stabilisation des métiers industriels, et par un développement continu des métiers du commerce et des services, notamment de la santé et des services aux personnes, alors que les emplois administratifs de la fonction publique et les emplois de secrétaire connaîtraient au contraire un repli. Au total, les métiers du tertiaire, qui regroupent plus de 76 % des emplois en 2012, compteraient toutefois pour près de 94 % des créations totales d'emploi, avec 1,6 million d'emplois créés dans le scénario central [...]. »

Graphique n° 12 : Évolution de l'emploi par domaine professionnel entre 1982-1984 et 2007-2009

Graphique 1 • Évolution de l'emploi par domaine professionnel entre 1982-1984 et 2007-2009



Source : DARES

Pour autant, le pourcentage d'étudiants en poursuite d'études est en décalage avec ce besoin identifié par tous les acteurs et qui fonde, pour une part, la légitimité du bachelor.

3.2. Un dispositif de reconnaissance par l'État complexe et qui ne couvre qu'une partie de l'offre⁷¹

Comme on l'a observé *supra*, et à la différence des titres de licence, de master ou de doctorat, le titre de bachelor n'est pas protégé par la loi⁷². Certes, différents dispositifs existent et permettent aux établissements d'obtenir une reconnaissance de l'État mais leur lecture demeure complexe pour les jeunes et leurs familles. Ils ne couvrent aussi qu'une petite partie de l'offre tandis que d'autres formes de « labels » se développent en parallèle.

3.2.1. Les différentes formes de reconnaissance de l'État

Les différentes formes de reconnaissance prononcées au nom de l'État n'ont ni les mêmes objectifs, ni le même champ, ce qui constitue la première source de possibles confusions.

L'inscription au registre national des certifications professionnelles (RNCP)

Tous les établissements publics et privés, sans distinction, peuvent solliciter l'inscription des diplômes qu'ils délivrent au RNCP ; cette inscription est prononcée sur décision de la commission nationale des certifications professionnelles (CNCP). À l'inverse de la commission d'évaluation des

⁷¹ Sur toutes les questions touchant la question des modes de reconnaissance de l'État, voir le rapport de l'IGAENR n° 2015-047 de juin 2015 : *L'enseignement supérieur privé : propositions pour un nouveau mode de relations avec l'État*.

⁷² L'article L. 731-14 du code de l'éducation prévoit en effet : « Les établissements d'enseignement supérieur privés ne peuvent en aucun cas prendre le titre d'universités. Les certificats d'études qu'on y juge à propos de décerner aux élèves ne peuvent porter les titres de baccalauréat, de licence ou de doctorat ».

formations de gestion (CEFDG), la CNCP évalue la qualité de la certification⁷³ et de l'insertion, et non la qualité et les modalités de la formation. Son approche est essentiellement tournée vers l'acquisition de compétences et l'insertion professionnelle.

La certification par la CNCP et l'enregistrement au sein du RNCP sont acquis de droit à tous les diplômes et titres à finalité professionnelle « délivrés au nom de l'État et créés après avis d'instances consultatives associant les organisations représentatives d'employeurs et de salariés⁷⁴ ». Pour les autres, l'enregistrement se fait à la demande des organismes porteurs des formations et après avis de la commission. Le bachelors n'étant pas délivré au nom de l'État, sauf pour les formations visées, il a vocation à être examiné par la CNCP.

Mais, dans les faits, une minorité de programmes de « bachelors » a été examinée par la commission. Celle-ci a en revanche pu enregistrer de nombreux diplômes à bac +3 et bac +4 qui ont été par la suite, et pour des raisons commerciales, intitulés « bachelors ».

Encadré n°6 : la CNCP et le RNCP

Créée par la loi de modernisation sociale n° 2002-73 du 17 janvier 2002, la commission nationale de la certification professionnelle (CNCP) est placée sous l'autorité du ministre chargé de la formation professionnelle.

La CNCP s'inscrit dans le « cadre européen des certifications », créé en 2004 à l'initiative des ministres chargés de la formation professionnelle et destiné à faciliter la mobilité au sein de l'Union européenne, et aider à la comparaison des certifications⁷⁵. La construction de ce cadre s'est traduite en 2008 par l'adoption d'une recommandation qui prévoit « la création d'un cadre de référence commun, destiné à servir d'outil de transposition pour les différents systèmes et niveaux de certification, tant pour l'enseignement général et supérieur que pour l'enseignement et la formation professionnels »⁷⁶. Ce cadre européen repose, tout comme le fait la CNCP, sur une approche par les « compétences » davantage que sur une approche académique.

Le répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) a pour objet de tenir à la disposition des personnes et des entreprises une information constamment à jour sur les diplômes et les titres à finalité professionnelle ainsi que sur les certificats de qualification figurant sur les listes établies par les commissions paritaires nationales de l'emploi des branches professionnelles. Il contribue à faciliter l'accès à l'emploi, la gestion des ressources humaines et la mobilité professionnelle. La commission examine environ 500 demandes d'inscription par an, auxquelles s'ajoutent les certifications de droit⁷⁷.

⁷³ Certification, c'est à dire l'adéquation entre les attendus d'un titre et le référentiel de compétence présenté par l'organisme qui demande la certification.

⁷⁴ Cf. article L. 335-6 du code de l'éducation.

⁷⁵ Une recommandation pour la mise en place d'un cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, du parlement européen et du conseil a été publiée en avril 2008.

⁷⁶ La recommandation impose que chaque État membre désigne un point de coordination national pour l'application de la recommandation. C'est la CNCP qui a été désignée en tant que point national de coordination. À travers la CNCP, la France a présenté son *Rapport de référencement* en octobre 2010.

⁷⁷ **Les diplômes nationaux sont inscrits de droit ou sur demande** au RNCP dès lors que les ministères concernés disposent d'instances consultatives. Mais certains ministères comme celui de la défense ou celui de l'intérieur ne disposant pas d'instance consultative pour leurs titres, tous leurs diplômes doivent être instruits par la commission.

La CNCP ne se prononce pas sur la qualité de la formation mais seulement sur les résultats de celle-ci en termes d'insertion professionnelle. L'instruction se fait sur dossier. Les certifications enregistrées dans le répertoire sont reconnues sur l'ensemble du territoire national⁷⁸. De cette certification découlent des droits pour les étudiants inscrits dans des formations figurant au RNCP : ils peuvent bénéficier de contrats de professionnalisation ou de contrats d'apprentissage. De même, en matière de formation professionnelle, pour être éligibles aux appels d'offre des collectivités territoriales, il faut que les formations soient inscrites au RNCP.

Source : mission

La reconnaissance par l'État des établissements techniques

La loi du 25 juillet 1919, dite loi Astier, qui a posé les bases de l'organisation de l'enseignement technique industriel et commercial, a organisé un mécanisme de reconnaissance des établissements techniques⁷⁹ par l'État, toujours en vigueur actuellement. La reconnaissance de l'établissement par l'État est de droit pour les établissements consulaires, tandis que les conditions dans lesquelles les écoles techniques privées légalement ouvertes peuvent être reconnues par l'État sont fixées par l'article L. 443-2 du code de l'éducation. La reconnaissance par l'État constitue la première étape et un passage obligé pour les écoles souhaitant obtenir d'autres avantages tels que l'habilitation à recevoir des boursiers, le visa de diplômes, la perception éventuelle de subventions étatiques.

Cette « reconnaissance par l'État » des écoles ne dit rien, en revanche, de la qualité des diplômes dispensés, qualité qui peut être très diverse. En effet, la reconnaissance d'une école, si elle fait désormais l'objet d'une évaluation externe avant toute nouvelle décision prononcée par le ministère chargé de l'enseignement supérieur⁸⁰, est accordée sans condition de durée et n'est donc – dans les faits – jamais remise en cause, une fois accordée, ce qui limite, voire enlève tout intérêt à ce dispositif.

Le visa de la CEFDG pour les formations de commerce et de gestion

Les écoles de commerce et de gestion privées, dès lors qu'elles ont été reconnues par l'État (voir *supra*), ainsi que les écoles consulaires, peuvent demander la reconnaissance de leurs diplômes à travers une procédure de visa : après évaluation favorable de la commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion (CEFDG), l'établissement est inscrit par le ministère chargé de l'enseignement supérieur sur la liste de ceux qui sont autorisés à délivrer un diplôme visé par ses soins.

⁷⁸ Le répertoire comprend toutes les certifications professionnelles suivantes : diplômes professionnels des ministères ; certificats de qualification professionnelle de branche ; certifications (anciennement titres homologués) délivrées sous la tutelle de ministères sans instances consultatives avec les partenaires sociaux ou par des établissements de formation publics ou privés. Les diplômes et titres à finalité professionnelle y sont classés par domaine d'activité et par niveau. Le répertoire national des certifications professionnelles s'est substitué à la liste des titres et diplômes homologués gérée par l'ex-commission technique d'homologation des titres et diplômes de l'enseignement technologique (CTH).

⁷⁹ Les établissements d'enseignement techniques privés (EETP) du supérieur sont majoritairement des écoles de commerce et de gestion tandis que les EESP, à caractère généraliste, regroupent des établissements libres. Dans le premier groupe sont également classées les écoles de communication, de mode, de journalisme..., tandis que le second accueille les écoles diverses, dont le classement en écoles techniques pourrait également être envisagé (par exemple des écoles d'ostéopathie ou encore les écoles préparant aux diplômes d'État de comptabilité).

⁸⁰ L'évaluation est réalisée, suivant les types d'écoles, soit par le haut conseil de l'évaluation de l'enseignement supérieur et de la recherche (HCERS), soit par la CEFDG, soit par la CTI.

À la différence de la CNCP ou de la commission des titres d'ingénieurs (CTI), la CEFDG n'évalue que les écoles privées ou consulaires. Elle se prononce sur la reconnaissance de l'école par l'État, l'octroi à certaines formations du visa de l'État et du grade de master. Le visa couvre des formations délivrées à bac + 3, bac + 4 ou bac + 5. Au niveau bac + 5, les établissements peuvent demander à ce que la formation visée confère le grade de master.

Encadré n° 7 : la commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion

La commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion (CEFDG) a été créée par décret⁸¹ du 4 avril 2001. L'article 4 du décret dispose : « *La commission est chargée de l'évaluation des formations de commerce et de gestion dispensées par les établissements d'enseignement supérieur technique privés et consulaires, dans le cadre des procédures de reconnaissance par l'État et d'autorisation de délivrer des diplômes fixées aux articles L. 443-2 et L. 641-5 du code de l'éducation* ». La CEFDG n'évalue donc que les écoles privées. Elle examine les écoles qui demandent la reconnaissance de l'État, les formations qui souhaitent obtenir l'autorisation de délivrer des diplômes, en particulier ceux qui sont revêtus du visa de l'État et celles qui souhaitent que leur titre soit sanctionné par le grade de master.

La CEFDG émet des avis différenciés en fonction de la qualité des formations, conduisant à accorder l'autorisation à délivrer un visa et à conférer le grade de master pour des durées variables. Le visa et le grade de master peuvent être accordés pour une durée variant de un an à six ans.

Source : mission

Au 1^{er} septembre 2016⁸², 101 formations avaient ainsi obtenu un visa de l'État⁸³, dont :

- 32 formations visées bac + 3 ;
- 10 formations visées bac + 4 ;
- 11 formations visées bac + 5 ;
- 48 formations visées bac + 5 et conférant le grade de master.

Les formations visées à bac + 3 et bac + 4 restent donc minoritaires dans le champ couvert par la CEFDG (moins de la moitié du portefeuille de la CEFDG) et sont très hétérogènes :

- les effectifs inscrits dans ces formations peuvent aller de moins de 100 étudiants (dans les EGC) à plus de 2 000 (EDHEC) ;
- le nombre de professeurs permanents⁸⁴ peut varier de 1 à presque 100 ;

⁸¹ Décret n° 2001-295 du 4 avril 2001 portant création de la commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion.

⁸² Sur les 32 avis favorables rendus par la CEFDG pour 2016-2017 sur les demandes de visa et de grade, huit portent sur des premières demandes dont six sont des bachelors en trois ans. La liste de ces nouveaux bachelors visés illustrent bien la diversité de ces diplômes : deux diplômes délivrés par l'école Férandi (diplôme en art culinaire et manager dans l'hôtellerie - restauration) ; responsable en marketing, commercialisation et gestion de l'EGC d'Angers ; diplôme management, marketing et digital de l'ESSEC ; programme management international de l'ISG ; diplôme en management général et international de PSB.

⁸³ **Il faut relever que les intitulés des diplômes visés par l'État ne reprennent jamais, dans l'arrêté ministériel, le titre de bachelor, qui est pourtant sur le site des écoles et qui est communément utilisé.**

⁸⁴ Selon les critères de la CEFDG, est considéré comme professeur permanent un enseignant qui est présent quatre jours par semaine dans l'établissement.

- le programme « bachelor » est parfois l'unique programme développé par l'établissement mais beaucoup d'écoles ont une stratégie de portefeuille (les bachelors coexistant en ce cas avec un programme « grandes écoles ») ;
- enfin, les objectifs pédagogiques peuvent être très différents : les bachelors en quatre ans (de type EDHEC) sont calqués sur le modèle nord-américain ou asiatique et pas sur le LMD ; ils sont plus internationaux et insèrent davantage que les bachelors en trois ans.

3.2.1.1 Le diplôme national d'ingénieur

Le diplôme national d'ingénieur est délivré après évaluation de la commission des titres d'ingénieurs (CTI), tant pour les écoles privées que publiques. L'article L. 642-4 du code de l'éducation⁸⁵ dispose en effet : « *La commission des titres d'ingénieur décide en première instance, et sur leur demande, si des écoles techniques privées légalement ouvertes présentent des programmes et donnent un enseignement suffisant pour délivrer des diplômes d'ingénieur* ». Dans ses évaluations, la CTI traite de manière identique les écoles publiques et privées, et ce depuis plus de trente ans. La seule différence réside dans le fait que, pour les écoles privées, son évaluation débouche sur une décision, alors que, pour les établissements publics, c'est l'État – en l'espèce le ministre chargé de l'enseignement supérieur – qui autorise l'établissement à délivrer le diplôme d'ingénieur.

En revanche, la CTI ne s'estime pas – à l'heure actuelle – mandatée pour évaluer des formations à bac + 3 qui se créeraient dans les écoles. Son président, Laurent Mahieu, indiquait ainsi dans une interview⁸⁶ : « *Si le bachelor doit être "régulé", on peut se demander si cela fait partie des missions de la CTI. Cela pourrait être cohérent que la même institution évalue et accrédite les bac + 3 et les bac + 5 situés dans un même champ professionnel. Mais il faut se poser l'ensemble des questions pour savoir de quelle manière on peut faire ça* ».

3.2.1.2 Les champs non couverts par les dispositifs de reconnaissance de l'État

Enfin, certains champs de formations ne sont pas couverts par ces dispositifs. Si le RNCP est ouvert à tous les diplômes professionnels, il n'en est pas de même du visa réservé aux diplômes délivrés par des écoles techniques privées relevant du champ de la CEFDG. Ainsi, pour les établissements publics qui voudraient faire reconnaître leurs diplômes d'établissement, la procédure du visa n'est pas accessible et ils ne peuvent à l'heure actuelle, bénéficier d'aucun dispositif d'évaluation et d'accréditation au niveau national pour les nouveaux cursus qu'ils souhaitent expérimenter. Il en va de même pour les écoles privées qui ne sont pas écoles techniques.

Le rappel des différents dispositifs de reconnaissance mis en place par l'État depuis près d'un siècle – dispositifs qui se sont stratifiés sans recherche d'une cohérence d'ensemble – montre les difficultés auxquelles sont confrontés les étudiants et les familles au moment du choix de parcours. Comme le soulignait déjà le rapport de l'IGAENR consacré à l'enseignement supérieur privé⁸⁷, « *cette multiplication des labels entraîne des confusions, voire facilite la publicité trompeuse. La "reconnaissance" par l'État recouvre ainsi des situations totalement hétérogènes, sans que celui-ci se soit donné les moyens de connaître véritablement et encore moins de contrôler les établissements*

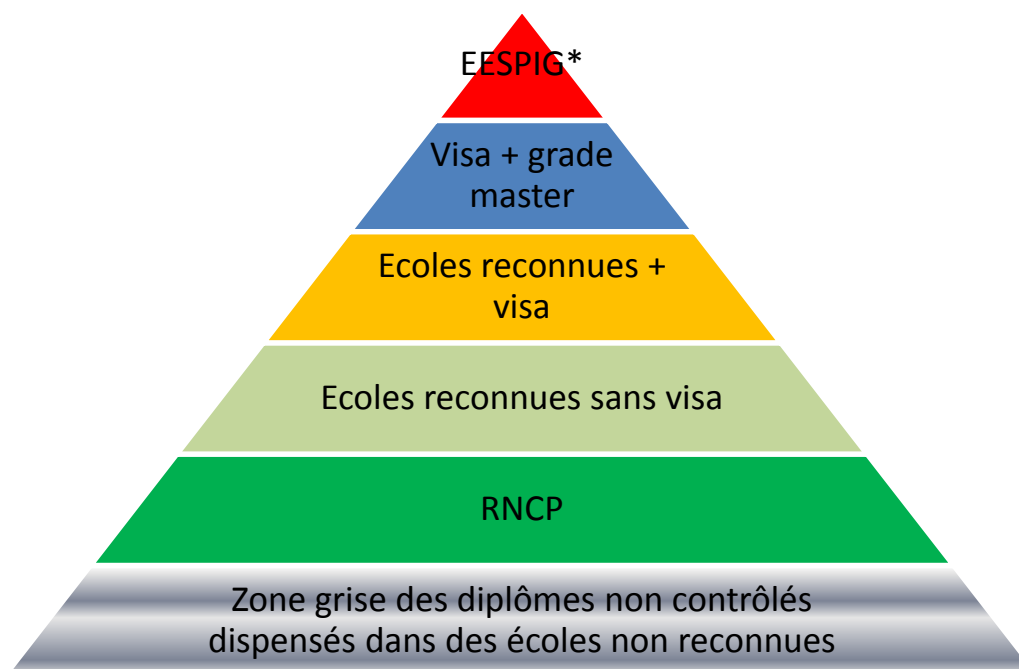
⁸⁵ Issu de la loi du 10 juillet 1934 relative aux conditions de délivrance et à l'usage du titre d'ingénieur diplômé.

⁸⁶ Publié le jeudi 9 février 2017 à 15 h 23, Essentiel n° 86218.

⁸⁷ Rapport précité IGAENR n° 2015-047 de juin 2015 : *L'enseignement supérieur privé : propositions pour un nouveau mode de relations avec l'État*.

qu'il "reconnait", puisque, dans certains cas, le label est donné sans limitation de durée ». Le graphique présenté ci-dessous illustre cette complexité du dispositif étatique.

Graphique n° 13 : le dispositif de reconnaissance des diplômes par l'État



**EESPIG : établissements enseignement supérieur privé d'intérêt général*

3.2.2. Les autres formes de reconnaissance

À côté des différents dispositifs de reconnaissance mis en place par l'État, se sont développés d'autres labels, dont les champs se recoupent d'ailleurs le plus souvent avec les labels de l'État.

3.2.2.1 La marque « bachelor » des chambres de commerce et d'industrie

Le rôle des CCI dans le développement des bachelors a déjà été évoqué *supra*. Les CCI ont développé une « marque » bachelor qui s'est appuyée sur le réseau des EGC (écoles de gestion et de commerce). Les EGC comptent environ 3 000 étudiants inscrits dans des formations diplômantes à bac + 3 ou bac + 4.

Encadré n° 8 : les bachelors des CCI

C'est une commission composée de représentants des entreprises, d'experts, d'un élu CCI et d'un représentant CCI France qui délivre les labels « bachelor des CCI », pour les formations en trois ans, et les « bachelors spécialisés des CCI », qui sont des formations en un ou deux ans réservées aux post bac + 2.

Les principaux critères de sélection sont les suivants :

- la proximité avec les entreprises et les territoires ;
- la professionnalisation des formations ;
- la pédagogie active et la qualité de l'accompagnement pédagogique ;
- l'internationalisation des cursus ;
- la place donnée à la formation continue (cursus modulaires).

La CCI exige par ailleurs un prérequis des écoles pour obtenir ce label : le diplôme doit être inscrit au RNCP.

Aujourd'hui, la CCI offre 69 cycles labellisés dont 19 cycles en trois ans (« bachelor des CCI ») et 50 en trois ans + un an (« bachelor spécialisé des CCI »).

La durée des labels est alignée sur celle de la reconnaissance RNCP ou du visa du MENESR. Le label des CCI est ouvert aux formations préparant aux métiers du commerce et de la gestion.

Source : mission

Ces formations, toutes inscrites au RNCP et dont dix aboutissent à des diplômes visés, se caractérisent par leur forte insertion locale, raison importante de leur attractivité.

3.2.2.2 Les autres dispositifs d'évaluation

Comme le montrent les résultats de l'enquête menée par la mission⁸⁸, les dispositifs d'évaluation et de gestion de la qualité sont présents dans beaucoup d'écoles (les mieux classées). Celles-ci mobilisent d'importants moyens pour la mise en place de contrôle et d'audit internes dans le cadre des certifications ISO 9001 et 14001. Les accréditations internationales AACSB et EQUIS sont très recherchées par les meilleurs établissements. Cependant, une multitude d'acteurs plus modestes, ne recourent pas à ces évaluations soit en raison de leurs coûts, soit parce qu'ils en redoutent les conclusions s'agissant de leur offre de formation.

3.2.2.3 Les classements

Sans surprise, ce sont les écoles disposant des principales accréditations nationales ou internationales qui figurent en tête des classements consacrés aux bachelors. Ces classements se sont multipliés depuis quelques années dans la presse⁸⁹, avec des critères différents suivant les publications.

Challenges présente ainsi la « cote » d'une quarantaine de bachelors, classés en fonction des accréditations obtenues : « Ces cursus en trois ou quatre ans, délivrés par des écoles de commerce, sont intégrés directement après le bac. Ils sont de niveau et prestige très variables, et nécessitent donc d'être scrutés en profondeur avant de faire son choix. Concernant la méthodologie, ce tableau, non exhaustif, n'est pas un classement. Les écoles ayant une accréditation, gage de qualité apposé par des organismes indépendants après un audit détaillé, et un visa, apposé par l'État, ont 4 étoiles. Celles qui n'ont que le visa ont 3 étoiles. Enfin, celles qui n'ont ni accréditation, ni visa, reçoivent 2 étoiles ».

Le Figaro sélectionne une quarantaine de bachelors sur la base d'informations pratiques : moyenne au bac des inscrits, droits d'inscription, procédure d'admission, campus en France et à l'étranger, accréditations internationales.

L'étudiant retient, pour sa part, trois critères principaux de qualité :

- la reconnaissance par l'État (qui permet à l'école d'accueillir des boursiers) ;
- le visa accordé pour la durée maximale (6 ans) qui garantit le bon niveau du cursus ;

⁸⁸ Cf. annexe 2 : présentation des résultats de l'enquête après des établissements rencontrés par la mission.

⁸⁹ *Challenges, l'Étudiant, Le Figaro, le Point.*

- l'enregistrement du diplôme au RNCP.

Ces classements, s'ils ont le mérite de rassembler des éléments utiles à l'usage des jeunes et des familles (notamment sur la qualité de la formation dispensée, le coût de la scolarité et le niveau d'insertion professionnelle), ne couvrent qu'une très faible part du champ des bachelors.

Au-delà donc de la petite centaine de diplômes qui entrent dans l'un et/ou l'autre de ces différents dispositifs de contrôle et d'évaluation, se développent les formations les plus diverses, tant en coût que vraisemblablement en qualité.

3.3. L'avenir du bachelor dans l'ESR : le premier cycle universitaire en question

Comme le soulignait la CPU dans son communiqué d'avril 2016 et comme elle l'a redit dans ses dernières déclarations, la montée en puissance des bachelors pose – avant tout – la question de la définition d'une politique cohérente pour le niveau bac + 3. Elle fait le constat qu'en matière de formation, le défi principal des universités « *n'est pas la diversité en soi des publics mais réside dans la capacité des universités à accompagner plus d'étudiants vers la réussite*⁹⁰ ».

Yves Bertrand, président du réseau Figure⁹¹ dans une interview à l'AEF, aborde – sous une autre forme – les mêmes questions et cerne les enjeux :

« Tout le monde s'est emparé du terme "bachelor" sauf les universités, alors que nos licences sont des bachelors. Si nous tâchons de suivre l'arrêté de 2011 en réussissant à professionnaliser nos licences, elles deviendront des bachelors, et nous aurons gagné en lisibilité et possibilités d'insertion. Alors que si nous essayons de lutter contre les bachelors des autres organismes de formation, c'est perdu d'avance. Que les écoles d'ingénieurs veuillent se caler sur le LMD pour former des assistants - ingénieurs n'est pas surprenant. Ce qui est en débat, c'est la capacité que les universités auront à proposer de façon systématique une sortie professionnalisante à bac + 3. Si nous avons le droit de jouer dans la même cour, en recourant tous au terme bachelor, le grade de licence pour les écoles n'est pas non plus véritablement un problème. Le vrai risque, c'est que tous les établissements proposent des bachelors, excepté les universités. »

L'avis du comité de suivi de la licence et de la licence professionnelle, de mars 2016, consacré à « *la préparation des étudiants de la licence générale à l'insertion professionnelle* », identifiait déjà les enjeux structurels qui pèsent sur le premier cycle et notamment :

- les perspectives d'embauche dans les professions intermédiaires, que les licences professionnelles (LP) ne suffiront pas à couvrir ;
- la transition souhaitée, notamment dans le rapport de la STRANES, vers une logique de formation tout au long de la vie qui doit faciliter les sorties de formation initiale à bac + 3 avec des retours ultérieurs dans le cadre de la formation tout au long de la vie ;
- l'impact, sur les sorties à bac + 3, du nouveau dispositif d'orientation en début de master.

⁹⁰ CPU, communiqué d'avril 2016.

⁹¹ Cf. AEF, Le réseau *Formation à l'ingénierie par des universités de recherche* (Figure) rassemble une dizaine d'universités.

De fait, le phénomène du bachelor est moins intéressant en lui-même (il concerne une minorité d'étudiants et reste encore concentré sur les formations de management) que par les nombreuses interrogations qu'il soulève sur l'ensemble du fonctionnement du dispositif d'enseignement supérieur de premier cycle et sur sa capacité actuelle à répondre aux attentes des entreprises et des familles.

Les expérimentations en cours, dont quelques-unes sont présentées *infra*, montrent que les établissements prennent conscience de la nécessité d'un nouveau du cycle post-bac et réfléchissent aux voies que pourrait prendre ce nouveau.

3.3.1. Des universités se sont lancées dans des cursus innovants, notamment dans le cadre du PIA 3

L'université de Cergy a ainsi mis en place depuis trois ans, dans le domaine de la banque, un parcours de licence professionnelle « intégrée » ; le parcours est ouvert aux étudiants « décrocheurs » à l'issue du premier semestre de licence⁹² ; le deuxième semestre de licence est utilisé pour dispenser une formation intensive puis les deux années suivantes sont proposées en apprentissage avec délivrance de la licence professionnelle. Mais l'université a éprouvé beaucoup de difficultés à monter ce cursus et a dû « jongler » avec la réglementation des licences professionnelles qui n'est pas adaptée aux objectifs poursuivis. Pour le président de Cergy, il faut inventer des « licences technologiques », qui seraient de vrais parcours sur trois ans, offrant des voies par l'alternance et permettant une orientation progressive et une insertion professionnelle à bac + 3.

Du côté des instituts d'administration des entreprises (IAE), des réflexions sont également en cours sur le cycle licence. Certains IAE souhaiteraient pouvoir proposer des licences d'excellence dans le cadre notamment du PIA ; mais le problème reste celui de la sélection à l'entrée. L'IAE de l'université de Caen envisage, pour sa part, de lancer, en 2019, un parcours de troisième année de licence « humanités et management » pour recevoir de manière privilégiée des étudiants des IUT et pas seulement des IUT tertiaires. « *Même des titulaires d'un DUT Mesures physiques y auraient toute leur place. Ce sont des étudiants parfois très spécialisés auxquels il manque un socle généraliste. Par exemple, pour créer leur entreprise ou poursuivre dans nos masters de management* » déclare son directeur⁹³.

Si le réseau des IAE ne s'est pas exprimé officiellement sur le bachelor, le risque de concurrence est, pour les IAE, réel d'autant qu'ils n'ont pas les mêmes atouts que les écoles avec, en particulier, un taux d'encadrement qui ne leur permet pas d'avoir les mêmes pratiques pédagogiques⁹⁴.

Les réflexions autour de la licence dans le cadre du PIA 3 s'inscrivent dans cette même problématique. **L'appel à projet « nouveaux cursus »** a été lancé en février 2017. Sa genèse part de plusieurs constats :

- des tensions fortes sur la licence et son caractère trop monolithique ;
- plus globalement, des interrogations sur l'architecture des formations et sur l'organisation du cycle post-bac.

⁹² 50 % des étudiants sont issus de bacs généraux ; 30 % des bacs technologiques et 20 % des baccalauréats professionnels.

⁹³ Source : *L'essentiel du sup*, Édition universités, n° 201, vendredi 7 juillet 2017, © HEADway Advisory.

⁹⁴ À titre d'exemple, le directeur de l'IAE de Lyon, président du réseau des IAE, a évoqué, devant la mission, un taux d'encadrement de 1 professeur / 40 étudiants à l'IAE, pour un ratio de 1 / 20 à l'IDRAC de Lyon.

Le PIA propose aux établissements de travailler sur la gestion de l'hétérogénéité des publics par la diversification des parcours et la professionnalisation des cursus au niveau du cycle licence. L'objectif est de créer des parcours intelligents et exigeants, qui parviennent à un équilibre entre formation académique et formation professionnalisante.

Louis Schweitzer, commissaire général à l'investissement, insiste ainsi sur la nécessité de diversifier l'offre de formation⁹⁵ :

Encadré n° 9 : PIA 3 et l'action « nouveaux cursus à l'université »

Plusieurs priorités sont mises en avant dans le cadre de l'appel à projet :

- « relever le double défi de la réussite et de la professionnalisation en licence en offrant à tous les étudiants la possibilité d'une poursuite d'études ou d'une insertion professionnelle au niveau bac + 3, grâce à une spécialisation progressive, à la construction de parcours plus flexibles et plus individualisés et au développement de nouvelles approches pédagogiques ;
- la construction d'une université de la formation tout au long de la vie ;
- la nécessaire évolution des formations supérieures, induite par la révolution numérique ».

Quel que soit l'axe retenu, il est demandé aux établissements de proposer une méthode d'évaluation des résultats et une méthode d'essai au-delà du périmètre initial.

250 M€ sur 10 ans sont prévus pour soutenir « des modèles de formation innovants » présentant un « caractère fortement structurant ». L'action « nouveaux cursus à l'université » sera ouverte aux écoles, y compris de droit privé.

69 dossiers ont été reçus et seront examinés, en octobre 2017, par un jury international. Un second appel d'offre est prévu ultérieurement.

Source : mission

Des universités sont déjà en train de travailler sur ces nouveaux cursus, dans le cadre de cet appel à projet. Ainsi, l'université de La Rochelle voudrait mettre en place des cursus qui tiendraient compte de la modification des conditions d'admission en master. Ils devraient être mieux adaptés aux étudiants recherchant une insertion professionnelle après leur troisième année de licence et susceptibles de revenir en master après cette première expérience. L'université a comme ambition d'offrir :

- des contenus et des pédagogies adaptés ;
- des parcours individualisés avec des disciplines majeures (3/4) et mineures (5 UE sur 3 ans) ;
- au-delà du socle de connaissances, l'accent est mis sur les compétences transversales.

Elle envisage de créer quatre parcours différenciés :

- une licence « académique » ;
- une licence « excellence » ;
- une licence « entrepreneuriat » ;

⁹⁵ Source : le 07 février 2017 lors de l'événement *Think Education* organisé par *News Tank*. Voir programme d'investissements d'avenir PIA 3, détaillé dans la convention État-ANR paru au JO le 16 février 2017.

- une licence « métier » (six métiers prédéfinis comme le numérique, le tourisme, l’enseignement, le bâtiment), associant théorie, expérimentation et professionnalisation.

Un autre exemple de réflexion dans le cadre du PIA3 est le projet de cursus rénové de licence de la COMUE Normandie université. La COMUE a la double ambition de « *proposer au plus grand nombre un parcours de réussite, et une amélioration sensible de l’employabilité des diplômés, sans dégradation du corpus disciplinaire nécessaire à des poursuites d’études* ». Elle se propose notamment :

- de faire passer à tous les étudiants entrant dans le cycle des tests de positionnement, afin de les placer d’une façon prescriptive dans un parcours adapté susceptible de les voir réussir ;
- de rendre accessible, à distance et en différé, en utilisant les technologies numériques, l’essentiel des enseignements, de façon à individualiser les parcours ;
- de concevoir des parcours dédiés (schématiquement) aux différents profils d’étudiants ;
- de mettre systématiquement à disposition des étudiants des dispositifs leur permettant, tout au long de la formation, et très tôt dans la première année en particulier, d’autoévaluer leurs connaissances et leurs acquis d’apprentissage ;
- de travailler à l’élaboration de ces évaluations avec les milieux socioprofessionnels.

Autre exemple, celui de la CDUS (conférence des directeurs d’UFR scientifiques) qui a coordonné un dossier dans le cadre de l’appel à projet du PIA 3 sur les « nouveaux cursus à l’université ». Le projet propose de créer des parcours professionnalisants au sein de licences scientifiques existantes « *pour former des assistants-ingénieurs et cadres intermédiaires* ». Il vise deux objectifs : « *améliorer la réussite des étudiants les plus fragiles* », et leur permettre « *de construire progressivement sur l’ensemble de leur cursus, une insertion professionnelle réussie* », explique Jean-Marc Planeix, directeur de la faculté de chimie de l’université de Strasbourg, le 5 juillet 2017. Treize universités participent, à ce stade, à ce projet⁹⁶.

Cette formation s’établira sur « un référentiel de formation » s’appuyant sur l’actuelle mention de licence « science et technologie », et serait susceptible d’évoluer vers une dénomination « bachelor science et technologie ». Le principe retenu est celui d’un label certifiant un niveau de qualification scientifique et professionnel. Il viendra s’ajouter au diplôme de licence ou de licence professionnelle obtenu par l’étudiant. La CDUS veut développer l’approche programme et la pédagogie par projets. Mais, au-delà des contenus, la méthode d’enseignement doit changer. « *Il est important de proposer une licence flexible, qui s’adapte au rythme de l’étudiant* », ajoute Manuel Majada, secrétaire général d’Unisciel (université des sciences en ligne) et enseignant-chercheur à l’UTC.

3.3.2. Le nouveau bachelor de Sciences Po

Le bachelor de Sciences Po existe depuis 2009 mais sa lisibilité et sa cohérence étaient jugées insuffisantes par la direction de l’établissement. Il a donc été décidé d’en renforcer l’identité à travers, d’une part, la mention de la majeure suivie (économie et sociétés, humanités politiques,

⁹⁶ Antilles, Bretagne-Occidentale, Bretagne-Sud, Cergy-Pontoise, La Réunion, Lille I, Limoges, Aix-Marseille, Montpellier, Paris-Est Créteil, Poitiers, Strasbourg et Toulouse III.

politique et gouvernement) et, d'autre part, la mention de la spécialisation géographique obtenue par l'étudiant (au cours des deux premières années et lors de la mobilité de troisième année).

Un référentiel de compétences adossé à ce nouveau bachelors précise cette articulation et notamment celle des deux premières années avec la troisième. Ainsi, pour valider son bachelors, lors de la troisième année dans une université étrangère, l'étudiant devra prendre une certaine proportion de cours dans la majeure engagée en deuxième année. Si l'étudiant aura davantage de liberté qu'aujourd'hui dans son choix d'universités étrangères, il devra en contrepartie prouver la cohérence de son projet pédagogique tout au long du bachelors.

3.3.3. L'expérimentation lancée par les IUT : un parcours « sécurisé » sur trois ans

Les directeurs d'IUT ont engagé de leur côté, depuis plus d'un an, une réflexion pour intégrer les IUT dans une logique de bac + 3, en articulant davantage DUT et licence professionnelle. Leur projet est de proposer un cursus « sécurisé » en trois ans mais s'appuyant sur le parcours actuel de DUT, avec une admission de droit en licence professionnelle à l'issue du DUT. La sélection pour ce parcours coordonné se fera dès la première année mais la licence professionnelle restera accessible, après sélection, aux titulaires du DUT qui n'auraient pas été inscrits dans ce parcours « sécurisé ». En accord avec la CPU, ce diplôme ne portera pas le nom de bachelors. Dans la période expérimentale, l'appellation retenue est celle de « parcours technologique du grade de licence » (PTGL). Pour le président de l'ADIUT⁹⁷, l'expérience PTLG est à rapprocher de ce qui a été fait avec les masters ingénieurs du réseau Figure. Il s'agit de créer une « marque », qui bénéficiera de l'expérience acquise par les IUT, notamment en termes de professionnalisation des parcours.

Les expérimentations de ce nouveau parcours vont démarrer en septembre 2017 dans 46 IUT avec 87 parcours expérimentaux, dans le cadre des maquettes nationales actuelles qui ne seront pas modifiées⁹⁸. Ces nouveaux cursus intégreront plus de professionnalisation par l'alternance, notamment sur la troisième année et par des stages en première et deuxième années. Le volet international reste plus délicat dans sa mise en œuvre en raison des effectifs en jeu et du nombre de partenariats qui seraient nécessaires pour garantir à chaque étudiant une mobilité en cas de généralisation du dispositif.

L'ADIUT a par ailleurs déposé un dossier « nouveaux cursus universitaires », dans le cadre de l'appel à projets du PIA 3 : le pilotage national de l'expérimentation devrait être abrité par la COMUE Paris Seine.

Pour l'ADIUT, ces nouveaux cursus sont une réponse à la montée en puissance des bachelors et devraient pallier les problèmes d'attractivité de la licence professionnelle, jugée parfois trop spécialisée par les diplômés d'IUT.

Ces quelques exemples sont illustratifs de la prise de conscience de la nécessité d'un nouveau modèle professionnalisant à bac + 3 ainsi que des débats et réflexions en cours au sein des universités. La ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, Frédérique Vidal, exprime d'ailleurs les mêmes préoccupations lorsque qu'elle pointe sur *France Culture* « un manque flagrant d'emplois de niveau bac + 3 très professionnalisés qui nécessitent

⁹⁷ ADIUT : association des directeurs d'IUT.

⁹⁸ Les 20 % d'adaptations locales prévues dans les maquettes seront utilisées pour accompagner les étudiants dans ces nouveaux parcours.

d'avoir une capacité à conceptualiser et des compétences plus techniques ». Il faut, pour elle, « que des étudiants puissent entrer dans des filières courtes en ayant les bases conceptuelles, pour ensuite, après quelques années passées dans leur emploi, revenir à l'université et continuer leur formation ».

Quant aux BTS, même si la DGESCO souligne qu'ils constituent le débouché prioritaire des bacheliers professionnels et les estime à cet égard bien positionnés au niveau bac + 2, ils sont, aux yeux de la mission, directement concernés par le développement des bachelors.

De fait, si le caractère de diplôme national du BTS reste un atout incontestable pour les jeunes, il constitue en même temps un frein à la réactivité (il faut plusieurs années pour mettre en place un nouveau BTS) et à la territorialisation de l'offre (une nouvelle spécialité de BTS n'est créée que si elle correspond à un besoin identifié au niveau national). Le bachelor, pour sa part, a l'avantage de s'adapter rapidement aux besoins locaux. On peut aussi redouter que le développement d'un parcours technologique (PTGL) en trois ans dans les IUT n'isole les STS, voire ne les dévalorise. Ils demeureraient en effet les seuls diplômes qui ne s'inscriraient pas dans la logique du LMD.

Se dessinent ainsi, par touches, les pistes d'une rénovation profonde du cycle post-bac, dont la nécessité est perçue par tous les acteurs.

C'est sur ces différents points que la mission a cherché à apporter des pistes de réflexion.

4. Les pistes de réflexion et d'évolution proposées par la mission

Le sujet du bachelor est complexe à plus d'un titre. Suivant l'angle sous lequel il est abordé, il peut en effet :

- soit être considéré comme un phénomène marginal et à ce titre non significatif. Que représentent en effet, structurellement, les quelques 50 000 inscrits estimés dans ces cursus face aux plus de 2 millions d'étudiants dont le secteur public assure la formation ?
- soit – et c'est le point de vue de la mission – il constitue un symptôme révélateur de dysfonctionnements déjà anciens de notre dispositif d'enseignement supérieur ; il soulève en particulier des questions qui touchent à la fois à l'organisation actuelle du cycle post-bac, à la capacité du secteur public à répondre aux attentes des familles et des employeurs et enfin aux relations complexes que l'État entretient avec l'enseignement supérieur privé, dans un pays où la liberté de l'enseignement est garantie constitutionnellement.

4.1. La question du grade de licence

La question de l'octroi – ou non – du grade de licence aux diplômes de type « bachelor » (même si certains établissements n'utilisent pas encore ce terme), est au cœur d'un débat qui s'est intensifié depuis quelques temps. L'enjeu principal n'est pas, aux yeux de la mission, la question de la pertinence du recours au terme bachelor, mais bien davantage la possibilité de sortir du modèle binaire qui prévaut actuellement : le diplôme national de licence, qui confère automatiquement le grade correspondant, et les autres formations qui ne sont reconnues que marginalement, soit par un dispositif complexe de visa, soit par la reconnaissance du grade pour l'instant limitée à certains secteurs spécifiques.

La « bataille » de l'obtention du grade de licence n'est en effet pas née avec l'apparition du bachelor ; elle concerne potentiellement tous les diplômés de premier cycle qui souhaitent s'inscrire dans le schéma LMD, quel que soit le statut du diplôme ou de l'établissement qui le délivre.

Le grade a ainsi été progressivement ouvert à des secteurs de formation au caractère professionnalisant affirmé. Dès 2005, la réorganisation du cycle des études d'architecture sur le modèle 3 + 2 s'est accompagnée de l'octroi des grades de licence et de master à l'issue de chacun des cycles ; puis le grade de licence a été accordé, à partir de 2010, aux diplômés paramédicaux, et en premier lieu au diplôme d'État d'infirmière.

L'article D. 612-32-2 du code de l'éducation fixe la liste actuelle des diplômés conférant le grade de licence. On y retrouve ainsi, à côté des secteurs qui viennent d'être cités, des diplômés très spécialisés comme le diplôme d'élève pilote de ligne de l'école nationale de l'aviation civile (ENAC) mais aussi des diplômés d'établissement, à caractère généraliste, délivrés par des universités, et en particulier le CYPES (Cycle pluridisciplinaire d'études supérieures) de Paris Sciences et Lettres (PSL) et les licences de Paris Dauphine (membre de PSL).

Par ailleurs, un arrêté a fixé, en 2014, les critères qui doivent être pris en compte par le ministre chargé de l'enseignement supérieur « *lors de l'examen d'une demande visant à ce qu'un diplôme confère le grade universitaire de licence ou de master* »⁹⁹. Le cadre juridique existe donc¹⁰⁰ et pourrait être étendu sans difficulté majeure à d'autres secteurs de formation.

Ce rappel souligne l'ambiguïté du débat autour du grade. Il ne s'agit pas de savoir s'il est légitime que des établissements privés soient autorisés à délivrer un grade universitaire ; l'État en a assumé la responsabilité, lorsque le grade de master a été étendu à certains diplômés délivrés par des établissements privés et lorsque le grade de licence a été largement ouvert aux diplômés paramédicaux, dont beaucoup sont préparés dans des structures privées.

La question posée est celle de l'ouverture du grade de licence au-delà des champs actuellement couverts, non seulement aux diplômés post-bac de type bachelor délivrés par les établissements privés mais aussi, et surtout, aux diplômés propres préparés par les établissements publics. Un certain nombre d'établissements publics, en particulier Sciences Po Paris et l'école polytechnique, pour ne citer que les plus prestigieux, réclament en effet une reconnaissance pour leurs « bachelors d'établissement », que seul le grade peut leur donner.

La mission a essayé d'identifier les arguments qui peuvent être avancés en faveur ou contre la délivrance du grade de licence aux diplômés qui répondraient à certaines exigences de qualité.

⁹⁹ Cf. arrêté du 22 janvier 2014 relatif au cahier des charges des grades universitaires de licence et de master.

¹⁰⁰ La mission – volontairement – n'est pas entrée dans le débat – juridiquement complexe – de **la question du privilège de la collation des grades**. Elle relève cependant qu'une décision récente du Conseil d'État a confirmé l'impossibilité, en l'état des textes législatifs et notamment de la rédaction de l'article L. 613-1 du code de l'éducation, d'autoriser les établissements privés à délivrer des diplômes nationaux. Cf. la décision CE n° 389213 du 7 juin 2017 : « *Considérant, en premier lieu, qu'il résulte des dispositions citées ci-dessus de l'article L. 613-1 du code de l'éducation, éclairées par les travaux parlementaires ayant précédé l'adoption de la loi du 18 mars 1880 relative à la liberté de l'enseignement supérieur et de la loi du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur dont elles sont issues, que le législateur a entendu exclure que des établissements d'enseignement supérieur privés puissent délivrer seuls des diplômes conduisant à l'obtention de grades ou de titres universitaires ; qu'ainsi, en limitant, par les dispositions attaquées, aux seuls établissements publics le champ des règles relatives à l'accréditation des établissements habilités à délivrer le diplôme de master et aux conditions d'obtention de ce diplôme, le ministre n'a pas, contrairement à ce que soutient l'association requérante, entaché ses arrêtés d'incompétence [...]* ».

4.1.1. Les arguments qui militent contre la délivrance du grade aux bachelors

Les arguments sont nombreux et sérieux, portés notamment par la conférence des présidents d'université, et identifiés également par des instances comme la CEFDG ou le Conseil national éducation économie (CNEE).

4.1.1.1 *Le premier point est celui de l'utilité réelle du grade de licence pour les bachelors*

D'ores et déjà, le niveau d'exigence académique des cursus de formation est évalué et reconnu par l'État à travers la procédure du visa qui remplit bien son rôle. Le RNCP, pour sa part, apporte la garantie des employeurs et de l'insertion. On pourrait donc considérer que ces deux « labels de l'État » se complètent en couvrant une partie conséquente de l'offre et permettent ainsi aux familles de faire le tri.

Il n'est à cet égard pas évident que le grade apporte de la clarté et de la visibilité dans l'offre actuelle. Certes, il constituera une garantie de qualité supplémentaire pour certains cursus mais il ne concernera qu'un nombre relativement réduit de diplômés et ne résoudra pas la question de la « zone grise » des formations totalement hors contrôle.

Pour certaines écoles rencontrées par la mission, il accentuera encore le système « à deux vitesses » entre les écoles et créera un régime dual (diplômes visés avec grade ou sans grade), sans bénéfice réel pour les étudiants dans leurs choix d'orientation et pour une éventuelle poursuite d'études.

Le risque est donc réel de complexifier encore le paysage, sans résoudre aucun des problèmes posés par le développement anarchique d'une offre de qualité diverse.

4.1.1.2 *Le grade de licence accentuera le caractère académique de ces diplômés et réduira encore les taux d'insertion*

La tendance à la poursuite d'études, déjà très forte pour des diplômés qui revendiquent pourtant leur caractère professionnalisant, deviendra vraisemblablement la règle en cas d'obtention du grade. Dès lors, certains jugent que ces diplômés, en devenant des voies d'accès naturelles au cycle master et aux programmes des grandes écoles, constitueront une concurrence directe pour les classes préparatoires mais aussi pour les formations universitaires, au seul bénéfice des étudiants et des familles qui peuvent payer des frais de scolarité très élevés¹⁰¹.

4.1.1.3 *Le grade peut obliger les écoles à modifier profondément le contenu du bachelor*

Plusieurs bachelors revendiquent leur organisation pédagogique actuelle : sa souplesse, le recours important à des professionnels plutôt qu'à des enseignants - chercheurs, la faible proportion de permanents, des maquettes adaptables facilement aux besoins du marché.

Or, par les exigences académiques qu'il impliquera, le grade peut obliger les écoles à modifier en profondeur leurs maquettes de bachelor et à leur faire perdre cette réactivité qui est un peu leur marque de fabrique.

¹⁰¹ Nonobstant les dispositifs complémentaires de bourses sociales qui peuvent exister dans certaines de ces écoles.

4.1.1.4 La question du traitement des bachelors en quatre ans serait directement posée par la création du grade de licence

Plusieurs écoles, celles qui ont fait le choix d'un diplôme organisé sur quatre ans, s'inquiètent d'un grade qui mettrait sur le même plan leurs formations d'excellence et des bachelors délivrés en trois ans.

Pour le directeur de l'EDHEC, le choix d'un bachelor en quatre ans est dicté par le contenu de la formation ; il estime que, pour garantir une formation généraliste de base solide, des stages et un séjour à l'international, quatre ans sont nécessaires. *A priori*, les écoles ne devraient pas demander l'autorisation de délivrer le grade de licence pour leurs formations en quatre ans mais la délivrance du grade ouverte aux bachelors en trois ans mettrait ces cursus, souvent très bien côtés, en porte-à-faux. Les écoles à bac + 4 souhaiteraient par ailleurs que soit reconnu, dans les arrêtés ministériels accordant le visa, le libellé « BBA » (*Bachelor of business administration*) qui est le plus souvent accolé à l'intitulé de leurs programmes dans leur communication. Cela aurait le mérite de mettre fin à la distorsion entre le libellé officiel, que personne n'utilise, et la réalité du diplôme.

4.1.1.5 La position de la CPU

La CPU a évolué mais reste extrêmement réservée sur les conditions d'octroi du grade de licence. Le communiqué d'avril 2016, présenté ci-après, rappelle l'attachement de la CPU au terme de licence et sa crainte de créer une confusion supplémentaire avec les diplômes nationaux si l'État devait reconnaître les bachelors.

Encadré n° 10 : communiqué de la CPU du 8 avril 2016

« Stop à la confusion et à la multiplication des noms de diplômes : en France, le "*bachelor*" s'appelle la licence et à l'international la licence est un "*bachelor*". Ouvrons le débat sur la licence et le post-bac !

Depuis maintenant plusieurs années, le terme de "*bachelor*" est utilisé en France de façon anarchique pour désigner des diplômes qui se revendiquent de niveau bac + 3 ou bac + 4, de qualité et de reconnaissance hétérogènes. Cette tendance s'accélère avec la multiplication des déclarations dans les médias et l'annonce de l'ouverture de nouveaux bachelors, souvent en dehors de toute procédure d'accréditation, dont les attendus sont très variables (accueil des bacheliers professionnels ou technologiques, accueil des étudiants étrangers de haut niveau, etc.) et dont les conditions d'accès ne le sont pas moins (sélection, droits d'inscription), sans parler de leurs débouchés. [...]

La CPU demande au ministère :

- de rappeler que le bachelor n'est que la traduction à l'international du terme de licence et qu'à ce titre il ne peut pas être utilisé pour qualifier des diplômes d'établissement qui créent la confusion avec les diplômes nationaux de niveau licence ;
- de mettre en place rapidement une concertation nationale afin de définir une politique cohérente pour le niveau bac + 3, rappelant la place centrale des universités et clarifiant le paysage au bénéfice des étudiants et des employeurs. »

Source : CPU

Depuis, la position de la CPU a été précisée, notamment dans le cadre de ses 84 propositions pour l'enseignement supérieur et la recherche formulées en mai 2017 ; elle demande en particulier que soient clarifiées « *les procédures d'accréditation et de délivrance des diplômes pour l'ensemble de l'enseignement supérieur, public et privé, en particulier concernant le niveau licence en incluant la problématique du "bachelor"* », mais elle ne se positionne pas expressément sur le grade.

4.1.2. Les arguments en faveur de la délivrance du grade pour tous les diplômés qui répondent au « cahier des charges » du grade de licence

Plusieurs arguments sont avancés en faveur de l'ouverture du grade, notamment par la CEFDG. Celle-ci a rendu un rapport préconisant l'ouverture du grade aux écoles de commerce et de gestion¹⁰². Sa présidente, indiquait dans une interview au *Figaro* du 2 février 2017 : « *Le grade de licence viendrait compléter les garanties que représentent la reconnaissance de l'État et le visa. Il mettrait l'accent sur l'équilibre entre les fondamentaux de gestion et les spécialités, la capacité d'amélioration continue du diplôme, l'implication et les contributions intellectuelles des professeurs permanents, l'accompagnement et la qualité de placement en entreprise des étudiants...* ». Parmi les arguments avancés en faveur du grade, la CEFDG évoque également dans son rapport :

- une évaluation et un niveau d'exigence plus rigoureux que dans la procédure de visa ;
- le grade licence serait le pendant du grade de master : le déséquilibre actuel entre les deux niveaux L et M est, de fait, difficile à expliquer aux familles et à l'extérieur ;
- pour les écoles qui l'obtiendraient, il permettrait de mieux se situer dans la compétition internationale.

Plus important, aux yeux de la mission, l'ouverture du grade de licence permettrait de résoudre la question de la reconnaissance de certains bachelors, comme ceux des écoles d'ingénieurs, mais aussi d'offrir un label aux établissements publics qui créent des cursus expérimentaux.

La CEFDG a par ailleurs proposé un certain nombre de critères de différenciation pour le grade, qui rejoignent ceux fixés par le cahier des charges du grade de licence :

- l'équilibre entre les fondamentaux de management et de gestion et les enseignements spécialisés ;
- l'articulation avec le référentiel de compétences ;
- l'implication des professeurs permanents ;
- l'adossement académique et professionnel ;
- la capacité d'amélioration continue ;
- l'accompagnement et le suivi pédagogique des étudiants ;
- l'internationalisation du programme.

4.1.3. Les propositions de la mission : ouvrir plus largement l'accès au grade de licence

La mission estime que l'ouverture du grade de licence à d'autres champs disciplinaires que ceux couverts actuellement, est souhaitable, dès lors que les avantages l'emportent sur les inconvénients et même si une telle décision ne résoudra qu'une partie des problèmes soulevés par le

¹⁰² Rapport du 30 novembre 2016 : *Contribution de la CEFDG à l'étude de pertinence et de faisabilité pour la délivrance d'un grade de master.*

développement des bachelors. Cette ouverture devrait être assortie de conditions :

- le grade de licence ne doit pas être limité au secteur actuel des écoles de management ; cette possibilité doit être ouverte à l'ensemble des formations, notamment technologiques et professionnelles ;
- le grade doit être accessible à tous les établissements, quel que soit leur statut ; en particulier, **les établissements publics** (universités, écoles d'ingénieurs...), notamment lorsqu'ils expérimentent de nouveaux cursus devront pouvoir demander la reconnaissance de l'État à travers le grade pour leurs diplômes d'établissement ;
- l'obtention du grade est subordonnée à une évaluation périodique nationale identique, quelle que soit le statut de l'établissement ;
- cette évaluation devra se faire sur le fondement d'un cahier des charges prenant en compte le caractère professionnalisant des formations de type bac + 3.

La **question du modèle organisationnel et financier de l'évaluation** doit par ailleurs être posée, et notamment pour les écoles qui – pour des motifs variés et volontairement ou non – ne seraient pas titulaires du grade. Ces établissements doivent pouvoir accéder, s'ils le désirent, à un dispositif national d'évaluation sous l'égide du HCERES mais cette évaluation doit être payante (comme le sont toutes les évaluations des organismes accréditeurs étrangers) et être établie sur la base d'un cahier des charges adapté aux caractéristiques des formations bachelor.

4.2. Vers une nouvelle organisation du cycle post-bac

Au-delà du grade, la question essentielle est, pour la mission, celle des voies possibles d'amélioration du cycle post-bac. Sur ce sujet, qui dépasse largement la question du seul bachelor et qui renvoie, entre autres défis, à la capacité à sortir d'un modèle ancien d'organisation, la mission présente quelques pistes de réflexion qui s'appuient largement sur les entretiens qu'elle a pu avoir avec les différents acteurs rencontrés.

L'enjeu est de réussir à mettre en place une offre qui puisse s'adapter aux publics contemporains et non l'inverse. S'il faut tirer une leçon du succès rencontré par le bachelor, c'est qu'il a su donner aux étudiants ce qu'ils attendaient : des parcours à la fois sécurisés et individualisés, qui leur donnent très vite l'accès à des stages, avec une pédagogie adaptée, un objectif de professionnalisation fort et une ouverture au monde.

Les expériences qui sont lancées par les universités dans le cadre du PIA3 ont ainsi toutes en commun d'offrir des parcours de réussite adaptés aux profils des étudiants et individualisés, avec des possibilités de passerelle et de réorientation, en utilisant des nouvelles formes de pédagogie. Les propositions suivantes s'en inspirent aussi et sont guidées par ce souci d'assouplir les cadres réglementaires actuels, de sortir de la logique des référentiels nationaux pour laisser aux universités la capacité de créer des cursus où seront d'abord valorisées la souplesse de l'offre et la personnalisation des parcours.

À cet égard, le **modèle du diplôme d'ingénieurs**, qui s'est développé, depuis l'origine, sans maquette et sans référentiel national, rappelle que la qualité d'une formation dépend avant tout, en amont, de la capacité d'initiative des établissements et, en aval, de l'existence d'une évaluation reconnue et

structurée au niveau national. Les écoles d'ingénieurs ont su se passer de textes encadrant le contenu de la formation, ce qui leur a donné une capacité d'adaptation qu'on ne retrouve dans aucun autre secteur disciplinaire public.

4.2.1. « Dérigidifier » les arrêtés licence et licence professionnelle

La première mesure, facile à mettre en œuvre, et dont nombre d'interlocuteurs universitaires ont souligné la nécessité, est la remise à plat des arrêtés régissant les textes de la licence et de la licence professionnelle¹⁰³. Certes, ces textes offrent des marges de liberté dans l'organisation des parcours, dont les universités ne se saisissent peut être pas suffisamment. Mais ils restent beaucoup trop contraignants et pourraient être assouplis facilement, en particulier sur les points suivants :

- la référence à un volume horaire minimal de 1 500 heures d'enseignement prévue à l'article 6 de l'arrêté licence¹⁰⁴ qui apporte une rigidité supplémentaire inutile dans la construction de l'offre, devrait être supprimée ; la notion de volume horaire global n'a pas de sens dans un parcours modulable. La seule référence de base devrait être le nombre minimal d'ECTS exigés pour un parcours de niveau L ;
- les parcours de licence professionnelle doivent pouvoir être organisés sur une durée plus large que les deux semestres actuels et permettre l'attribution de 60 à 180 crédits ECTS ; l'arrêté du 17 novembre 1999 devrait donc être assoupli sur ce point¹⁰⁵, ce qui permettrait une ouverture des conditions d'accès à ces parcours et l'émergence de nouveaux modèles pédagogiques ;
- le pendant de cet assouplissement des parcours professionnels est l'ouverture de possibilités de passerelles plus nombreuses depuis les parcours généralistes vers les parcours professionnels et vice-versa ;
- toujours dans le souci de fluidité maximale, l'obligation d'organiser l'offre licence en semestres¹⁰⁶ pourrait être remplacée par la réaffirmation du principe de la cohérence des parcours de formations ; la seule unité de « compte » étant l'ECTS capitalisable et non le semestre ou l'année.

Plus généralement, il s'agit d'inciter les universités à créer au sein de l'ensemble de leurs composantes des **parcours « métiers »** à finalité d'insertion professionnelle, qui soient conçus sur un autre modèle pédagogique que les actuelles licences professionnelles, avec plus de stages et plus d'internationalisation. L'université a les moyens – et les projets en cours le montrent – de concurrencer efficacement sur ce terrain les bachelors :

- en offrant aux étudiants un choix ouvert entre des parcours « généralistes », des parcours « métiers » et des parcours plus spécialisés sur le modèle des actuelles licences professionnelles ;

¹⁰³ Cf. arrêté du 17 novembre 1999 relatif à la licence professionnelle et arrêté du 1^{er} août 2011 relatif à la licence.

¹⁰⁴ Cf. article 6 de l'arrêté licence : [...] « la formation représente un volume d'au moins 1 500 heures d'enseignement sur l'ensemble du cursus de la licence. Un équilibre entre les différentes modalités d'enseignement, et notamment les cours magistraux, doit être assuré. »

¹⁰⁵ L'article 4 de l'arrêté du 17 novembre 1990 laisse une certaine marge sur l'organisation en deux semestres mais cette marge est très limitée, dans la mesure où le prérequis pour être admis en LP est d'être titulaire d'un diplôme à bac + 2.

¹⁰⁶ Cf. l'article 16 de l'arrêté du 1^{er} août 2011 et les articles 4 de l'arrêté du 17 novembre 1999 et du 22 janvier 2014.

- en développant des cursus individualisés et des modèles pédagogiques flexibles, qui s’adaptent au rythme de l’étudiant ;
- en organisant des passerelles et des réorientations possibles entre les différents types de formations.

4.2.2. Les leçons à tirer des expérimentations en cours

À l’heure actuelle, les expérimentations en cours ont toutes été menées à la seule initiative des établissements, l’État n’intervenant pas directement dans les réflexions et laissant les établissements « avancer ». La mission estime que l’État devrait non seulement encourager mais accompagner ces expérimentations par des mesures ciblées.

L’expérimentation en IUT, à cet égard, est intéressante mais reste trop prisonnière du cadre réglementaire actuel et des référentiels nationaux de DUT. Cette expérimentation aurait pourtant pu être l’occasion de laisser plus de liberté et d’initiative aux équipes pédagogiques. Au total, la mission s’interroge sur les chances de succès de ce parcours expérimental. Compte tenu du profil actuel des étudiants de DUT, le parcours proposé risque en effet de ne pas être assez attractif, tant par rapport aux bachelors que par rapport à des poursuites d’études en écoles d’ingénieurs ou en master.

À défaut de rompre avec le modèle DUT, il faudrait, à tout le moins, que certaines conditions soient remplies pour que l’expérimentation en IUT prenne tout son sens aux yeux de la mission :

- que le nombre de places offertes en IUT soit augmenté significativement ; la mission est convaincue que le succès des bachelors se nourrit pour une bonne part du malthusianisme pratiqué depuis 20 ans dans ce domaine ; les IUT estiment que cette augmentation des effectifs ne pourrait se faire que si des moyens nouveaux leurs sont accordés ; cette question devra évidemment être au cœur des discussions financières entre l’État et les établissements ;
- que les parcours expérimentaux en IUT soient réservés prioritairement aux bacheliers technologiques et professionnels ; il s’agit de garantir à ces étudiants, s’ils le souhaitent, un parcours sécurisé en trois ans ;
- que les maquettes actuelles voient leurs volumes d’heures d’enseignement allégés pour donner plus de place à la pédagogie par projet, aux stages professionnels, à l’international ;
- qu’enfin une réflexion soit menée rapidement sur les conditions d’une reconnaissance par l’État de ces nouveaux parcours : il s’agira de définir les conditions d’attribution du grade de licence et plus généralement les modalités et les critères d’évaluation de ces nouveaux dispositifs.

Un travail doit par ailleurs être mené avec la CTI pour tirer les enseignements des premières expérimentations menées en écoles d’ingénieurs et notamment à l’ENSAM et pour déterminer les critères d’évaluation pour une reconnaissance de ces parcours au niveau du grade.

Dans cette réflexion globale sur la structuration de l’offre publique post-bac, la place des STS et les parcours offerts aux étudiants issus de ces formations devront être repensés en plus grande cohérence avec les parcours universitaires. La mission estime en particulier que les conventions

universités / lycées prévues par l'article L. 612-3¹⁰⁷ devraient être utilisées pour renforcer les liens pédagogiques entre les classes de STS et les universités, ce qui permettrait de faciliter les coopérations, les passerelles et les parcours individualisés.

Conclusion

Dans cette réflexion, les comparaisons internationales¹⁰⁸ permettent de mettre en perspective les questions qui viennent d'être soulevées et d'observer que le modèle français de cursus licence en trois ans n'est pas le seul mode d'organisation possible ni dans le cadre du LMD, ni *a fortiori*, dans le monde. À cet égard, la querelle autour du mot licence / bachelor – le bachelor étant réputé plus attractif que la licence – paraît relativement accessoire aux yeux de la mission, même s'il ne faut pas négliger l'impact de la marque et de la communication qu'elle génère dans un système éducatif mondialisé.

Ce qui importe au premier chef reste la qualité et la diversité de l'offre proposée par le secteur public et sa capacité à offrir des réponses aux attentes des étudiants et aux besoins des employeurs. Le bachelor sait séduire des étudiants, pas tant par le recours à une appellation anglo-saxonne que parce qu'il offre aux étudiants ce que ni les CPGE, ni les IUT, ni la licence ne peuvent offrir : une sécurisation du parcours jusqu'à bac + 3 avec un choix possible entre insertion professionnelle et poursuite d'études, une internationalisation, un contact avec le monde professionnel, des réseaux. Contrairement à la licence professionnelle notamment, le bachelor paraît ne fermer aucune porte ; il permet même d'accéder à des parcours grandes écoles. Du moins, c'est ainsi qu'il est présenté et que les étudiants le voient.

Il est encore trop tôt pour évaluer les résultats des expérimentations en cours dans les universités ou ceux du nouveau parcours « sécurisé » imaginé par les IUT mais tous ces projets sont intéressants à suivre car ils constituent des tentatives de réponse au succès du bachelor.

Enfin, la réflexion sur l'organisation de l'offre de premier cycle ne peut être complète si n'est pas évoquée la question de l'orientation et des **prérequis**.

Le projet de nouveau parcours licence présenté par la COMUE Normandie université (NCU), dans le cadre du PIA 3 rappelle ainsi, à juste titre, selon la mission, que :

« L'accès aux cursus post-bac de licence doit être conditionné par l'exigence de prérequis définis et affichés pour chaque type de formation, y compris pour l'accès à la licence professionnelle. La massification des publics de l'enseignement supérieur

¹⁰⁷ Cf. article L. 612-3 : « [...] Chaque lycée public disposant d'au moins une formation d'enseignement supérieur conclut une convention avec un ou plusieurs établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel de son choix dans son académie afin de prévoir des rapprochements dans les domaines pédagogique et de la recherche et de faciliter les parcours de formation des étudiants. Lorsqu'aucun établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel de l'académie ne propose de formations d'enseignement supérieur en lien avec celles dispensées dans le lycée, ce dernier peut conclure une convention avec un établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel situé en dehors de son académie. La convention prévoit les modalités de mise en œuvre d'enseignements communs aux formations dispensées par les établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel et à celles dispensées par les lycées. L'établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel motive son refus de conclure une convention. La préinscription assure aux élèves la connaissance des conventions existantes entre les lycées disposant d'au moins une formation d'enseignement supérieur et les établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel auxquels ils sont associés [...]. ».

Voir notamment, sur la mise en œuvre de ces conventions le rapport IGAENR-IGEN n° 2014-069 d'octobre 2014.

¹⁰⁸ Cf. annexe 3 : comparaisons internationales.

et la diversification des parcours dans l'enseignement secondaire amènent l'université à accueillir des publics très hétérogènes qu'il est difficile de faire réussir avec une offre homogène. Sans parler des bacheliers professionnels, pour lesquels le rapport complexe à l'abstraction ne permet pas, sauf pour des cas très particuliers, d'envisager des études longues en formation initiale, il n'est pas efficient de proposer, pour des raisons d'égalité des chances, la même formation à des bacheliers S, ES, L, technologiques secondaires et tertiaires. »

NCU ajoute un peu plus loin :

« L'offre licence est la seule offre non sélective d'enseignement supérieur en France. En n'acceptant pas de différencier les propositions faites aux néo-bacheliers en fonction de leurs capacités et de leurs parcours antérieurs, le service public de l'enseignement supérieur ne satisfait personne : ni les étudiants à fort potentiel, qui peinent à s'intéresser à une formation dans laquelle les défis sont rares, et qui se détournent très majoritairement de ces formations, ni les étudiants a priori moins adaptés à l'offre, et qui cèdent souvent à la facilité en ne fournissant pas l'effort indispensable pour suivre une formation qui ne leur est a priori pas destinée. Tout cela conduit à un véritable gâchis. Gâchis de talents et de motivations, car inscrire autant de jeunes dans des formations qui ne leur sont a priori pas destinées, et les placer ainsi en condition d'échec les amène souvent par la suite à brider leurs ambitions. Gâchis de moyens, car même si la situation des universités est loin d'être florissante, les moyens consacrés par la Nation à une première année qui fonctionne aussi mal sont considérables, et le coût, partagé entre l'État et les familles, d'autant de jeunes placés en situation d'échec est également très important ».

On ajoutera à cela que la conjugaison entre des taux de réussite très élevés au bac et l'absence de prérequis (sans même parler de sélection) à l'université transfère au niveau master l'horizon désirable des jeunes. S'explique ainsi largement la fameuse « pyramide inversée » de notre pays, qui voit des étudiants souhaitant poursuivre jusqu'à bac+5 leurs études au lieu de s'insérer professionnellement à bac+3.

Dans cette réorganisation nécessaire de l'offre post-bac, l'État a une partie délicate mais essentielle à jouer : non pas prescripteur mais facilitateur, il doit, en amont, accompagner les expérimentations par les assouplissements nécessaires à apporter à la réglementation actuelle, et surtout avancer sur la question des prérequis pour l'accès à l'université, qui est un préalable à toute réforme en profondeur dans ce domaine. En aval, il devra apporter sa garantie par des mécanismes de reconnaissance clairs et transparents, fondés sur l'évaluation de la qualité des formations et non sur le seul critère du statut des établissements. Sur ce point la mission renvoie aux conclusions du précédent rapport de l'IGAENR consacré en 2015 à l'enseignement supérieur privé¹⁰⁹.



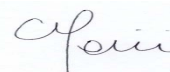
Isabelle ROUSSEL



Marc FOUCAULT



Philippe BÉZAGU



Christine GAVINI-CHEVET

¹⁰⁹ Rapport n° 2015-047 précité.

Annexes

- Annexe 1 : Liste des personnes rencontrées
- Annexe 2 : Résultats de l'enquête par la mission dans les établissements visités.....
- Annexe 3 : Comparaisons internationales

Liste des personnes rencontrées

Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation

- Simonne Bonnafous, directrice générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle
- François Couraud, coordonnateur des conseiller scientifiques
- Rachel-Marie Pradeilles-Duval, chef du service de la stratégie des formations et de la vie étudiante
- Franck Jarno, sous-directeur de la formation et de l'insertion professionnelle
- Catherine Malinie, chef du département des écoles supérieures et de l'enseignement privé
- Catherine Kermeur, chef du département des formations du cycle licence
- Pascal Kieffer, adjoint au chef de département des formations du cycle licence
- Isabelle Kabla-Langlois, sous-directrice des systèmes d'information et des études statistiques
- Jérôme Harnois, chef du département des études statistiques de l'enseignement supérieur

Ministère de l'éducation nationale

- Jean-Marc Huart, chef du service de l'instruction publique et de l'action pédagogique, direction générale de l'enseignement scolaire
- Brigitte Doriath, sous-directrice des lycées et de la formation professionnelle tout au long de la vie, direction générale de l'enseignement scolaire

Conférences et organisations

ADIUT

- Rodolphe Dalle, président, directeur de l'IUT de Nantes
- Bernard Lickel, ancien président, directeur de l'IUT Alsace
- Laurent Gadessaud, vice-président, formation, pédagogie, vie étudiante, directeur de l'IUT Créteil-Vitry

APEC (association pour l'emploi des cadres)

- Pierre Lamblin, directeur du département études et recherche
- Maïmouna Fossorier, responsable de pôle études
- Christophe Thill, responsable études

CCI France (chambres de commerce et d'industrie)

- Patrice Guézou, directeur emploi, formation, entrepreneuriat
- Frédérique Lonchambon, chargée de mission enseignement supérieur et recherche
- Anne Stéfanini, directrice de Novencia

CCI Auvergne Rhône-Alpes

- Christophe Dudon, directeur formation de la CCI LYON métropole
- Sébastien Arcos, directeur d'EKLYA

CEREQ (centre d'études et de recherches sur les qualifications)

- Alberto Lopez, directeur du CEREQ

CEFDG (commission d'évaluation des formations de gestion)

- Véronique Chanut, présidente

CNCP (commission nationale des certifications professionnelles)

- Georges Asseraf, président de la CNCP

CNEE (conseil national éducation économie)

- Anne Aubert, cheffe de projet pour le développement de la formation tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur à la DGESIP

- Jean-Louis Gouju, conseiller scientifique à la DGESIP et rapporteur général du CNEE

CEDEFI

- François Cansell, président

CGE (conférence des grandes écoles)

- Francis Jouanjean, délégué général

- Imen Missaoui, chargée de mission industrie et formation

CGI (commissariat général à l'investissement)

- Claire Giry, directrice du programme « centres d'excellence »

- Amaury Fléges, directeur-adjoint du programme « centres d'excellence »

CPU (conférence des présidents d'université)

- François Germinet, président de la commission de la formation et de l'insertion professionnelle

- Kevin Neuville, chargé de mission santé, formation et insertion professionnelle

CTI (commission des titres d'ingénieurs)

- Laurent Mahieu, président

- Jean-Marc Théret, vice-président

Headway, Higher Education Advisory

- Sébastien Vivier-Lirimont, directeur associé

- Olivier Rollot, directeur exécutif et rédacteur en chef de L'Essentiel du Sup

MEDEF

- Sandrine Javelaud, directrice de la mission Formation initiale

ONISEP

- Michel Quéré, directeur

UNIFIUT (union nationale des présidents de conseils d'IUT)

- Jean-Paul Vidal, président, président du conseil de l'IUT de l'Allier

- Jean-Claude Haranger, Vice-président

- Franck Bordas, président du conseil de l'IUT de Tours

- Jean-Marie Lefaura, président du conseil de l'IUT de Dijon

Établissements

Université d'Angers

- Christian Robledo, président
- Lydie Bouvier, directrice de l'IUT

Université Cergy Pontoise

- François Germinet, président
- Clara Doly-Tacconi, directrice de cabinet

Université de La Rochelle

- Jean-Marc Ogier, président
- Jeanne Lallemand, VPCA
- Frédéric Rousseaux, VP formation
- Thierry Poulain-Rehm, directeur de l'IAE et doyen de la faculté de droit, science politique et gestion

Université Lyon 2- IAE

- Jérôme Rive, directeur général, président du réseau des IAE

COMUE Normandie Université

- Jean François Lhuissier, vice-président en charge de l'offre de formation de la communauté d'universités et d'établissements Normandie-Université, ancien président du comité licence et licence professionnelle

AUDENCIA Nantes

- Christophe Germain, directeur général adjoint Audencia Business School et directeur général de l'école
- Guy Gascoin, directeur d'Audencia Bachelor
- Anne Cordesse, directrice des études d'Audencia Bachelor
- Isabelle Petit, directrice relations entreprises d'Audencia Bachelor
- Six étudiants de 2^{ème} année du cursus bachelor

École centrale Nantes

- Arnaud Poitou, directeur
- Frédéric Meslin, directeur Centrale Maurice
- Trois étudiants du cursus bachelor à l'île Maurice (en visio conférence)

EGC de Bourg en Bresse

- Florence Barthomeuf, responsable déléguée à l'enseignement supérieur - Service Développement - Emploi Formation Apprentissage de la CCI de l'Ain
- Deux étudiants inscrits en deuxième année de bachelor

École Polytechnique

- Jacques Biot, Président
- Franck Pacard, directeur de l'enseignement et de la recherche
- Claire Lenz, directrice déléguée du bachelor
- Dominique Rossin, adjoint au directeur de l'enseignement et de la recherche de l'École polytechnique en charge de la formation

EDHEC

- Olivier Oger, directeur général
- Claire Bergery-Noel, directrice du cabinet
- Alessia Di Domenico, directrice BBA
- Six étudiants en 2^{ème} et 3^{ème} années

EM Lyon (école de management)

- Thierry Picq, directeur académique
- Jean-Charles Clément,
- Deux étudiants du campus de Saint-Etienne

ENS Lyon

- Jean-François Pinton, président
- Véronique Queste, directrice de cabinet du président
- Sylvie Martin, vice-présidente aux études

ENSAM

- Laurent Carraro, directeur général
- Xavier Dufresne, directeur de la formation

ESCP Europe

- Hélène Louit, directeur, responsable du programme bachelor
- Andreas Kaplan, doyen pour les questions académiques

ESSEC

- Jean-Michel Blanquer, directeur général du groupe ESSEC

ESEO Angers

- Olivier Paillet, directeur

HEC

- Peter Todd, directeur
- Eloi-Anil Peyrache, directeur délégué
- Philippe Reymond, directeur des relations institutionnelles

IDRAC Business school Lyon

- Steven Coissard, directeur des programmes du groupe IDRAC
- Agnès Bret, attachée de direction à la DG
- Trois étudiants en 2^{ème} année de cursus bachelor

INSA de Toulouse

- Bertrand Raquet, directeur
- Claude Maranges, directeur des études

Sciences-Po Paris

- Bénédicte Durand, doyenne du collège universitaire

Institut Limayrac – Toulouse

- Jean-Pierre Picot, chef d'établissement
- Joël Leber, responsable des études, adjoint au chef d'établissement
- Alain Fraux, responsable formation permanente, adjoint au chef d'établissement
- Hervé Cavalie, responsable du département hors contrat (post-BTS)

IPAG Paris

- Guillaume Bigot, directeur
- Joëlle Schmalholtz-Malka, responsable bachelor
- 4 étudiants, deux de 1^{ère} année et deux de 2^{ème} année

ISEFAC

- Jean François Saurier, responsable ISEFAC Bachelor

MBWAY Nantes

- Sylvie Lesouef, directrice

PSB - Paris School of Business

- Armand Derhy, directeur
- Aymeric Chomel, directeur des programmes internationaux
- Alain Léon, directeur central des programmes

SKEMA

- Alice Guilhon, Directrice générale

Sciences U (Lyon)

- Jean Charles Torroja ; directeur

Sup de Co la Rochelle

- Daniel Peyron, directeur Général
- Sarah Vaughan, directrice déléguée en charge de la stratégie, des accréditations et de l'internationalisation
- Olivier Guyottot, directeur La Rochelle Business School

- Marc Gibiat, directeur La Rochelle School of Tourism & Hospitality
- Caroline Hermet, directrice de programme BBA International (IECG)
- Lucile Ouvrard, directrice de programme Bachelor Business (DESCOM)
- Marie Conna, directrice de programme Bachelor International Tourism & Hospitality
- Valérie Fernandes, doyenne de la faculté et de la Recherche
- Eric Vernier, directeur Institut de la Responsabilité Sociétale par l'Innovation (IRSI)
- Marie-Noëlle Rimaud – Directrice de Innov Case Lab
- Quatre étudiants de 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année des bachelors BB et BBA

Toulouse Business School (TBS)

- François Bonvalet, directeur Général
- Isabelle Assassi, directrice de la formation initiale (Bachelor et Programme Grande Ecole)
- Victor Gervasoni, directeur du programme Bachelor
- Thibault Bremaud, directeur des études
- Trois étudiants de 3^{ème} année et deux anciens élèves

Analyse des résultats de l'enquête BACHELOR

1. Le périmètre de l'enquête réalisée par la mission

L'échantillon des écoles visitées ayant répondu à l'enquête de la mission est composé de 12 écoles de commerce et deux écoles d'ingénieurs¹.

1.1. Les écoles de commerce

Audencia Nantes ; EGC Bourg-en-Bresse ; EDHEC Business school ; ESC La Rochelle ; ESCP Europe ; IDRAC Lyon ; IPAG Paris ; ISEFAC Nantes ; Institut Limayrac Toulouse ; PSB (Paris School of Business) ; SKEMA Business School ; TBS (Toulouse Business School).

Une école n'est pas reconnue par l'État : ISEFAC Nantes. L'institut Limayrac à Toulouse est, quant à lui, « sous contrat d'association avec l'État ».

Les réponses des 12 écoles correspondent à 25 bachelors (ou « programmes bachelor ») :

- 19 bachelors bac +3 :
 - 15 dans des écoles reconnues dont :
 - 4 visés ;
 - 7 inscrits seulement au RNCP ;
 - 4 non visés et non-inscrits au RNCP ou en cours.
 - 4 dans une école non reconnue dont :
 - 4 inscrits au RNCP.
- 6 bachelors bac +4 (tous visés et délivrés par des écoles reconnues).

¹ La mission a rencontré les représentants de 26 établissements : trois universités, une COMUE, cinq écoles d'ingénieurs, une école normale supérieure, IEP de Paris, 15 écoles de management, un lycée privé sous contrat.

Présentation détaillée des écoles de commerce et des bachelors de l'échantillon en 2016²

Intitulé bachelor (bac + 3)	année de création	2016					école reconnue État		école non reconnue État
		Nbre étudiants inscrits					visa	RNCP	RNCP
		1a	2a	3a		total			
Audencia									
Audencia Bachelor in Management	1 981	159	195	159		513	oui	oui	
EGC Bourg en Bresse									
Bachelor EGC responsable Marketing, Commercialisation et Gestion	2 011	22	23	17		62	non	oui	
ESC La Rochelle									
Bachelor Business - Diplôme d'Etudes Supérieures en Commerce et Management Opérationnel	2 006	101	145	256		502	oui	oui	
Bachelor International Tourism & Hospitality	2 003	121	149	215		485	non	non	
ESCP Europe									
Bachelor in Management (BSc)	2 015	114	44			158	en cours	non	
IDRAC Lyon									
Bachelor Visé 3 ans - Responsable du marketing et développement commercial	2 011	274	323	811		1 408	oui	oui	
Bachelor Technico-commercial - Responsable du développement commercial industrie et services	2 010			62		62	non	oui	
Bachelor certifié niveau II - Responsable du management opérationnel commercial et marketing	2 010	22	22	64		108	non	oui	
IPAG									
bachelor marketing, vente, stratégies digitales	2 012	29	28	23		80	en cours	en cours	
ISEFAC Nantes									
Bachelor chef de projet évènementiel	2 016	25	28	49		102			oui
Bachelor luxe mode design	2 016	21	16	34		71			oui
Bachelor management & sport event	2 016	13	21	25		59			oui
Bachelor digital marketing & réseaux sociaux	2 016			13		13			oui
Limayrac Toulouse (école sous contrat d'association État)									
Bachelor Tourisme	2 006			22		22	non	oui	
Bachelor Marketing Communication	2 008			23		23	non	oui	
Bachelor Informatique	2 010			19		19	non	oui	
Bachelor Gestion de la Paie et du Social	2 014			12		12	non	oui	
PSB Paris school of business									
Bachelor en Management Général et International	1 998	45	45	40		130	en cours	non	
TBS									
Bachelor in management de TBS	1 981								
Campus de Toulouse		430	320	449		1 199	oui	oui	
Campus de Barcelone		81	95	81		257	non ?	oui ?	
TOTAL BACHELOR (bac +3)		1 457	1 454	2 374		5 285			
Intitulé bachelor (bac + 4)		1a	2a	3a	4a	total	bachelor (bac + 4)		
EDHEC									
BBA EDHEC/Management studies	1 988	775	884	579	511	2 749	oui	oui	
BBA EDHEC/global business	2 016	79				79	oui	oui	
BBA EDHEC/international management	2 016	18				18	oui	oui	
BBA EDHEC/online	2 011	26	9	22	7	64	oui	oui	
ESC La Rochelle									
BBA La Rochelle / Institut Européen de Commerce et de Gestion	1 990	135	107	120	147	509	oui	oui	
SKEMA									
SKEMA BBA in global management	1 990	299	152	172	151	774	oui	oui	
TOTAL BACHELOR (bac +4)		1 332	1 152	893	816	4 193			

Ces 25 bachelors comptent 9 478 étudiants inscrits en 2016-2017 : 5 285 en bachelor bac +3 (dont 307 dans des écoles non reconnues) et 4 193 en bachelor bac +4.

Il faut noter que sur ce seul échantillon et sur les trois dernières années, les effectifs inscrits en bachelor en 3 ans ont progressé de 14 % (+ 646), ceux en 4 ans de 18 % (+ 654) soit au total 1 300 étudiants de plus (soit + 16 %).

1.2. Les écoles d'ingénieur

- École Centrale Nantes (ECN) : ouverture du bachelor en 2016 avec **29 étudiants**
- ENSAM sur quatre sites dont Angers (avec IUT) pour un total en 2016 de **180 étudiants**

² La mission dispose des chiffres pour 2014 et 2015.

Présentation détaillée des écoles d'ingénieurs et des bachelors de l'échantillon de 2014 à 2016

Intitulé bachelor (bac + 3)	année de création	2014					2015					2016				
		Nbre étudiants inscrits					Nbre étudiants inscrits					Nbre étudiants inscrits				
		1a	2a	3a		total	1a	2a	3a		total	1a	2a	3a		total
ENSAM						0					0					0
Bachelor de Technologie, campus de Bordeaux	2 014	24				24	23	23			46	26	18	22		66
Bachelor de Technologie, campus de Châlons-en-Champagne	2 014	24				24	24	22				23	22	22		67
Bachelor de Technologie, campus d'Angers	2 016					0									23	23
Bachelor de Technologie, campus de Lille	2 016					0					0	12	12			24
total		48	0	0		48	47	45	0		46	84	52	44		180
Intitulé bachelor (bac + 4)		1a	2a	3a	4a	total	1a	2a	3a	4a	total	1a	2a	3a	4a	total
École Centrale Nantes						0					0					0
Bachelor of Science in Engineering	2 016					0					0	29				29
total		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	29	0	0	0	29

2. L'analyse des résultats

2.1. Une sélectivité très variable mais en général, plus faible pour des bachelors non visés s'agissant des écoles de commerce

Sur les trois années observées, 2014, 2015 et 2016, de très fortes disparités apparaissent dans la sélection avec des taux allant de 6 % à 98 % de candidats retenus en 1^{ère} année des bachelors bac +3 (en 2014, la moyenne des taux observés pour l'accès en 1^{ère} année est de 59 %, de 62 % en 2015 et 52 % en 2016).

Si l'on excepte le bachelor de l'IDRAC Lyon, les bachelors bac +3 visés d'écoles reconnues présentent les taux de sélectivité les plus importants.

Pour les bachelors Bac +4, les taux de sélectivité pour l'accès à la 1^{ère} année sont aussi disparates, allant de 12 % pour l'EDHEC, 46 % pour celui de la Rochelle à 91 % pour SKEMA en 2016. Sur les deux dernières années, le taux de sélectivité, en moyenne, est un peu plus élevé pour accéder à une 1^{ère} année de bachelor en 4 ans qu'en bachelor en 3 ans.

Dans l'ensemble, la sélectivité est plus faible pour les accès en 2^{ème} année de bachelor bac +3 : la moyenne est de 67 % en 2016, 72 % en 2015 et 70 % en 2014 ; avec des taux allant (si l'on excepte l'ECG Bourg en Bresse en 2015) de 33 % à 100 %.

L'accès à la 3^{ème} année des bachelors en 3 ans présente des écarts importants avec des taux compris entre 36 % et 100 % en 2016. La moyenne des taux observés est de 77 % en 2016 (81 % en 2015 et 76 % en 2014).

Plusieurs écoles proposent des bachelors qui se limitent à la 3^{ème} année : leur taux de sélectivité est très faible avec des chiffres supérieurs à 90 %.

Dans la même école, il peut y avoir une politique de sélection très différenciée, avec des taux inférieurs à 20 % pour le bachelor « généraliste » et supérieur à 80 % pour le bachelor « spécialisé ».

Pour les bachelors bac +4, les taux de sélectivité d'accès à la 2^{ème} année ou 3^{ème} année, quand ces accès existent, varient de 31 à 46 % pour l'EDHEC et de 54 à 91 % pour SKEMA et ils ne concernent que peu d'étudiants.

Pour les écoles d'ingénieurs :

- ECN : l'année 2016 constitue la première année de mise en place du bachelor ; elle est donc peu significative : 100 candidats, 29 retenus
- ENSAM : il y a également peu de recul mais, sur l'année 2016, avec deux formations ouvertes sur quatre, les taux varient de 11 % à 67 % (nouvelle ouverture à Lille) et une moyenne de 28 %.

2.2. Des taux de réussite et de diplômés très élevés

Les taux déclarés sont à prendre avec précaution, car leur application aux effectifs de 3^{ème} ou 4^{ème} année ne fournit pas toujours le nombre de diplômés annoncés. Néanmoins, le constat est celui de taux de réussite très élevés. Il est difficile de savoir s'il s'agit de l'effet sélection (pour certains bachelors), de la motivation des étudiants de l'organisation et du contenu des formations, des méthodes pédagogiques, du dispositif d'évaluation.

Pour les écoles de commerce :

- les taux varient de 70 % (bachelor IPAG) à 100 % avec des moyennes pour les bachelors à bac +3 pour les années 2014, 2015 et 2016 respectivement de 92, 92 et 90 % et pour ceux à bac +4 de 92, 93 et 94 %
- le nombre de diplômés est en augmentation sur la période observée : 2 654 à 3 034 de 2014 à 2016 dont environ 72 % à bac +3 (1 900 à 2 200 diplômés soit + 300) et 28 % à bac +4 (750 à 850 diplômés soit + 100)

Pour les écoles d'ingénieur :

Seuls les résultats de deux campus sur quatre pour l'ENSAM permettent de constater des taux de réussite à 95 et 96 %. Les autres formations verront leur première promotion sortir en 2016.

2.3. Une professionnalisation très marquée pour l'ensemble des bachelors et une réelle ouverture à l'international pour les bachelors visés

La mission constate, dans la majorité des écoles, une progression sur les trois années observées vers :

- plus de spécialisation (accentuée si l'offre de parcours est différenciée dès la 2^{ème} année et si le choix de spécialisation « métier » se réalise en 3^{ème} année) ;
- plus de professionnalisation (stages) ;
- plus d'internationalisation : stages, mobilités (avec possibilité de double diplôme), offre de cours en anglais (de 20 % en 1^{ère} année à 60 % en 2^{ème} année et toute la 3^{ème} année à l'IPAG ; certaines spécialisations de bachelor d'Audencia ou en totalité pour le BBA ou le bachelor tourisme à l'ESC La Rochelle dispensé à 100 % en anglais). La formation en bachelor de l'ECN est, elle, totalement dispensée en anglais ne s'adressant qu'à des étudiants internationaux ;

Quelques bachelors peuvent être suivis partiellement par enseignement à distance (l'institut Limayrac Toulouse).

Plus nombreux sont ceux qui font l'objet de formations par apprentissage (comme à l'IDRAC Lyon en 3^{ème} année) ou de contrats professionnels (c'est également le cas pour la 3^{ème} année du bachelor de l'ENSAM) ou en formation continue. Ces possibilités ne sont pas offertes pour tous les bachelors d'une même école et pas pour toutes les spécialisations d'un même bachelor (ce qui peut rendre parfois très complexe la compréhension de l'offre des écoles).

Souplesse et adaptation caractérisent les modalités pédagogiques de ces programmes ainsi qu'une approche très individualisée des étudiants (tutorat individualisé, coaching, mentoring). Par exemple à l'EDHEC, *« la révision du programme est annuelle. Elle est effectuée au sein des « Teaching Committees » qui rassemblent les professeurs principaux du programme. Ces comités se nourrissent des recommandations et remarques des conseils d'école où les étudiants sont largement représentés et des conseils et remarques des recruteurs. »*

La mission souligne l'approche très originale du bachelor conçu par l'ENSAM pour une formation technologique voulue très opérationnelle (fort pourcentage de travaux pratiques, enseignements autour d'objet technologique, stages, etc.) où « l'on intègre des sciences progressivement sur les trois années du cursus ».

Par ailleurs, la mission observe une professionnalisation très marquée de l'ensemble des bachelors.

- **Les écoles de commerce**

Pour les écoles de commerce, le premier constat est le nombre important de semaines de stage pour l'ensemble des bachelors : sur les trois années d'un bachelor bac+3, les stages couvrent 16 à 57 semaines, avec une moyenne de 35 semaines sur l'ensemble des cursus (et une moyenne annuelle de 9, 12 et 20 semaines respectivement sur chacune des trois années des cursus). La grande majorité de ces bachelors intègre des semaines de stage dès la 1^{ère} année (4 à 16 semaines).

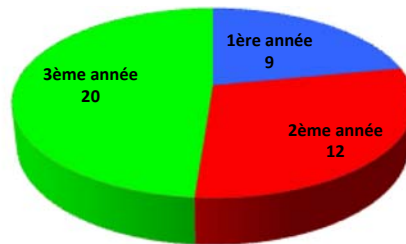
Pour les bachelors en 4 ans, le même constat peut être fait : de 28 à 60 semaines sur l'ensemble du cursus et une moyenne de 42 semaines (6, 8, 14 et 16 semaines en moyenne pour chacune des années). Tous proposent un stage en 1^{ère} année de 4 à 16 semaines.

Dans la plupart des écoles proposant un bachelor visé, les étudiants doivent obligatoirement effectuer une partie de leurs semaines de stage à l'étranger.

La surprise vient plutôt des bachelors en 4 ans où seul un établissement prévoit 20 semaines de stage professionnel obligatoires à l'étranger ; dans les autres bachelors, soit cette expérience professionnelle à l'étranger n'est pas prévue, soit elle est facultative.

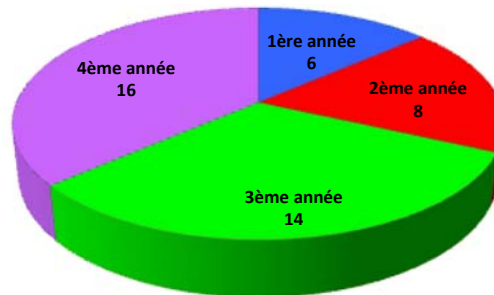
Écoles de commerce - Moyenne du nombre de semaines de stage par année - bachelor + 3

Source : enquête mission - moyenne 2014-2016



Écoles de commerce - Moyenne du nombre de semaines de stage par année - bachelor + 4

Source : enquête mission - moyenne 2014-2016



A contrario, c'est au niveau de l'offre des bachelors en quatre ans que, pour chaque bachelor, de 1 à 6 semestres d'études doivent être réalisés à l'étranger ; au final ce sont dans ces bachelors en quatre ans qui comptent le plus de semestres organisés à l'étranger (une moyenne de quatre semestres pour tous les cursus de l'échantillon).

Plusieurs des bachelors en trois ans ne proposent aucun semestre d'études à l'étranger, tandis que les autres intègrent entre 1 à 6 semestres à l'étranger. À souligner, pour l'un des bachelors en trois ans, que les étudiants peuvent effectuer la totalité de leur cursus hors leur pays d'origine et obligatoirement dans trois pays différents.

Le constat est que si toutes les écoles, pour tous leurs bachelors, prévoient une forte professionnalisation avec une multiplication des semaines de stages en entreprise, moins nombreuses sont celles qui offrent une formation bachelor avec une réelle ouverture internationale par le biais des stages et/ou par les possibilités de suivre une partie du cursus dans une université étrangère : seuls 12 bachelors sur les 25 de l'échantillon le prévoient et ce sont, pour la plupart, des bachelors visés ou en cours de visa.

- **Les écoles d'ingénieurs**

Pour les écoles d'ingénieur, le bachelor ENSAM intègre 36 semaines de stage sur les 3 années du cursus avec une progressivité de 4, 8 et 24 semaines. Il n'y a pas de possibilité offerte de réaliser une partie des études sur un campus étranger.

Celui de l'ECN, destiné à des étudiants étrangers, comprend également des stages en entreprise : 40 semaines réparties sur les trois premières années du cycle de 4 ans : respectivement 6, 10, 24 semaines. Les 10 semaines de la 2^{ème} année sont obligatoirement effectuées dans un pays étranger. Pour ces étudiants, deux semestres seront réalisés à l'étranger (campus de Nantes).

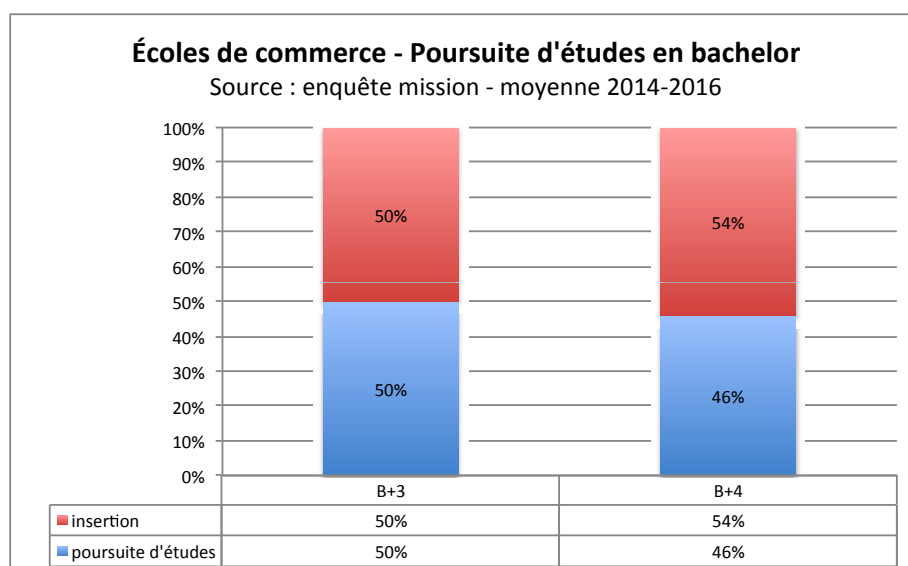
2.4. L'insertion professionnelle et les poursuites d'études : sauf exception, les étudiants font d'abord le choix de la poursuite d'études

L'enquête réalisée auprès des établissements fait apparaître :

- un taux moyen de poursuite d'étude assez proche pour les bachelors en 3 ans et ceux en quatre ans ;
- en revanche, de grande disparité par école (voir tableau).

Ainsi, pour les bachelors en trois ans, le taux de poursuite d'études est en moyenne de 50 % sur les trois dernières années (avec des taux annuels de 52, 49 et 53 %) et a tendance à augmenter dans plusieurs écoles de l'échantillon). Pour les quatre bachelors en 4 ans de l'échantillon, le taux moyen de 46 % sur deux années (2014 : 49 % ; 2015 : 44 %). Quelques formations (4 sur 14 car toutes les écoles n'ont pas répondu à cet item) ont un taux de poursuite d'études inférieur à 25 %. Ce sont le plus souvent des formations très spécialisées et qui ne sont accessibles qu'en 3^{ème} année, du type bachelor « gestion de la paie et du social » à l'institut Limayrac Toulouse. Pour les autres bachelors, les taux observés vont de 50 % jusqu'à 74 % de poursuite d'études en moyenne sur trois ans.

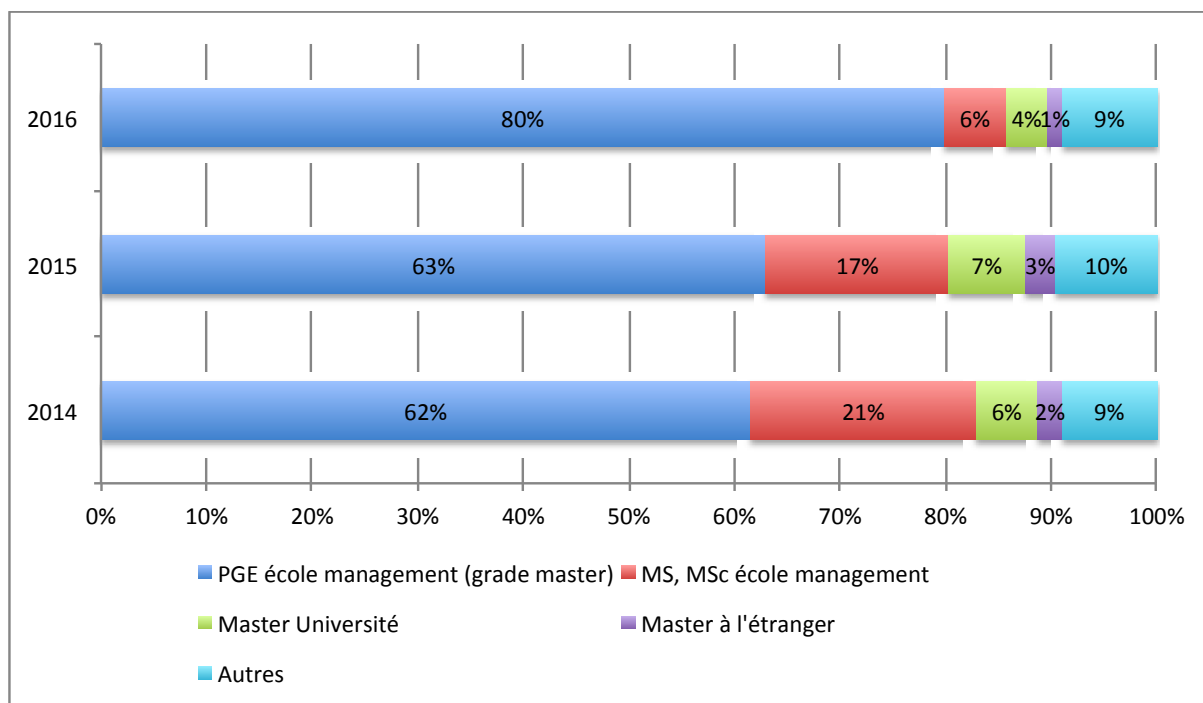
Pour les bachelors en quatre ans, on constate de fortes différences entre les formations de l'EDHEC où la moyenne est de 60 % et celles de l'ESC La Rochelle et de SKEMA où les taux sont en moyenne de 30 %.



Les poursuites d'études sont principalement effectuées dans une école de management (et parfois dans l'école de management où a été obtenu le bachelor) : 75 à 100 % des étudiants selon les écoles et une moyenne de 83 % pour l'ensemble des étudiants (3 145) sur les trois dernières années sont admis, soit dans une formation visée conduisant au grade de master, soit dans un « mastère » de management, soit vers un « mastère spécialisé », soit dans un « master of science ».

Très peu d'étudiants poursuivent dans le master d'une université française (en moyenne une soixantaine d'étudiants par an, soit environ 6 %) et encore moins dans une université étrangère (en moyenne une vingtaine d'étudiants par an, soit 2 %).

Nature des poursuites d'études des étudiants des écoles de commerce après obtention d'un bachelor



Les taux d'insertion professionnelle après obtention du bachelor, quand ils ont été communiqués par les écoles, sont élevés (certaines écoles ont précisé les taux d'insertion de leurs étudiants après obtention du dernier diplôme obtenu ; d'autres n'ont fourni que le taux complémentaire observé pour la poursuite d'études). La plupart des taux sont compris dans une fourchette de 80 à 100 %. Des données plus complètes transmises par deux écoles montrent une situation plus contrastée pour des étudiants qui sont dans une démarche d'insertion après l'obtention de leur bachelor avec une moyenne de 60 à 70 % en premier emploi, 11 % dans un projet personnel et 18 % en recherche d'emploi.

La mission souligne les chiffres complémentaires et intéressants fournis par TBS sur les lieux de résidence de leurs diplômés de bachelor (source alumni) : 9 % résident à l'étranger, 2 % à Paris et Île de France, 70 % résident en Midi-Pyrénées et 19 % dans le reste de la France.

Pour les écoles d'ingénieur, il est encore trop tôt pour disposer de données sur l'insertion.

2.5. Une composition du corps professoral très différenciée suivant le type d'école

Pour les écoles de commerce, une très grande différence apparaît entre les écoles qui ont des diplômes visés par l'État et les autres. Les premières comptent un nombre important de professeurs permanents dont beaucoup sont titulaires d'un doctorat ou d'un PhD (entre 43 % et 93 % avec une majorité d'écoles pour lesquelles ce taux est supérieur à 70 %). Au total, la composition du corps professoral est un élément qui caractérise et différencie fortement les écoles.

Pour les deux écoles d'ingénieurs du panel, les enseignants qui interviennent sont les enseignants-chercheurs et enseignants du second degré des établissements (et des IUT pour les deux premières années de certains programmes).

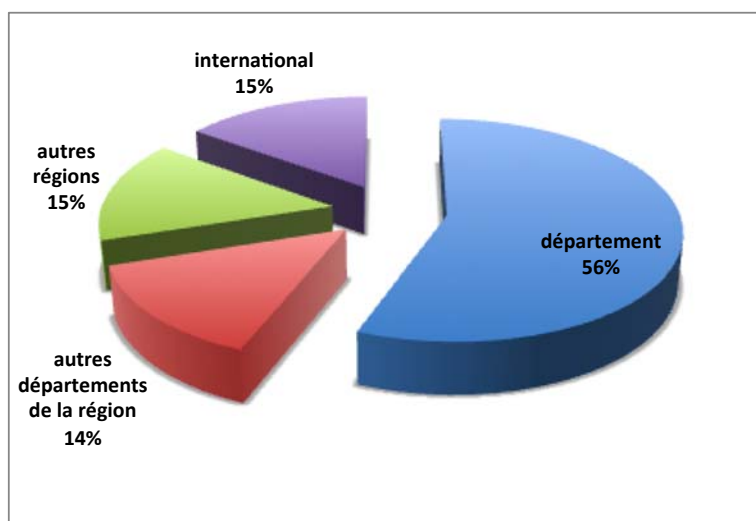
2.6. L'origine géographique des étudiants varie suivant le type de bachelor préparé

Pour les écoles de commerce, 44 % des étudiants en moyenne sont originaires du département où se situe l'école, 16 % d'un autre département de la même région, 27 % d'une autre région et 14 % d'un autre pays. Il faut noter des écarts significatifs selon la durée des bachelors (3 ou 4 années).

Pour les bachelors en 3 ans, les recrutements sont majoritairement de proximité (70 %) avec des étudiants originaires à 56 % du département et 14 % d'un autre département de la région où se situe l'école.

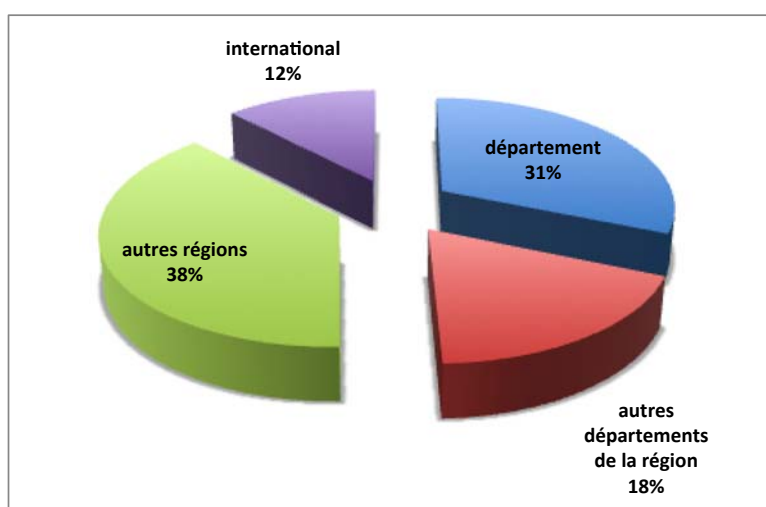
Ces chiffres masquent des disparités très importantes entre les écoles et entre les bachelors. Certains réalisent un recrutement de proximité (avec des taux jusqu'à 100 % d'étudiants originaires de la région où se situe l'école, voire 100 % aussi du département) et répondent donc d'abord à un besoin et une demande d'offre de formation locale. C'est le cas pour toutes les formations de l'institut Limayrac, d'ISEFAC Nantes, de l'EGC de Bourg-en-Bresse ou encore des bachelors non visés d'IDRAC Lyon.

L'origine géographique des étudiants en bachelor 3 ans des écoles de commerce



Pour les bachelors en 4 ans, 49 % des étudiants sont originaires de la région où se situe l'école : 31 % du département et 18 % des autres départements de la région. Le recrutement est donc moins local que celui des bachelors en trois ans et plus nombreux sont ceux originaires d'une autre région française : 38 % pour les bachelors en 4 ans contre seulement 15 % pour ceux en 3 ans.

L'origine géographique des étudiants en bachelor 4 ans des écoles de commerce



Les deux écoles d'ingénieurs sont sur des modèles très différents avec pour l'ECN un bachelor à vocation internationale avec un recrutement à 100 % d'étudiants internationaux. Quant à l'ENSAM c'est d'abord un recrutement national partagé selon les campus entre des étudiants originaires du département (de 17 à 50 %), des autres départements de la région (de 0 à 53 %) ou des autres régions (de 7 à 68 %) ; les étudiant internationaux représentant entre 0 à 15 % des étudiants admis.

L'origine géographique des étudiants de bachelor des écoles d'ingénieur

Origine géographique des étudiants de 1ère année de bachelor en %	département*	autres départements de la région*	autres régions	international
Intitulé bachelor (bac + 3)				
Intitulé bachelor (bac + 3)				
ENSAM				
Bachelor de Technologie, campus de Bordeaux	36%	14%	45%	5%
Bachelor de Technologie, campus de Châlons-en-Champagne	17%	0%	68%	15%
Bachelor de Technologie, campus d'Angers	50%	13%	38%	0%
Bachelor de Technologie, campus de Lille	33%	53%	7%	7%
Intitulé bachelor (bac + 4)				
École Centrale Nantes				
Bachelor of Science in Engineering				100%
Tous les bachelors confondus				

* où se situe votre établissement

2.7. L'origine socio-économique des étudiants en bachelor, très proche de celle des écoles de commerce et de gestion

Les étudiants de bachelors se singularisent peu par rapport aux étudiants des écoles de commerce, gestion, vente et comptabilité où l'on trouve plus d'enfants de parents artisans, commerçants et chefs d'entreprise ; caractéristique accentuée dans les écoles « de proximité ».

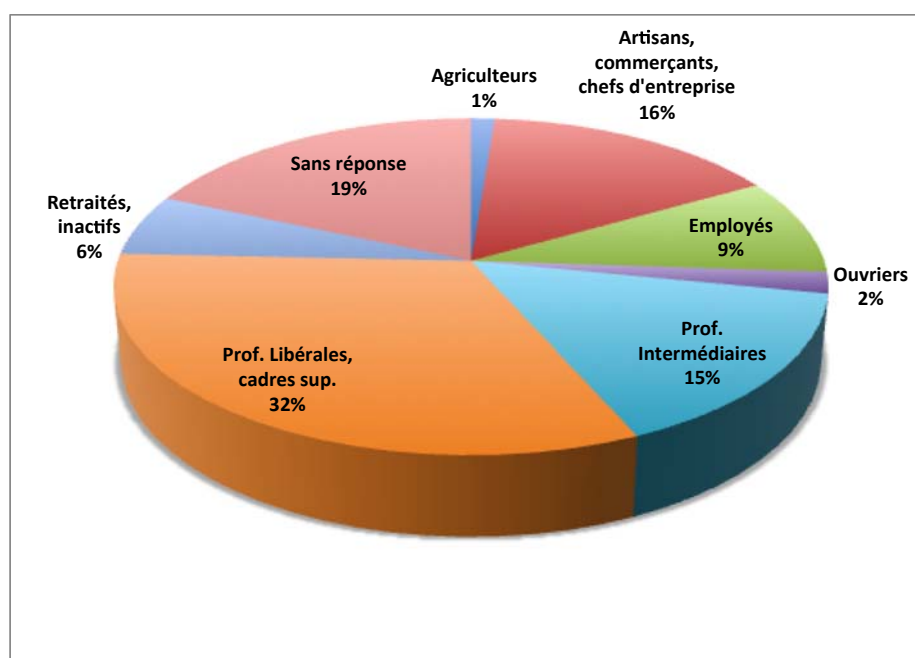
Les enfants de cadres et professions libérales³ représentent plus de 30 % des effectifs alors que les catégories sociales plus modestes y sont – sans surprise – beaucoup moins présentes. Le

³ Ce chiffre étant très certainement minoré par les données communiquées par l'école SKEMA qui a un taux de non réponse très important (51 %) au détriment d'autres catégories comme celle des professions libérales et cadres supérieurs anormalement basse.

recrutement dans les bachelors reproduit la surreprésentation des enfants de cadres et la sous-représentation des enfants d'ouvriers de la population⁴ des français de 18 à 23 ans.

La proportion des étudiants, enfants d'ouvriers de l'échantillon, est ainsi très inférieure à celle de la population étudiante (- 9 %). Ce même constat se vérifie pour les étudiants, enfants de retraités ou d'inactifs (- 6 %). *A contrario*, les étudiants en bachelor de parents agriculteurs, artisans, commerçants et chefs d'entreprise sont en proportion plus nombreux⁵ que dans la population étudiante française (+ 7 %). Enfin, il faut noter que les étudiants enfants d'employés (9 %) de l'échantillon sont moins nombreux en proportion que dans la population étudiante française (- 3 %), « compensés » par une plus forte proportion d'enfants de professions intermédiaires (+ 3%) mais, pour ces deux catégories, la représentation est plus forte que celle constatée sur l'ensemble des étudiants inscrits en écoles de commerce (respectivement + 4,5 % et + 9 %).

L'origine socio-économique de l'ensemble des étudiants de bachelor des écoles de commerce⁶



Il est intéressant de remarquer la composition sociale des étudiants de l'école de gestion et de commerce de Bourg-en-Bresse, assez atypique par rapport aux autres écoles avec une plus faible proportion d'étudiants enfants de professions libérales et cadres supérieurs (18 % et des écarts de - 7 % à - 27 % avec les autres écoles) et au contraire une proportion plus importante d'enfants d'artisans, commerçants, chefs d'entreprise et d'employés (respectivement 36 % et 23 % et des écarts de + 15 % à + 24 % pour la première catégorie et de + 8 % à + 20 % pour les enfants d'employés). Cette observation complète celle sur les origines géographiques des étudiants et sur le rôle de ces établissements de proximité en matière d'accessibilité aux formations post-bac.

Une dernière remarque peut être faite sur les deux écoles toulousaines, TBS et Limayrac, dont le taux plus faible d'enfants de professions libérales et cadres supérieurs est « compensé » par une

⁴ Données « repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche – 2016 ».

⁵ Cette observation peut être transposée pour tous les étudiants inscrits en écoles de commerce, gestion, vente et comptabilité.

⁶ Sur un échantillon plus réduit d'écoles qui ont répondu à cet item et donc du nombre d'étudiants pour une année (2 089).

proportion d'étudiants enfants de professions intermédiaires plus importante que les autres écoles du panel.

Pour les écoles d'ingénieurs, la mission ne dispose que des chiffres pour l'école centrale de Nantes et de ceux du campus d'Angers pour l'ENSAM. La population observée est donc très restreinte mais l'on y retrouve les caractéristiques de composition vues précédemment : une forte représentation d'étudiants enfants de professions libérales et cadres supérieurs et de professions intermédiaires (61 % à l'ENSAM Angers et 52 % à l'ECN) ; aucun étudiant enfant d'ouvriers ou d'agriculteurs. Les deux écoles se différencient sur leurs nombres d'étudiants enfants d'artisans, commerçants, chefs d'entreprise et d'employés : pour l'ENSAM Angers, respectivement 17 % et 4 % et pour l'ECN, 7 % et 28 %.

2.8. En 1^{ère} année de bachelor, plus de garçons que de filles pour les écoles de commerce et une majorité de garçons en écoles d'ingénieur

Pour l'ensemble des écoles de l'échantillon, les garçons sont plus nombreux que les filles : 53 % pour 47 % ; ce qui rejoint les taux⁷ observés pour l'ensemble des étudiants inscrits en écoles de commerce, gestion et comptabilité. Seul un tiers des douze écoles observées inverse ces proportions.

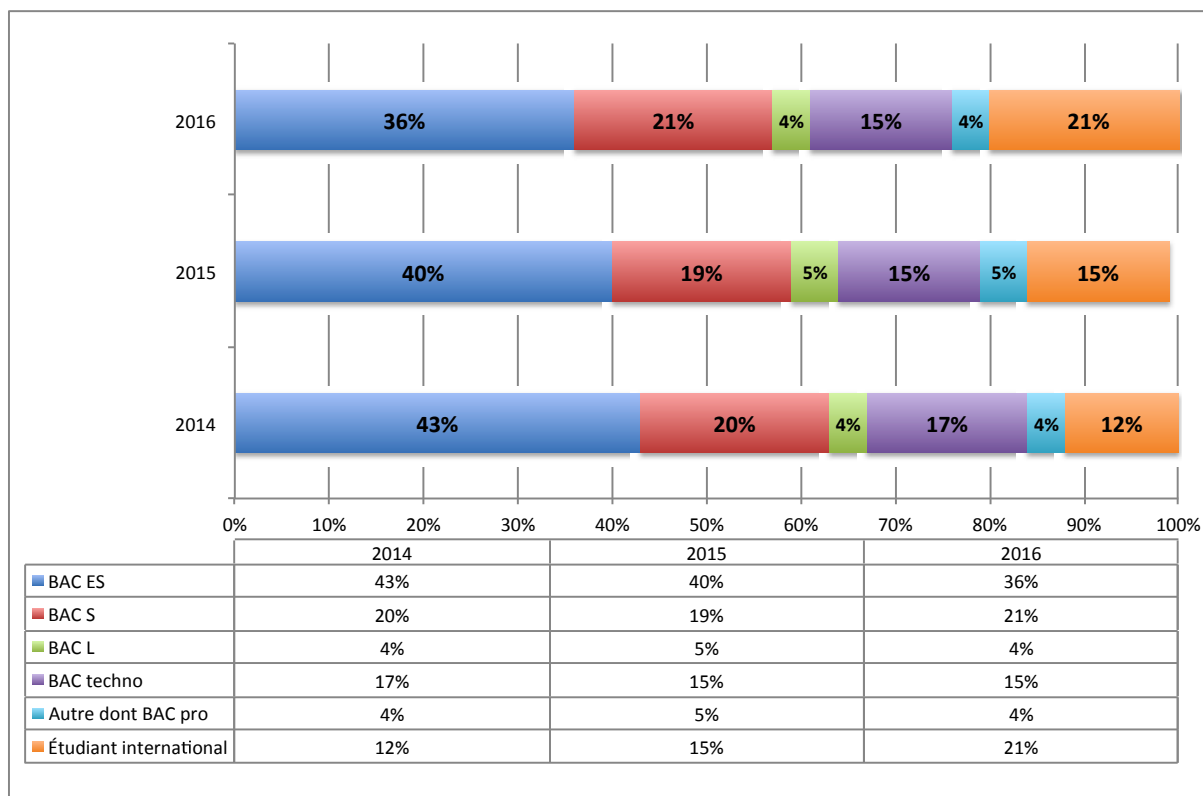
À souligner que pour l'ensemble des étudiants de l'enseignement supérieur ce sont les filles qui sont les plus nombreuses (55,2 % en 2014) et ce constat est accentué à l'université avec un taux de 58,4 % (et même 59,4 % pour les filières de droit, d'économie et d'AES).

Pour les deux écoles d'ingénieurs, nous retrouvons une majorité de garçons : 100 % à l'ENSAM Angers et 66 % à l'ECN.

⁷ Ce constat est l'inverse des résultats observés dans l'enquête HEADWAY.

2.9. L'origine académique des étudiants : un recrutement très divers, de fortes différences entre les écoles et avec les étudiants de DUT et de BTS

L'origine académique de l'ensemble des étudiants de bachelor des écoles de commerce



Les étudiants recrutés en 1^{ère} année de bachelor sont principalement des bacheliers généraux (61 %) avec un pourcentage plus important de bacheliers de la filière ES (36 %). Les étudiants internationaux représentent 21 % des inscrits ; ce chiffre est à relativiser si l'on considère que trois écoles recrutent principalement des étudiants internationaux (ESCP Europe, PSB et SKEMA d'où des taux, respectivement de 77 %, 85 % et 33 %). Si l'on excepte ces trois écoles, le taux d'étudiants internationaux pour les neuf autres écoles serait de 13 %. Enfin, il faut noter la faible proportion (4 %) de bacheliers professionnels (constituant principalement la catégorie « autres »).

Ces chiffres sont intéressants à rapprocher de ceux d'autres formations courtes comme les DUT :

2 Origine scolaire des étudiants entrant en première année de DUT en 2015-2016, en %.

Domaines de spécialité	Bacs généraux				Bacs technologiques				Bacs pro	Autres origines (2)	Total	Effectif d'entrants 2014-2015	Progression annuelle des entrants (%)
	S	ES	L	Total	STI2D (1)	STMG	Autres	Total					
Production	63,4	1,5	ε	65,0	21,8	0,4	6,9	29,2	1,7	4,1	100,0	21 807	0,1
Services	23,2	38,5	3,5	65,1	4,8	21,9	3,8	30,5	2,9	1,4	100,0	29 552	-0,6
Total	40,3	22,8	2,0	65,1	12,0	12,8	5,1	29,9	2,4	2,6	100,0	51 359	-0,3

► Champ : France métropolitaine + DOM.

1. STI2D : sciences et technologies de l'industrie et du développement durable, STI pour les années antérieures à 2013.

2. Capacité en droit, titre étranger admis nationalement en équivalence, titre français admis nationalement en dispense, promotion sociale, validation d'études, d'expériences professionnelles, d'acquis personnels, autres cas.

La différence majeure se situe sur le recrutement de bacheliers technologiques beaucoup plus faible pour les formations de bachelors ici observées : 15 % des étudiants entrant en 1^{ère} année, alors que pour les filières tertiaires des DUT, ce taux est de 30,5 %. L'écart s'explique en grande partie par le

taux important d'étudiants internationaux s'inscrivant en bachelors. Seules trois écoles présentent un taux de recrutement d'étudiants avec un bac technologique légèrement supérieur à celui observé dans les DUT (domaine tertiaire) : Bourg-en-Bresse, ISEFAC Nantes et Limayrac Toulouse. Il s'agit dans les trois cas d'écoles de bachelors non visés.

Les taux de bacheliers professionnels observés dans les bachelors sont assez proches de celui des DUT avec des écarts réduits + 5,5 % à - 2,9 %, sauf pour les bachelors de l'école Limayrac de Toulouse qui présentent un taux de + 17 %.

S'agissant des bacs généraux, si la différence est faible entre le taux pour les DUT et celui pour les bachelors (4 %), les écarts sont en revanche très marqués entre les écoles (de 16 % à 96 %). Cinq écoles inscrivent plus d'étudiants ayant un bac général que les départements tertiaires d'IUT : Audencia, EDHEC, ESC La Rochelle, IPAG et TBS. Généralement, ce sont les bacheliers ES qui font la différence pour ces écoles (sauf pour l'EDHEC où les bacheliers ES et S sont recrutés en plus grand nombre).

3 Origine scolaire des étudiants entrant en première année de STS, classes de mise à niveau pour BTS et DMA en 2015-2016, en %.

Domaines de spécialité	Bacs généraux			Bacs technologiques			Bacs pro	Autres origines (1)	Total	Effectifs d'entrants 2015-2016	Progression annuelle des entrants (%)
	S	ES	L	STI2D/STD2A	STMG	Autres					
Disciplinaire (lettres et arts)	-	-	-	21,4	-	-	1,4	77,1	100,0	70	n.s.
Production	9,9	2,4	2,2	21,6	2,8	8,3	35,0	17,9	100,0	46 443	1,9
Services	4,9	10,2	3,3	2,2	27,6	5,8	24,4	21,7	100,0	87 078	-0,4
Total	6,6	7,5	2,9	9,0	19,0	6,7	28,0	20,4	100,0	133 591	0,4

► Champ : France métropolitaine + DOM, Public + Privé.

1. Brevet de technicien, université, IUT, vie active, étudiants étrangers et autres.

Lecture : En 2015, 9,9 % des étudiants entrant en STS production ont obtenu un bac S. Entre 2014 et 2015, l'effectif des entrants en STS production a augmenté de 1,9 %.

La même analyse peut être conduite avec l'origine scolaire des étudiants inscrits en BTS « services » mais dans ce cas, nous constatons que les recrutements sont totalement différents. Toutes les écoles recrutent beaucoup plus de bacheliers généraux ; les deux seules écoles qui ont des taux voisins, ESCP Europe et PSB, sont celles qui ont un recrutement prépondérant à l'international. *A contrario*, les BTS « services » se caractérisent par des taux de recrutement de bacheliers technologiques (36 %) qui représentent plus du double de ceux bachelors (15 %), et par des taux de bacheliers professionnels (24 %) et d'autres origines (22 %) très supérieurs et sans comparaison possible avec ceux des bachelors. Même en tenant compte de la singularité de certaines écoles, aucune d'entre-elles n'est comparable en terme d'origine scolaire et, à nouveau, seule celle de Limayrac Toulouse pourrait présenter quelques caractéristiques assez similaires.

Enfin, si l'on compare l'origine scolaire des étudiants entrant dans les bachelors à celle des bacheliers entrants à l'université dans les filières de sciences économiques et de gestion (hors AES), elle se caractérise par un moins grand pourcentage de bacheliers généraux (- 10 %), un taux assez équivalent de bacheliers technologiques (15 % pour 13 % à l'université) mais avec des disparités importantes selon les écoles de l'échantillon qui, pour la moitié d'entre-elles, ont des taux de bacheliers technologiques inscrits supérieurs (+ 11 % à + 23 %) et un taux de bacheliers professionnels légèrement inférieur (- 4 %).

Il faut noter que pour les bachelors offrant, en parallèle d'un recrutement en 1^{ère} année, des possibilités d'entrées en 2^{ème} ou 3^{ème} année, l'origine des étudiants admis est, dans de fortes

proportions, des étudiants provenant de l'université pour l'admission en 2^{ème} année et de STS ou d'IUT pour l'admission en 3^{ème} année.

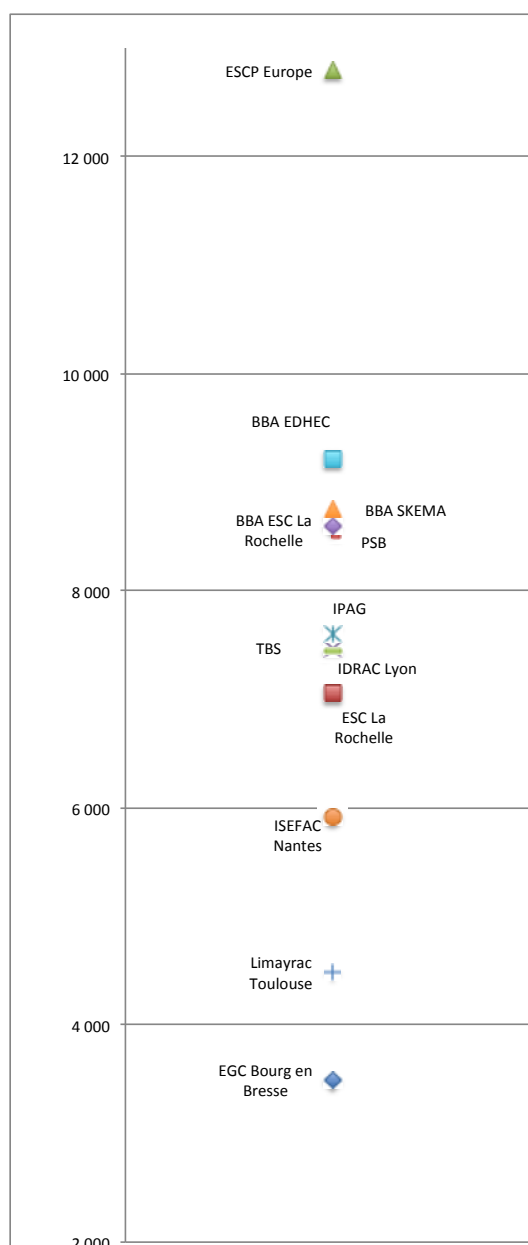
Pour les deux écoles d'ingénieurs, les options sont totalement différentes, avec un bachelor conçu par l'ENSAM pour un recrutement exclusif de bacheliers technologiques (STI2D) et pour l'ECN d'étudiants internationaux de niveau baccalauréat ou équivalence.

2.10. Les frais de scolarité annuels progressent presque tous au cours des trois dernières années et s'échelonnent entre 3 300 et 12 800 € pour une moyenne de 7 200 €

Les frais de scolarité des formations (quand les écoles les ont fournis sur plusieurs années) ont tous progressé, sauf le programme de l'EDHEC (bachelor en 4 ans). Les progressions vont de + 1 % à + 40 % et en valeur absolue de + 300 € à + 3 000 €. La moyenne des augmentations des frais de scolarité des bachelors bac +3 est de + 10 % pour ceux en trois ans et + 2 % pour ceux en quatre ans. La plus forte croissance est celle de l'EGC de Bourg en Bresse mais sa formation demeure une des moins coûteuses. Il faut souligner que les tarifs des diplômes non visés sont les moins onéreux.

En partant du coût annuel moyen 2016 pour chacun des programmes, l'échelle de tarification s'étend de 3 300 € pour le bachelor de l'EGC Bourg-en-Bresse à 12 800 € pour l'ESCP Europe, soit un coefficient multiplicateur de 3,7. Sur le schéma ci-dessous, figurent les trois écoles les moins coûteuses. Il est également possible d'observer que les deux programmes en trois ans accueillant le plus d'étudiants internationaux sont dans les tranches élevées de tarification (ESCP Europe et PSB) et que les programmes en quatre années sont également parmi les bachelors dont les droits d'inscriptions sont les plus chers. Les quatre programmes de l'IPAG, l'IDRAC Lyon, l'ESC La Rochelle et TBS ont des frais de scolarité annuels moyens très proches de la moyenne observée sur l'ensemble des écoles de l'échantillon (7 203 €).

Montant moyen annuel des frais de scolarité par école de commerce en 2016 (en €)



Pour les écoles d'ingénieurs, l'ECN perçoit pour ces étudiants internationaux 7 000 € par an quand l'ENSAM, en phase d'amorçage et avec un modèle économique non soutenable, demande des droits d'inscription de 184 € par an (droits réduits ou nuls pour certains campus sur les deux premières années réalisées en grande partie à l'IUT).

2.11. Les dispositifs d'aide sociale : une offre très disparate selon les écoles et parfois très limitée tant sur le volume que le périmètre

Certaines écoles sont habilitées par l'État à recevoir des boursiers de l'enseignement supérieur (par exemple, Audencia accueille environ 20 % d'étudiants boursiers dans son bachelor).

Certaines écoles disposent d'accords avec leur région afin d'offrir à leurs étudiants la possibilité de bénéficier de bourses de mobilité dans le cadre d'un semestre d'études à l'étranger ou bien d'un stage à l'étranger (par exemple les bourses ENVOLEO dans la région des Pays de la Loire).

Ces bourses peuvent être complétées, pour les écoles reconnues par l'État, par la possibilité d'accéder au dispositif ERASMUS et par les Aides à la mobilité internationale (AMI) attribuées par le MESR.

Les écoles rencontrées disposent également d'un système de « bourses internes » sous la forme :

- d'un fonds social étudiant (par exemple pour l'EDHEC selon le quotient familial la possibilité d'avoir une bourse de 7 400 € à 9 900 €) ou de bourse d'une fondation (TBS) ;
- de délivrance possible de bourses au mérite pour une mention très bien au baccalauréat ou pour les meilleurs dossiers lors des épreuves d'admission (par exemple, 10 % des étudiants en bachelors à PSB bénéficient d'une bourse d'école en complément des financements de leur pays d'origine) ;
- de la gratuité des frais d'admission pour des candidats boursiers ;
- de l'octroi d'aides à la mobilité internationale.

Ces dispositifs sont complétés, dans certaines écoles, par l'accès à des prêts d'honneur avec des taux d'intérêt à 0 % ou des prêts cautionnés (l'école se portant caution) ou encore des prêts négociés par l'école auprès de banques partenaires.

La mission souligne que l'offre en matière d'aide sociale est très disparate selon les écoles et parfois limitée dans certaines, tant sur son périmètre que sur son volume.

Pour les écoles d'ingénieurs : les étudiants des campus de Bordeaux et Châlons-en-Champagne bénéficient des bourses de l'enseignement supérieur comme ceux d'Angers et de Lille qui, en 1^{ère} et 2^{ème} année, sont inscrits à l'IUT ou en BTS. Pour ces derniers, une demande d'habilitation est en cours pour la 3^{ème} année. Pour les étudiants de l'ECN, ils peuvent bénéficier des bourses de leur pays d'origine.

2.12. Les politiques d'*alumni* sont en général très développées et constituent un véritable atout pour les écoles et pour les étudiants

Ces politiques sont extrêmement développées dans les écoles (une seule dans notre échantillon ne disposait pas encore d'*alumni*), constituant un atout très important pour les étudiants dans leurs choix.

Cette politique s'organise autour de multiples événements auxquels sont conviés les anciens étudiants de l'école : jurys de recrutement à l'entrée, jury de stage, jury de simulation d'entretien de recrutement, jury de mémoires de fin d'études, participation à des conférences métiers ou thématiques, participation et animation d'ateliers, workshop sur des thématiques liées à la poursuite d'études, au travail à l'international, participation à des événements festifs dédiés ou non spécifiquement aux diplômés.

Outre ces évènements, la participation des anciens étudiants se matérialise aussi comme enseignants vacataires ou, dans certaines formations, dans des programmes de *mentoring*. C'est également, bien sûr, le moyen de rassembler et d'offrir aux étudiants les offres de stage et d'emploi ou encore de contrats en alternance (IDRAC Lyon) ou de proposer de faire partie de communautés sur des réseaux sociaux (Facebook, LinkedIn, Viadeo). Enfin, les *alumni* de certaines écoles sont sollicités pour leur soutien (dons, financement de chaires d'entreprises (PSB) au développement de leur établissement via des fondations.

Dans les écoles qui proposent d'autres programmes, type « programme grande école », on trouve différentes situations :

- soit les *alumni* restent différenciés entre les formations ;
- soit les écoles travaillent à leur rapprochement (c'est le cas d'Audencia à Nantes qui construit un réseau commun d'*alumni* de près de 23 000 étudiants diplômés) ;
- soit enfin les écoles ont fait le choix d'un *alumni* unique et commun à l'ensemble des étudiants (« le réseau ESCP Europe compte à ce jour 45 000 *alumni* de 100 nationalités, présents dans plus de 150 pays dans le monde »).

Pour les écoles d'ingénieur, les étudiants de l'ECN se voient appliquer la politique d'*alumni* de Centrale Nantes (Association des Centraliens de Nantes) et pour les étudiants de l'ENSAM, les discussions sont en cours.

2.13. Les modalités d'évaluation de la qualité : une évaluation des enseignements et des enseignants systématique (dans les écoles de commerce) et des dispositifs très élaborés d'évaluation et de gestion de la qualité

En résumé, il existe, dans toutes les écoles de l'échantillon, des dispositifs d'évaluation des enseignements et des enseignants réalisés par les étudiants sous la forme, le plus souvent, d'une évaluation anonyme et semestrielle du contenu, du respect des objectifs pédagogiques, de la qualité de l'intervenant, des méthodes d'animation, de l'acquisition de connaissances. S'y ajoutent des bilans semestriels avec les délégués de chaque promotion. Ces évaluations sont reprises dans diverses instances comme les conseils pédagogiques de ces écoles.

En parallèle, certaines écoles réalisent une évaluation des programmes par les entreprises lors de comités de perfectionnement. Elles peuvent soumettre des propositions relatives à l'orientation des enseignements et de la pédagogie (exemple de Sup de Co La Rochelle). Une étude approfondie des placements des diplômés est aussi réalisée annuellement.

Il faut souligner les politiques « qualité » d'écoles qui relèvent d'un réseau :

- EGS Bourg-en-Bresse, par exemple, doit respecter les clauses du « manuel qualité du réseau EGC sur les procédures d'admission des candidats, les contenus pédagogiques et leur mise en œuvre, les modalités d'évaluation et de validation des crédits, les critères d'attribution de diplôme » ;
- un groupe comme IDRAC Lyon s'appuie sur « une direction qualité qui assure le respect des processus mis en place au sein du groupe IDRAC, notamment grâce aux classeurs

Qualité qui garantissent la cohérence et l'homogénéité de l'enseignement sur les campus » et sur « un ensemble de syllabus des modules et sujets d'examen produit par le corps professoral permanent puis transmis à chaque responsable pédagogique sur chaque campus ; la direction qualité s'assurant de l'homogénéité des syllabi ».

Les dispositifs d'évaluation et de gestion de la qualité sont très développés dans beaucoup d'écoles (les plus importantes surtout) et mobilisent d'importants moyens : contrôle et audit internes, certifications ISO 9001 et 14001, accréditations internationales type AACSB et EQUIS ou celle de la CEFDG. Ainsi, à SKEMA, « le système de management qualité implique la constitution d'une documentation (la définition de processus, de procédures, textes de référence, enquêtes), une activité de vérification (dans le cadre d'audits internes, d'audits de certification et re-certification) et une analyse des résultats (revue de processus, revue de direction) ».

S'agissant des deux écoles d'ingénieurs de l'échantillon où les programmes débutent, l'ENSAM, organise des réunions régulières avec les étudiants « pour prendre en compte les demandes d'amélioration et traiter des évolutions à court et moyen terme » et l'ECN renvoie aux procédures internes existantes pour les formations de Centrale Nantes.

Le Bachelor dans le monde : comparaisons internationales

Le document présenté a été réalisé par la direction des relations internationales et de la coopération (DREIC) du MEN-MESRI, que la mission remercie vivement pour ce travail.

Le diplôme de bachelor <i>Organisation, contenu et perspectives professionnelles</i>
<p>Zones géographiques étudiées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Europe : Espagne, Finlande, Royaume-Uni, Suisse - Amériques : États-Unis - Océanie : Australie <p>Mots clefs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bachelor - Licence - Diplôme - Programme - Crédit ECTS - Employabilité

Le processus de Bologne a conduit à la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur (EEES). Les 47 pays participants, dont la France, ont établi un modèle d'études homogène en trois cycles fondé sur des diplômes d'études supérieures comparables à l'échelle européenne, la licence, le master et le doctorat (« système LMD »), et introduit un système européen d'unités capitalisables transférables (ECTS¹). Toutefois, il n'existe pas de modèle unique de programmes du premier cycle dans l'EEES. La plupart des pays combinent des programmes de 180 et 240 ECTS. Dans certains pays, le nombre des programmes utilisant le modèle à 210 ECTS est également important. Dans le deuxième cycle, le modèle à 120 ECTS est le plus répandu, mais d'autres modèles dominent dans certains pays. Le modèle à 90 ECTS est le plus répandu à Chypre, en Irlande et au Royaume-Uni (Écosse), alors que celui à 60-75 ECTS est présent au Monténégro, en Serbie et en Espagne. Les différences de charge de travail totale entre le premier et le deuxième cycle peuvent varier de 120 crédits ECTS².

À côté de l'organisation de type LMD, il existe d'autres modèles d'études supérieures dans le monde, notamment anglo-saxon. En **Australie**, les diplômes universitaires sont divisés en deux niveaux principaux : le niveau *Undergraduate*, qui comprend les *Bachelor's degrees*, délivrés par les universités, qui correspondent au niveau licence ; le niveau *Postgraduate*, qui regroupe les *Graduate diplomas* de l'enseignement professionnel, les masters et les études doctorales. Le bachelor australien s'acquiert après trois à six ans d'études. Aux **États-Unis**, le *Bachelor degree*, diplôme le

¹ *European Credits Transfer Scale.*

² *Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2015. L'espace européen de l'enseignement supérieur en 2015 : rapport sur la mise en œuvre du processus de Bologne.* Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne. P.17.

plus fréquemment délivré, s'obtient après quatre années d'études. Les étudiants doivent choisir l'orientation générale de leur cursus, que l'on appelle la « *major* ». Les études supérieures fonctionnent sur le principe d'une accumulation de « *credits* » : on s'inscrit pour un certain nombre d'entre eux à chaque semestre. Il faut avoir accumulé le nombre de *credits* requis pour obtenir son diplôme.

L'étude qui suit présente quatre exemples d'adaptation au système européen LMD défini par le processus de Bologne (**Espagne, Finlande, Royaume-Uni et Suisse**) et deux modèles extra européens (**Australie et États-Unis**) répondant à leur logique propre.

**Typologie des diplômes de premier cycle universitaire
de type « licence » selon les pays de l'échantillon**

Pays de système LMD	Autres systèmes
Espagne : <i>Grado</i> (4 ans)	Australie : <i>Bachelor</i> (3 à 6 ans)
Finlande : <i>Kandidaattitutkinto</i> (3 ans)	États-Unis : <i>Bachelor</i> (4 ans)
Royaume-Uni : <i>Bachelor</i> (3 ans)	
Suisse : <i>Bachelor</i> (3 ans)	

PAYS AYANT ADOPTÉ LE SYSTÈME LMD

ESPAGNE

Part des étudiants enregistrés dans des programmes de bachelor / licence s'inscrivant dans la structure du processus de Bologne : **38,3 %** (France : 32,3 %) ³

L'organisation des études supérieures est régie par les décrets royaux RD 56/2005 et RD 1393/2007. Ces derniers prévoient la mise en œuvre de l'architecture du processus de Bologne et officialisent donc trois cycles, chacun d'entre eux étant sanctionné par un diplôme officiel reconnu sur l'ensemble du territoire : le *grado* (équivalent de la licence), le master et le doctorat.

D'une durée de quatre ans, le *grado* correspond à un minimum de 240 ECTS et peut nécessiter 300 ECTS dans certaines disciplines. Dès l'obtention des premiers 120 crédits est délivré un certificat d'études initiales validant la moitié du cursus sans être un diplôme. Le *grado* doit faciliter l'homologation vers d'autres systèmes non européens, comme le système américain. Les étudiants sont incités à réaliser au moins un semestre à l'étranger au cours de ce cursus.

Pour l'année universitaire 2010-2011, le nombre total d'étudiants – hors doctorants – s'élevait à 1 546 355. Parmi eux, 897 595 étaient en premier et second cycles : 547 797 suivaient des enseignements de niveau *grado* et 100 963 étaient inscrits en master. Le nombre de formations de type *grado* proposées était de 2 302, dont 81 % dans les universités publiques. Leur distribution par grandes filières était la suivante : 34,1 % en sciences sociales et juridiques, 26,9 % en sciences de l'ingénieur et architecture, 15,8 % en arts et sciences humaines, 13,9 % en sciences de la santé et 9,3 % en sciences fondamentales.

Une étude réalisée en Catalogne indiquait que 75 % des diplômés de *grado* en 2014 poursuivaient leurs études, dont 40 % en master, et que 85 % de l'ensemble des diplômés de *grado* interrogés exerçaient une activité professionnelle trois ans après leur diplomation⁴. L'université de Barcelone compte actuellement 43 568 étudiants inscrits dans un des 71 programmes de *grado* proposés par l'université, sur un total de 62 984 étudiants⁵. Le taux de réussite des étudiants en *grado* était de 84 % en 2015⁶.

Concernant l'université Carlos III de Madrid, toujours en 2015, 14 300 des 19 872 étudiants étaient inscrits dans un programme de *grado* (dont 534 étudiants étrangers), 3 000 dans un programme de master⁷. Le taux de diplomation était de 37 % en *grado*, de 57,3 % en master. Quant au taux

³ http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/182EN.pdf

⁴ http://www.aqu.cat/estudis/graus/index_en.html#.WRRxjmea3cs

⁵ http://www.ub.edu/web/ub/en/universitat/la_ub_avui/xifres_sobre_la_ub/xifres_sobre_la_ub.html

⁶ http://www.ub.edu/web/ub/galerias/documents/universitat/ubexifres2016_en.pdf

⁷ http://universidad-en-cifras.uc3m.es/pdf/la_universidad_en_cifras_2015_en.pdf

d'abandon en *grado*⁸, il s'élevait à 23,4 %. Enfin, selon l'université, 89,3 % des diplômés exerçaient un emploi dans leur domaine de compétences moins d'un an après l'obtention de leur diplôme⁹.

Il convient d'ajouter qu'en dehors du *grado*, il existe des diplômes de bachelor (*Bachelor in business administration, Bachelor in communication, Bachelor in psychology, Bachelor in architecture*¹⁰, etc.), d'une durée de quatre ou cinq ans, délivrés par les écoles de commerce et de management : l'IE Business School de Madrid, l'IESE Business School et ESADE à Barcelone.

FINLANDE
Part des étudiants enregistrés dans des programmes de bachelor / licence s'inscrivant dans la structure du processus de Bologne : 75,1 % (France : 32,3 %) ¹¹

Les universités finlandaises délivrent des diplômes de premier, deuxième et troisième cycles, cotés en crédits ECTS appelés « points » et conformes au schéma européen.

Le premier cycle conduit à l'obtention de la licence (*kandidaattutkinto, kandidatexamen*), le deuxième au master (*maisteritutkinto, magisterexamen*). Le troisième cycle, qui conduit au doctorat (*tohtoritutkinto, doktorsexamen*), pour lequel les universités disposent du monopole de délivrance, comporte un niveau intermédiaire inconnu en France et dont le nom (*lisensiaattutkinto, licentiatexamen*) prête souvent à confusion. Ce diplôme est généralement obtenu un ou deux ans après le master.

La Finlande possède deux types de formations qui sont clairement différenciées dans le système universitaire : les formations au sein des universités et celles dans les écoles supérieures professionnelles (AMK). Les premières sont théoriques et correspondent aux formations universitaires françaises ; les secondes sont axées vers le monde professionnel et permettent de se spécialiser. Ces deux secteurs offrent toutefois des passerelles à plusieurs niveaux. Ils constituent la suite logique au schéma existant pour le second cycle de l'enseignement secondaire qui comprend les lycées d'enseignement général et les écoles professionnelles.

Universités et AMK proposent toutes deux des programmes de *Bachelor's degree*, équivalent de la licence en France (plus d'une centaine en langue anglaise pour les AMK). Le bachelor permet de découvrir les bases des modules étudiés la première année, puis d'approfondir durant les deux années suivantes afin d'obtenir un niveau intermédiaire. Il comprend aussi l'étude de langues étrangères ainsi qu'un mémoire au cours de la dernière année.

Dans les AMK, le *Bachelor's degree* représente 210, 240 ou 270 crédits, trois ans et demi à quatre ans et demi d'études. Un crédit ECTS correspond à 25 à 30 heures d'études. Il est possible de poursuivre vers un diplôme de niveau supérieur donnant droit au grade de master, ce après avoir acquis un minimum de trois années d'expérience professionnelle.

⁸ C'est-à-dire le pourcentage d'étudiants qui ne renouvellent pas leur inscription à l'issue de leur troisième année d'étude.

⁹ http://portal.uc3m.es/portal/page/portal/sopp/repositorio/Tab/4t_eip_low.pdf

¹⁰ <http://www.ie.edu/university/studies/academic-programs/>

¹¹ http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/182EN.pdf

À l'université, le bachelor correspond à 180 crédits ECTS et la durée du cursus est de trois ans. Les spécialités médicales et paramédicales bénéficient de règles particulières.

Le *Master's degree* est l'équivalent du master français. Il représente 120 crédits, soit deux ans d'études, et est accessible aux étudiants ayant validé leur *Bachelor's degree*. Il reprend les activités du *Bachelor's degree* en plus approfondies, et un mémoire doit être préparée par l'étudiant en dernière année.

L'une des caractéristiques du système finlandais est sa très grande flexibilité et le caractère progressif des études. C'est la combinaison de la « majeure » et des « mineures » tout au long des cinq ans du cycle licence-master qui conduit à la spécialisation des étudiants. Par conséquent, ceux-ci interrompent rarement leurs études après la licence.

En outre, compte tenu de l'organisation de la scolarité avant l'entrée à l'université ou dans une école supérieure professionnelle, les Finlandais obtiennent généralement leur baccalauréat à 19 ans. Pour les garçons, c'est alors souvent la période du service militaire obligatoire (6, 9 ou 12 mois). Combiné à la difficulté de l'examen d'entrée, cela explique en partie un âge plus élevé d'entrée à l'université. En moyenne, 45 % des jeunes entament leurs études universitaires entre 20 et 24 ans, près de 30 % après 25 ans, et seuls 25 % à 19 ans ou moins. La grande souplesse des études, en marge desquelles les jeunes Finlandais exercent très souvent un métier, d'appoint ou non, pousse les études jusqu'à des âges relativement élevés : la sortie des études, et donc l'arrivée sur le marché du travail, a lieu en moyenne vers 25 ans pour les titulaires d'un bachelor d'AMK et 28 ans pour les titulaires d'un master universitaire, soit de jeunes actifs plus âgés d'environ un an et demi que la moyenne des pays de l'OCDE.

L'université d'Helsinki

En 2016, elle regroupait 32 033 étudiants, dont 63,1 % de sexe féminin. 17 540 d'entre eux suivaient un programme de bachelor, 9 662 un programme de master. Toujours en 2016, 6 012 diplômés ont été décernés, dont 2 756 diplômés de bachelor et 2 685 diplômés de master.

L'université a défini un plan stratégique pour la période 2017-2020¹² avec pour objectif des diplômes plus compétitifs (« *competitive degrees* ») en adaptant la refonte des programmes de bachelor et de master au marché de l'emploi. À partir de la rentrée 2017, elle proposera seulement quatre programmes de bachelor et 39 programmes combinés de bachelor et de master. Cette réorganisation s'appuiera sur le développement de programmes pluridisciplinaires, l'initiation à la recherche dès le bachelor, l'intégration de formations à l'entrepreneuriat et l'encouragement à la mobilité internationale. Les nouveaux programmes ne seront accessibles qu'à des locuteurs finnois ou suédois, les deux langues officielles de la Finlande.

L'université Arcada (AMK)

Située à Helsinki, elle compte 22 programmes de bachelor et sept programmes de master pour 2 443 étudiants. Ses cours, dispensés en suédois ou en anglais, s'inscrivent dans les champs disciplinaires suivants : administration publique ; sports ; médias ; culture ; services sociaux et de santé ; technologie.

¹² <http://strategia.helsinki.fi/en/#development-areas1/competitive-degrees>

L'employabilité des diplômés de bachelor

En 2016, la Finlande comptait 140 000 étudiants au sein des écoles supérieures professionnelles (AMK) et 155 000 étudiants dans les universités (dont 81 300 inscrits dans un programme de bachelor). Cette même année, 23 200 diplômés de bachelor ont été décernés au sein d'une AMK, 14 400 dans une université. C'est celle d'Helsinki qui a attribué le plus grand nombre de diplômés (environ 6 000).

En 2014, 81,6 % diplômés d'un bachelor au sein d'une école supérieure professionnelle avaient obtenu un emploi au plus tard un an après leur diplomation (10 % de moins qu'en 2007). 64,8% diplômés d'un bachelor au sein d'une université avaient rejoint le monde de l'entreprise dans le même temps¹³.

ROYAUME-UNI

Part des étudiants enregistrés dans des programmes de bachelor / licence s'inscrivant dans la structure du processus de Bologne : **47,9 %** (France : 32,3 %)¹⁴

Le Royaume-Uni compte 166 établissements d'enseignement supérieur (dont une université privée, l'université de Buckingham), chiffre englobant la formation du corps enseignant, des ingénieurs, des professions médicales, etc. Ces établissements sont autonomes et en compétition les uns avec les autres. Ils peuvent librement décider d'ouvrir ou de fermer des départements. Ils n'hésitent pas à créer de nouveaux enseignements sous le contrôle cependant de l'association QAA (*Quality Assurance Agency*). Ils sont souverains dans la définition de leurs diplômes et sélectionnent leurs étudiants.

Alors que de nombreux pays ont introduit l'architecture européenne LMD en trois, cinq et huit ans, le Royaume-Uni propose encore un master en un an.

Le niveau *undergraduate*

Le bachelor britannique est un diplôme de niveau bac +3, équivalent de la licence française. Il offre 180 crédits ECTS et s'inscrit dans le schéma LMD. Tout comme la licence, il propose un enseignement assez général. En moyenne, un étudiant suit quatre matières par semestre qui donnent lieu chacune de deux à quatre heures de cours par semaine. Le travail personnel consiste essentiellement en la préparation des *tutorials* (cours informels en très petits groupes) et la lecture de livres prescrits par les enseignants de chaque matière.

Ce premier cycle conduit au diplôme de *Bachelor's degree* ou *First degree* après trois ou quatre années d'études à l'université. Les titres les plus courants sont : *Bachelor of Arts* (BA) ; *Bachelor of Commerce* (Bcom); *Bachelor of Education* (BEd); *Bachelor of Science* (BSc); *Bachelor of Engineering* (Beng); *Bachelor of Law* (LLB).

¹³ http://www.stat.fi/til/sijk/2015/sijk_2015_2017-01-26_en.pdf

¹⁴ http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/182EN.pdf

On distingue les *Honours degrees* des *Ordinary degrees* : les premiers touchent un champ d'étude plus complexe, donnent lieu à des cours et examens plus nombreux. Ils sont signalés par l'ajout de « *Hons* » après le diminutif du diplôme (exemple : BSc Hons). On trouve aussi des bachelors spécialisés (*single*) ainsi que des variantes : *Joint honours degree* (bi-licence), *Combined honours degree* (plusieurs matières dont une majeure, d'autres mineures). Le niveau de réussite de l'étudiant est qualifié en quatre catégories : *first class*, *upper second class*, *lower second class* et *third class*. Les évaluations sont passées en cours d'année, à la fin de chaque module.

Dans certaines universités les étudiants doivent suivre une année préparatoire avant de commencer le cycle de *Bachelor's degree* : c'est le cas en arts et design, parfois en médecine, en sciences et en ingénierie. L'année préparatoire en arts peut d'ailleurs s'avérer très sélective et difficile d'accès¹⁵.

NB : Un *Bachelor degree* en Écosse demande quatre ans d'études. Toutefois, si les notes obtenues au lycée sont suffisamment élevées, il est possible d'entrer directement en deuxième année.

Le niveau *postgraduate*

Le *Master's degree* correspond au diplôme de deuxième cycle. Il se prépare généralement en un an, parfois deux, après un bachelor obtenu avec de bons résultats (*Master of Arts*, *Master of Science*) ou directement en quatre ans sans passer par le bachelor (*Master of Engineering*). Il comporte la rédaction d'un mémoire¹⁶.

University College of London (UCL)

En 2017, l'UCL se compose de 11 facultés et développe 200 programmes de bachelor. 18 300 étudiants, sur un total de 38 900 (soit 47 %), sont inscrits dans l'un d'entre eux.

En 2016, six mois après l'obtention de leur bachelor, 62 % des étudiants de l'UCL avaient trouvé un emploi, 24,6 % étaient inscrits dans une poursuite d'études, 3 % travaillaient et étudiaient simultanément¹⁷.

University of Cambridge

21 656 étudiants se sont inscrits à l'université à la rentrée 2016-2017, dont 12 044 dans un programme de bachelor (6 378 de sexe féminin, 5 666 de sexe masculin).

En juillet 2015, 3 264 étudiants de Cambridge ont obtenu leur diplôme de bachelor. Parmi eux, 2 747 ont répondu à une enquête concernant la suite qu'ils ont donnée à leurs études¹⁸. 43,76 % occupaient un emploi permanent, 12,05 % un emploi temporaire, 1,24 % déclarait une activité bénévole tandis que 33,49 % poursuivaient des études¹⁹. Sur les 1 567 diplômés d'un bachelor qui ont obtenu un emploi ou qui se sont inscrits dans une activité bénévole :

- 331 exerçaient un emploi temporaire, 34 une activité bénévole (« *unpaid / voluntary work* ») ;

¹⁵ <http://www.euroguidance-france.org/etudier-en-europe/royaume-uni/etudier-au-royaume-uni-3/>

¹⁶ Idem.

¹⁷ Les 10,3% restants étaient soit à l'étranger, soit malades ou encore au foyer.

¹⁸ <http://www.careers.cam.ac.uk/stuart/AnnualReport.pdf> (p.15).

¹⁹ Idem.

- Les 1 236 autres diplômés restants évoquaient un emploi dans les domaines suivants : santé (168 diplômés), industrie (141), technologies de l'information (126), banque et investissements (112), conseil en gestion (91), enseignement (76), ingénierie et architecture (62), arts et loisirs (54), services publics (53), comptabilité et fiscalité (36), social (35), communication (30), recherche (29), édition et média (22), assurances (19), droit (15)²⁰.

L'employabilité des diplômés de bachelor

Les diplômés des universités britanniques cherchent un emploi généralement plus tôt que les diplômés des autres pays européens : 38 % d'entre eux, en 2000, ont ainsi débuté leur recherche avant même d'avoir obtenu leur qualification. Cette recherche d'emploi précoce s'explique par deux raisons principales : l'existence de services carrières très développés dans les institutions de l'enseignement supérieur britannique et la prise de conscience très tôt de la difficulté de trouver un emploi²¹.

Concernant le salaire moyen des diplômés d'un bachelor, il s'élevait en 2009 à 20 500 £ (23 800 €) pour ceux qui avaient obtenu un poste six mois après leur diplomation. Ceux qui avaient étudié à temps partiel obtenaient un meilleur salaire que ceux qui avaient étudié à temps complet : 27 500 £ (32 000 €) contre 19 500 £ (22 700 €), sans doute parce que les étudiants à temps partiel avaient conservé l'emploi qu'ils occupaient durant leur études.

Par ailleurs, en 2016, 353 725 diplômes de premier cycle ont été décernés à des étudiants domiciliés au Royaume-Uni. 57 % de ces étudiants étaient de sexe féminin, 90 % étudiants à plein temps, 78 % âgés de moins de 24 ans. Enfin, 76,7 % d'entre eux avaient trouvé un emploi dans les six mois suivant leur diplomation²².

SUISSE

Part des étudiants enregistrés dans des programmes de bachelor / licence s'inscrivant dans la structure du processus de Bologne : **47,7 %** (France : 32,3 %)²³

À l'instar d'une cinquantaine d'autres États, la Suisse a adhéré au processus de Bologne.

Le degré supérieur ou tertiaire – selon la terminologie locale – de l'éducation est très diversifié. Hautes écoles spécialisées (HES), hautes écoles universitaires (HEU) et hautes écoles pédagogiques (HEP) : la Suisse dispose d'une offre d'enseignement supérieur et de recherche variée. Les études s'y déroulent selon le modèle LMD en trois cycles : bachelor (licence), master et doctorat, ce dernier étant toutefois réservé aux HEU. Toutes les hautes écoles associent formation et recherche, formation continue et prestations de service pour des tiers.

²⁰ Autres secteurs : 166.

²¹ Harald Schomburg, Ulrich Teichler, *Employability and mobility of bachelor graduates in Europe, Key results of the Bologna process*, Sense Publishers, 2011, p. 244.

²² https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/610805/GLMS_2016_v2.pdf

²³ http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/182EN.pdf

L'adoption du processus de Bologne a provoqué de profondes mutations au sein du système d'enseignement supérieur suisse, nécessitant une harmonisation des diplômes, mais aussi entraînant la création des HES et des HEP (loi du 6 octobre 1995). Ces réformes ont conduit à une redistribution des cartes au niveau des universités, les grandes universités ayant tendance à se renforcer au détriment des plus petites. Ce phénomène de concentration est encouragé par les autorités politiques de tutelle qui ont l'ambition de transformer les universités suisses en pôles d'excellence européens voire mondiaux. Par ailleurs, ces réformes ont eu des effets majeurs pour les HES : celles-ci ne délivrent plus les titres d'ingénieurs, restreints aux deux seules écoles polytechniques fédérales, mais des *Bachelors of Engineering*.

Le bachelor est le diplôme finalisant le premier cycle des études de l'enseignement supérieur. Il correspond à 180 crédits ECTS. Dans une HES, toutes les filières offrent une formation permettant d'obtenir au minimum un titre de bachelor attestant d'une qualification professionnelle. Il existe actuellement 832 programmes de bachelor en Suisse²⁴.

Les hautes écoles spécialisées

Il s'agit d'un réseau d'une soixantaine d'écoles proposant 220 filières de formation menant au bachelor. Les HES offrent des titres de « bachelor HES » et de « master HES » axés sur la pratique qui permettent une entrée rapide sur le marché du travail. Le bachelor HES est en effet professionnalisant : les étudiants des HES ont obtenu au préalable un titre de formation professionnelle (certificat fédéral de capacité), acquis dans le modèle dual école / entreprise, complété par un certificat de maturité professionnelle attestant d'une culture générale étendue. En général, une année au minimum de pratique professionnelle dans le domaine concerné est exigée pour accéder à une HES. 20 % des étudiants ayant obtenu un bachelor dans une de ces écoles approfondissent leur formation par des études de master prévues pour durer trois semestres.

En 2015, les HES ont délivré 12 678 bachelors, dont 6 172 (49 %) à des étudiantes : 4 206 en économie et services ; 2 270 en technologie et IT ; 1 624 en santé ; 1 411 en travail social ; 829 en musique, arts de la scène et autres arts ; 816 en architecture, construction et planification ; 687 en design ; 490 en chimie et sciences de la vie ; 134 en psychologie appliquée ; 88 en agriculture et économie forestière ; 86 en linguistique appliquée ; 37 en sport²⁵.

Le taux d'entrée dans la vie professionnelle des diplômés de bachelor en 2014 était de 50 % six mois après l'obtention du diplôme et de 60 % 12 mois après²⁶. Le graphique ci-dessous présente le taux d'entrée dans la vie professionnelle selon le domaine d'études.

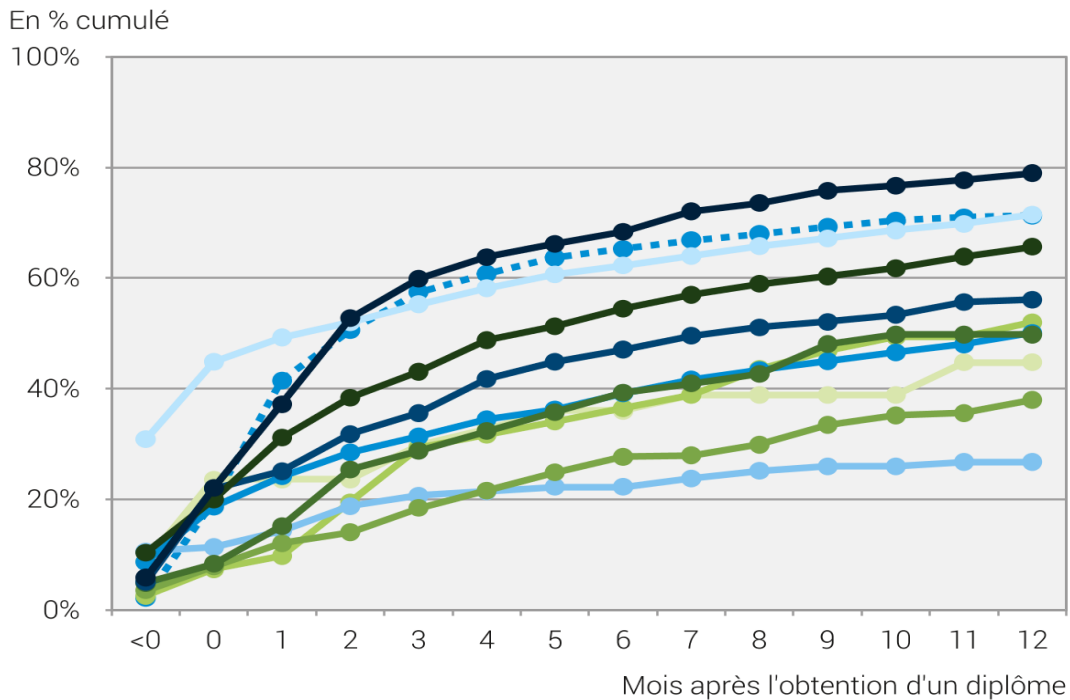
²⁴ <http://uni-programme.ch/crus-sprdb-client/searchDetail.jsf>

²⁵ <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/diplomes/degre-tertiaire-hautes-ecoles/specialisees.html>

²⁶ <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/integration-marche-travail/tertiaire-hautes-ecoles/taux-chomage-sens-bit.html>

Taux d'entrée dans la vie professionnelle des diplômés HES au niveau bachelor selon le domaine d'études

Situation une année après l'obtention du diplôme, année de diplôme 2014



- Architecture, construction et planification
- Technique et IT
- Chimie et sciences de la vie
- Agriculture et économie forestière
- Economie et services
- Design
- Musique, arts de la scène et autres arts
- Linguistique appliquée
- Travail social
- Psychologie appliquée
- Santé

Source : OFS – Enquête auprès des diplômés des hautes écoles

© OFS 2016

Remarque : Le domaine d'études Sport n'est pas représenté en raison de la faiblesse des effectifs.

<0 Poursuite de l'activité rémunérée exercée durant les études

Précision de l'estimation : L'intervalle de confiance à 95% est compris dans une fourchette inférieure à +/- 10 points autour de la valeur estimée.

Le taux de chômage des étudiants diplômés en 2014 était quant à lui, un an après cette date, de l'ordre de 3,9 % parmi les titulaires d'un bachelor d'une HES. Il était le plus faible chez les détenteurs d'un bachelor dans le domaine de la santé (1,3 %), le plus élevé chez les détenteurs d'un bachelor dans les domaines de la musique, des arts de la scène et autres arts (12,7 %). D'un point de vue qualitatif, 60 % des diplômés d'un bachelor HES occupaient des emplois correspondant à leur niveau

de formation 12 mois après l'obtention du diplôme. Les titulaires d'un bachelor HES occupant un poste avec fonction dirigeante une année après la fin de leurs études était de 22 %²⁷.

- Douze mois après la fin des études, les titulaires d'un bachelor HES enregistrent les taux d'entrée dans la vie professionnelle les plus élevés dans les domaines d'études Architecture, construction et planification (79 %), Travail social (72 %) ou Santé (71 %). Dans ces domaines, les diplômés sont particulièrement rapides et proportionnellement nombreux à trouver un emploi adéquat.

Si dans la plupart des domaines d'études, la part des personnes qui ont poursuivi l'activité qu'elles exerçaient durant les études n'excède que rarement 10 %, cette proportion est de l'ordre d'un tiers parmi les diplômés en Travail social, ce qui laisse supposer une part importante de formation en emploi dans ce domaine.

À l'inverse, les personnes diplômées dans un domaine d'études artistique, en Design ou Musique, arts de la scène et autres arts éprouvent plus de difficultés à trouver un emploi correspondant à leur niveau de qualification. Sur l'ensemble des titulaires d'un bachelor HES en Musique, arts de la scène et autres arts, 27 % seulement occupent un emploi qualifié douze mois après la fin des études. Relevons cependant que pour la majorité des diplômés de ce groupe de domaines d'études le bachelor ne représente qu'une étape intermédiaire et que la plupart poursuivent leurs études par un master.

La Haute École Spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO)²⁸

Ses 28 hautes écoles réparties dans les sept cantons de Suisse occidentale proposent 46 filières bachelor dans six domaines : économie et services, design et arts visuels, ingénierie et architecture, musique et arts de la scène, santé, travail social.

L'HES-SO comptait 20 194 étudiants en 2015-2016 : 33,81 % en économie et services, 22,29 % en ingénierie et architecture, 17,59 % en santé, 13,94 % en travail social, 6,58 % en design et arts visuels et 5,79 % en musique et arts de la scène. Elle a délivré 4 600 diplômes en 2016, dont 86 % à des étudiants d'une filière bachelor.

Les HES, un ascenseur social ?

Une enquête réalisée en 2013 par l'Office fédéral de la statistique suisse²⁹ indiquait que 34 % des étudiants de la HES-SO avaient au moins un des deux parents titulaire d'un diplôme d'une haute école ; un taux inchangé par rapport à 2009. Ce dernier était globalement de 32 % dans les HES suisses et de 29 % dans les HEP, alors qu'il passait à 52 % pour les HEU. Le rôle « d'ascenseur social » des HES se vérifie donc dans les résultats de l'enquête.

²⁷ Office fédéral de la statistique, De la haute école à la vie active, Résultats des enquêtes auprès des personnes diplômées des hautes écoles suisses en 2010 et en 2014, Neuchâtel, 2017, p.5. Rapport disponible en téléchargement à cette adresse : <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/integration-marche-travail/tertiaire-hautes-ecoles/taux-chomage-sens-bit.assetdetail.1780254.html>

²⁸ <https://www.hes-so.ch/>

²⁹ <https://www.hes-so.ch/data/documents/Rapport-HESSO-resultats-enquete-OFS-2013-situation-sociale-economique-etudiants-5415.pdf>

Les hautes écoles universitaires

Elles regroupent les dix universités cantonales et les deux écoles polytechniques fédérales de Lausanne (EPFL) et de Zurich (ETHZ).

Le cursus universitaire complet s'articule en deux niveaux d'études : le bachelor (équivalent à 180 crédits ECTS), délivré au terme de trois ans d'études, et le master (équivalent à 90-120 crédits ECTS), obtenu à l'issue de trois à quatre semestres supplémentaires.

Les candidats titulaires d'une maturité gymnasiale suisse (certificat cantonal reconnu par la Confédération ou certificat fédéral), d'un diplôme de bachelor HES ou d'un diplôme HES antérieur à l'introduction des programmes de bachelor sont admis à l'EPFL en première année du programme de bachelor de leur choix. Pour ce qui concerne l'ETHZ, l'admission en première année du programme de bachelor est ouverte à tous. Cependant, l'ETHZ peut imposer un examen d'entrée avant toute admission ainsi qu'un examen de langues.

En 2015, les HEU ont délivré 14 292 bachelors, dont 7 422 à des étudiantes (52 %) : 4 573 en sciences humaines et sociales ; 2 348 en sciences économiques ; 1 732 en droit ; 2 115 en sciences exactes et naturelles ; 1 444 en médecine et pharmacie ; 1 623 en sciences techniques ; 457 dans d'autres domaines.

L'université de Neuchâtel³⁰

L'UniNE propose des programmes de bachelor en lettres et sciences humaines, sciences, droit et sciences économiques. Les titres exacts attribués sont :

- *Bachelor of Arts* en lettres et sciences humaines (180 ECTS, six semestres) ;
- *Bachelor of Law* (180 ECTS, six semestres) ;
- *Bachelor of Science* en biologie, en mathématiques, en biologie et ethnologie, en sciences et sport, en systèmes naturels, en sciences économiques (180 ECTS, six semestres), en médecine, en sciences pharmaceutiques (première année propédeutique, 60 ECTS, deux semestres).

La faculté des lettres et sciences humaines présente la particularité d'offrir une formation « à la carte », en fonction des affinités, compétences et projets professionnels de chaque étudiant. Le bachelor est composé de deux ou trois piliers, choisis parmi les disciplines proposées (option A ou B). L'étudiant choisit, en première année, deux piliers principaux qui correspondent à deux disciplines différentes. Chaque pilier principal est validé par 70 crédits. L'étudiant peut ensuite choisir une troisième discipline qui constituera un pilier secondaire à 40 crédits (option A). Il peut aussi opter pour un renforcement de ses deux piliers principaux, qui compteront dès lors 90 crédits chacun (option B). La composition du bachelor est ainsi laissée au libre choix de l'étudiant, en fonction de ses affinités, compétences ou projets futurs. De nombreuses combinaisons d'études sont envisageables parmi les piliers proposés. Une certaine cohérence entre les piliers est évidemment recommandée en vue de l'insertion future sur le marché du travail.

³⁰ <https://www.unine.ch/unine/home/formation/bachelors.html>

La faculté des sciences propose un éventail de bachelors qui répondent à des problématiques actuelles et futures du monde scientifique.

Les études du bachelor en droit comprennent les enseignements jugés indispensables pour une formation juridique de base complète. Les cours, illustrés par de nombreux exercices pratiques, sont variés, du droit privé au droit public en passant par le droit social et les sciences criminelles.

Les études en sciences économiques ont pour but d'analyser l'activité économique et d'en étudier les conséquences sur la société. En troisième année du bachelor, cinq orientations sont proposées : économie politique, comptabilité / finance, systèmes d'information, management et ressources humaines.

Les hautes écoles pédagogiques

Les HEP ont pour mission de former les futurs enseignants des degrés primaire et secondaire et pour l'enseignement spécialisé. Elles sont constituées de 18 institutions créées et intégrées au système des hautes écoles au début des années 2000. Le bachelor est le titre requis pour pouvoir enseigner au degré préscolaire et primaire. Le master est celui pour l'enseignement au secondaire 1 et le diplôme HEP, qui s'obtient après le master universitaire, permet d'enseigner au niveau secondaire 2.

En 2015, les HEP ont délivré 3 219 bachelors³¹ : 2 489 pour le niveau préscolaire et primaire ; 592 pour le niveau secondaire 1 ; 76 en logopédie³² ; 62 en psychomotricité. 83,8 % des diplômés étaient des femmes, 8 % des étrangers.

DEUX MODELES ANGLO-SAXONS

AUSTRALIE

En 2014, l'Australie comptait 44 universités pour 1,3 million d'étudiants.

Les diplômes universitaires sont divisés en deux niveaux principaux :

- Le niveau *Undergraduate*, qui comprend les diplômes de formation professionnelle et les diplômes d'anglais ainsi que les *Bachelor's degrees*, délivrés par les universités, qui correspondent au niveau licence ;
- Le niveau *Postgraduate*, qui regroupe les *Graduate diplomas* de l'enseignement professionnel, les masters et les études doctorales (*PhD*).

La durée du bachelor est de trois à six ans :

- Trois ans : *Bachelor of Arts (BA)*, *Bachelor of Science (BSc)*, *Bachelor of Commerce (BCom)*, *Bachelor of Applied Science (BAppSc)* et *Bachelor of Business Administration (BBusAdmin)* ;

³¹ <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/diplomes/degre-tertiaire-hautes-ecoles.html>

³² Spécialité visant à l'étude et au traitement des troubles du langage.

- Quatre ans : *Bachelor of Laws (LLB)*, *Bachelor of Engineering (BEng)* et *Bachelor of Agricultural Science (BAgSc)*;
- Cinq ans : *Bachelor of Architectural Design (BArchDes)*, *Bachelor of Dental Science (BDSc)* et *Bachelor of Veterinary Science (BVSc)*;
- Six ans : *Bachelor of Medicine* et *Bachelor of Surgery (MBBS)*.

Certaines universités proposent aussi des *Bachelor's degrees* professionnels dans des domaines comme la technologie (BTech), les professions juridiques autres qu'avocat ou magistrat (BJuris) et les études d'architecture (BArchDes), des formations plus liées à une profession, différentes de celles indiquées précédemment.

Honours degrees et Bachelor's degrees with honours

Les *Honours degrees* nécessitent quatre années d'études, soit une année de plus que les *Bachelor's degrees* classiques. Les étudiants sont sélectionnés sur la base de résultats exceptionnels et doivent effectuer, en plus du programme de bachelor, des études spécialisées et un travail de recherche prenant généralement la forme d'un mémoire.

Les *Bachelor's degrees with honours* sont accordés aux étudiants qui suivent un programme de bachelor d'une durée de quatre ans ou plus (par exemple, droit ou architecture) et qui obtiennent des résultats de haut niveau. Il est parfois nécessaire que l'étudiant effectue un travail complémentaire, généralement au cours de la dernière année, sous la forme de cours supplémentaires ou d'un mémoire. Contrairement aux *Honours degrees*, l'année d'études supplémentaire n'est pas obligatoire.

Quand un étudiant reçoit un *Honours degree* ou un *Bachelor's degree with honours*, la même abréviation (Hons) est utilisée, par exemple : BA (Hons) pour *Bachelor of Arts, Honours degree*. Les étudiants qui obtiennent une mention *first class* ou *second class (upper division)* accèdent directement en doctorat.

Combined Bachelor's degrees

Il est possible de combiner plusieurs formations. Les diplômes de droit, par exemple, peuvent être préparés conjointement à des diplômes de lettres, science ou commerce. Un BA/LLB (*Bachelor of Arts/Laws*) ou BCom/LLB (*Bachelor of Commerce/Laws*) nécessite cinq années d'études (six années pour un programme *Honours*). Les étudiants qui entreprennent ces *Combined degrees* sont souvent de très bon niveau. De même, les diplômes médicaux peuvent combiner médecine générale, dentaire et vétérinaire. Ces formations exigent généralement une année d'études supplémentaire.

Graduate/Postgraduate Bachelor's degrees

Quelques universités proposent des diplômes de type bachelor qui ne sont pas ouverts aux étudiants entrant à l'université après le lycée. Ces diplômes valident des formations professionnelles dans des domaines tels que l'architecture, le droit, l'éducation ou la médecine. Ainsi, le diplôme d'architecture (BArchDes) d'une durée de cinq années est parfois proposé, dans le cadre d'une formation de deux ans, à des étudiants ayant déjà obtenu un bachelor, donc ayant déjà effectué trois années d'études. Ces diplômes peuvent aussi être des diplômes complémentaires d'une ou deux années après le

diplôme de bachelor, destinés à préparer l'entrée en master ou à offrir une spécialisation (*Bachelor of Letters* - BLitt).

Le bachelor à l'université de Queensland³³

Cet exemple révèle la diversité des programmes de bachelor offerts par les universités australiennes.

Ainsi, l'université de Queensland propose, parmi ses très nombreux programmes, des bachelors offrant des formats et des durées très différents :

- *Bachelor of Advanced Humanities (Honours), Bachelor of Politics, Philosophy and Economics (Honours)* : quatre ans ;
- *Bachelor of Arts, Bachelor of Science* : trois ans ;
- *Bachelor of Arts (Honours), Bachelor of Science (Honours)* : spécialisation d'un an (après avoir précédemment obtenu un Bachelor of Arts/Science).

L'institution propose en outre des *Diplomas* qui peuvent être obtenus après deux, trois ou quatre ans d'études, à temps plein ou à temps partiel, en parallèle ou en complément d'un bachelor : *Diploma in Arts* (d'une durée d'un an, à temps plein ou à temps partiel, accessible après l'obtention d'un *Bachelor of Arts*) ; *Diploma in Languages* (deux ans, obligatoirement à temps partiel, en parallèle à la préparation d'un *Bachelor of Arts*) ; *Diploma in Music Performance* (quatre ans, obligatoirement à temps partiel, en parallèle à la préparation d'un *Bachelor of Arts*).

Enfin, certains bachelors nécessitent des prérequis. Ainsi, les étudiants intéressés par le *Bachelor of Agribusiness* doivent justifier d'un certain niveau en anglais et en mathématiques³⁴.

L'employabilité des diplômés de bachelor

Une étude a été réalisée en 2014 par l'organisation de recherche GCA³⁵ à partir d'informations recueillies auprès de 100 000 détenteurs d'un bachelor pour évaluer leur situation professionnelle quatre mois après l'obtention de leur diplôme³⁶. 19,7 % d'entre eux avaient opté pour une poursuite d'études. Parmi les nouveaux diplômés qui avaient choisi d'arrêter leurs études, 68,8 % avaient obtenu un emploi à temps plein, 19,9 % un travail à temps partiel, 11,3 % étaient toujours à la recherche d'un emploi. Par ailleurs, le salaire annuel médian d'un jeune diplômé de bachelor âgé de moins de 25 ans pour son premier emploi à temps plein s'élevait à 54 000 dollars australiens (environ 36 000 euros).

³³ <https://www.uq.edu.au/>

³⁴ <https://future-students.uq.edu.au/study/program/Bachelor-of-Agribusiness-2007>

³⁵ *Graduate Careers Australia*.

³⁶ http://www.graduatecareers.com.au/wp-content/uploads/2015/12/GCA_GradStats_2015_FINAL.pdf

ETATS-UNIS

Le système d'enseignement supérieur américain se caractérise par une grande diversité tant du point de vue des programmes proposés que par la nature des établissements concernés. Il est aussi marqué par une forte logique d'autorégulation, un degré élevé de décentralisation et une large autonomie des établissements.

Il est difficile d'établir une typologie unique des établissements, chaque État disposant de ses propres règles, traditions et dénominations. Deux critères permettent toutefois de distinguer les universités entre elles :

- leur statut : il peut être public, privé à but non lucratif ou privé à but lucratif. Le statut définit les règles qui régissent ces catégories d'établissements, fiscalement et en matière de gouvernance ;
- le niveau de diplôme délivré : les établissements américains peuvent offrir des formations en deux ans (*Associate degree*), en quatre ans (*Bachelor's degree*), des formations de niveau *graduate*, à vocation professionnelle ou de recherche (*Master and Doctorate degrees*).

Les *Colleges* sont des établissements autonomes qui assurent un enseignement au niveau *undergraduate* et délivrent les diplômes de bachelors. Il n'existe pas de lois fédérales gouvernant les titres des diplômes délivrés ; cependant, chaque État réglemente le niveau de ceux qui sont délivrés sur son territoire. Chaque institution a l'autonomie de déterminer ses propres critères selon les standards établis par l'État ou par les agences d'accréditation.

Le *Bachelor degree* est le diplôme le plus communément délivré, notamment parce qu'il est nécessaire pour trouver un travail qualifié. Au bout de quatre ans, les étudiants obtiennent un diplôme de *Bachelor of Arts* (BA) ou *Bachelor of Science* (BS), sachant qu'il existe aussi de nombreux diplômes spécialisés de bachelors, le plus connu étant le *Bachelor of Business* (BB) ou *Bachelor of Business Administration* (BBA). Le titre BA n'est pas indicatif d'une spécialité disciplinaire mais d'une approche pédagogique qui constitue l'une des spécificités du système d'enseignement supérieur américain : un cursus BA associe des cours de spécialités multiples, permettant à l'étudiant d'accéder à un savoir disciplinaire large qui n'exclut ni les sciences exactes, ni les humanités. C'est le socle de ce que les Américains appellent la « *Liberal Education* ». Un BA peut sanctionner les quatre premières années d'étude d'un individu qui a suivi des cours de laboratoire en chimie, et fera un master en chimie. Un BS marque le choix d'une spécialité spécifique dont l'étude se fera, à l'exclusion d'autres disciplines, au cours de ces quatre premières années d'étude : l'étudiant peut donc opter pour un BS en journalisme ou en sciences informatiques.

Le cursus sanctionné par un *Bachelor of Arts* est d'une grande souplesse. Il est en général possible de choisir dans une large gamme de cours et de se constituer un cursus sur mesure. Chaque cours suivi durant un semestre équivaut à un nombre précis de *credit hours* ou *units*³⁷.

³⁷ Une heure de cours par semaine pendant un semestre correspond à un crédit. Pour valider un semestre de bachelors, l'étudiant doit acquérir 15 crédits.

- matières principales (*major courses*) : la plupart des étudiants choisit une seule matière principale, mais certaines universités donnent la possibilité d'en avoir deux, sur des sujets voisins ou non, sachant que dans le second cas il peut être nécessaire de suivre un nombre de cours supérieur. Les cours dans cette matière représentent entre le quart et la moitié du nombre total des cours exigés pour l'obtention d'un diplôme ;
- matières complémentaires (*minor courses*) : il s'agit d'une discipline (ou d'une thématique telle que « affaires européennes ») que l'étudiant souhaite approfondir, en plus de la matière principale. Le nombre de cours exigés peut être deux fois moins important que pour la matière principale ;
- matières à option (*elective courses*) : ces cours peuvent être choisis dans n'importe quelle unité de formation et de recherche (*department*). Ils offrent la possibilité d'explorer d'autres sujets ou disciplines et de réunir le nombre de *credits* nécessaires à l'obtention du diplôme.

Quelques universités délivrent des *Bachelor degrees* spécialisés sur des sujets spécifiques (éducation, affaires sociales, infirmerie). Si le cursus est conçu pour quatre années à temps plein, le temps moyen nécessaire pour l'obtention du BA, tous établissements confondus, est de six ans.

L'employabilité des diplômés de bachelor

Sur 30 emplois à croissance rapide, plus de la moitié nécessitent au moins le *Bachelor degree*. En 2014, 88 % des jeunes âgés de 20 à 24 ans titulaires de ce titre universitaire avaient un emploi, contre 63 % pour les diplômés de l'enseignement secondaire. Le *bachelor degree* garantit un salaire deux fois plus élevé que celui qui attend les diplômés du secondaire : 26 000 dollars (23 800 euros) de plus par an selon l'université de Berkeley. Chez les plus de 25 ans diplômés à minima d'un bachelor, le taux de chômage était de 2,5 % en janvier 2017³⁸.

Le document suivant présente une comparaison des systèmes LMD et étatsunien³⁹. L'enjeu dans les années à venir consistera à aboutir à une équivalence entre les deux systèmes afin de faciliter la mobilité transatlantique.

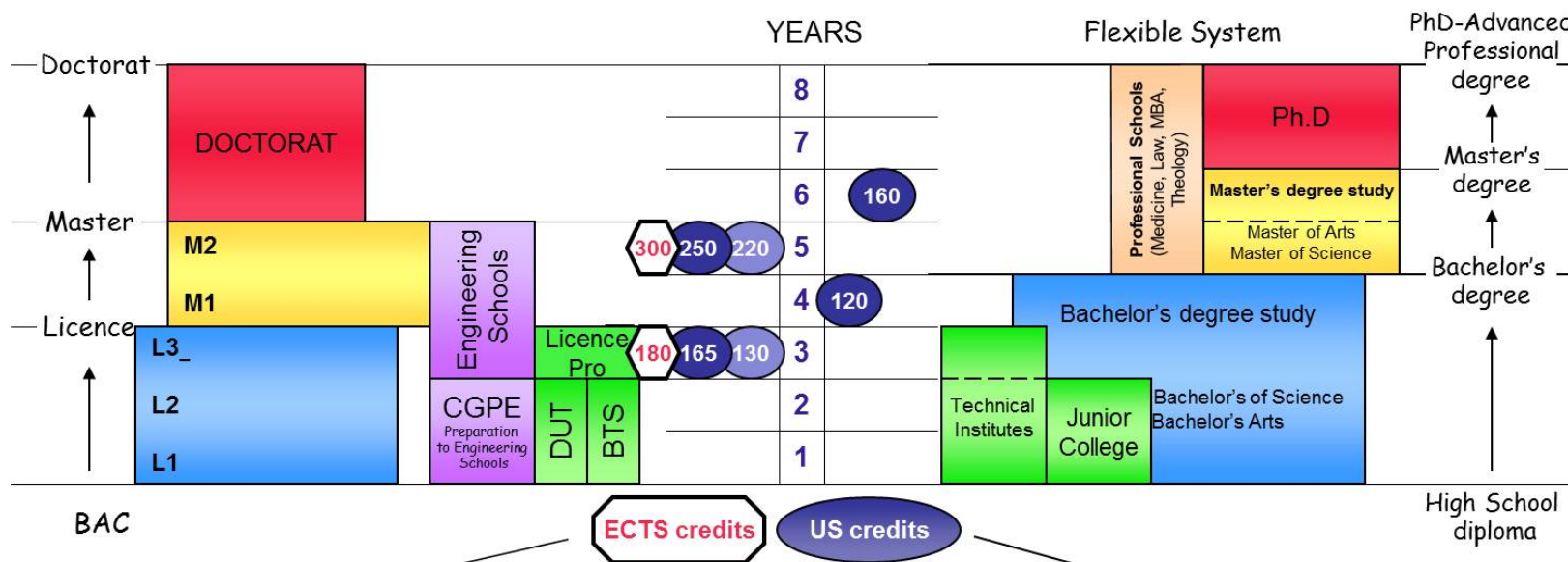
³⁸ <https://www.bls.gov/opub/ted/2017/unemployment-rate-2-point-5-percent-for-college-grads-7-point-7-percent-for-high-school-dropouts-january-2017.htm>

³⁹ Nadine Van Der Tol, 1er juin 2017.

European and US cursus

The Structure of Higher Education in Europe
-LMD-

The Structure of Higher Education in the United States



One semester = 30 European Credit Transfer System 1 500-1 800 working hours
1 ECTS credit = 25-30 working hours

Licence: 180 ECTS credits ~ 165 US credits for a BS in Chemistry
130 US credits for a BS in Business

Master: 300 ECTS credits ~ 250 US credits for a MS in Chemistry
220 US credits for a MS in Business

One class « hour » a week for a semester = one credit
Typical three-period class (meeting three « hours » a week for a semester) = 3 credits

US Bachelor's degree study : 1 semester = 15 hours a week of courses = 15 credits

US Master's degree study : 1 semester = 10 credits

Ref French Embassy