



HAL
open science

Enseignement supérieur : nouveaux parcours, nouveaux publics

Thomas Couppié, Arnaud Dupray, Céline Gasquet, Philippe Lemistre

► **To cite this version:**

Thomas Couppié, Arnaud Dupray, Céline Gasquet, Philippe Lemistre. Enseignement supérieur : nouveaux parcours, nouveaux publics. *Céreq*, 3, 146 p., 2021, *Céreq Essentiels*, 978-2-11-151941-1. halshs-03287019

HAL Id: halshs-03287019

<https://shs.hal.science/halshs-03287019>

Submitted on 15 Jul 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



CÉREQ ESSENTIELS | 03

Enseignement supérieur : nouveaux parcours, nouveaux publics

Groupe de travail sur
l'enseignement supérieur (GTES)

Thomas Couppié, Arnaud Dupray,
Céline Gasquet, Philippe Lemistre (coord.)

CÉREQ ESSENTIELS | 03

Enseignement supérieur : nouveaux parcours, nouveaux publics

Groupe de travail
sur l'enseignement supérieur (GTES)

Thomas Couppié, Arnaud Dupray
Céline Gasquet, Philippe Lemistre (coord.)

Dans la même collection



20 ans d'insertion professionnelle des jeunes : entre permanences et évolutions
Coordonné par Thomas Coupié, Arnaud Dupray, Dominique Epiphane, Virginie Mora
Céreq Essentiels n°1, avril 2018



L'entreprise rend-elle compétent-e ?
Coordonné par Arnaud Dupray, Céline Gasquet, Florence Lefresne
Céreq Essentiels n°2, décembre 2020

Les contributions regroupées dans cet ouvrage sont issues de travaux du GTES également publiés dans la collection Céreq Échanges



Calmand, J., & Lemistre, P. (2019). *Effet des parcours à diplôme donné sur l'insertion professionnelle*. Marseille : Céreq, coll. « Céreq Échanges » (n°11).

Collet, X., & Macaire, S. (2019). *Vulnérabilités étudiantes : les chemins inattendu de la réussite*. Marseille : Céreq, coll. « Céreq Échanges » (n°12).

Canals, V., & Landrier, S. (2020). *Reprise d'études à l'université : quels publics, quelles finalités ?* Marseille : Céreq, coll. « Céreq Échanges » (n°14).

2021 • Céreq
10, place de la Joliette
13002 Marseille
www.cereq.fr
ISBN 978-2-11-151941-1

Introduction	5
<i>Philippe LEMISTRE</i>	

Partie 1	DIVERSIFICATION DES PARCOURS : DE NOUVELLES INÉGALITÉS ?	15
	À diplôme égal, le parcours scolaire pèse sur l'insertion	17
	<i>Philippe LEMISTRE, Fanette MERLIN</i>	
	Ingénieurs : parcours et insertion professionnelle différenciée	27
	<i>Cécile GAUTIER, Magali JAOL-GRAMMARE</i>	
	Parcours dans l'enseignement supérieur et rapport au travail	37
	<i>Julie BENE</i>	
	Les vulnérabilités étudiantes, quels effets sur les parcours ?	45
	<i>Nathalie BEAUPÈRE, Xavier COLLET</i>	
	Discriminations et vulnérabilités : une difficile expression du genre	55
	<i>Élise TENRET, Élise VERLEY</i>	
	Des bacheliers professionnels en STAPS : du déclic à la conquête de l'université	63
	<i>Carine ÉRARD, Christine GUÉGNARD, Magali DANNER</i>	
	Les stages dans l'enseignement supérieur : un espace ségrégué	71
	<i>Julie BENE, Ronan VOURC'H</i>	
Partie 2	LA REPRISE D'ÉTUDES : POUR QUI, POURQUOI ?	81
	L'essor des reprises d'études en début de vie active	83
	<i>Alexie ROBERT</i>	
	La transformation des fonctions de la formation continue universitaire	95
	<i>Isabelle BORRAS</i>	
	La reprise d'études : l'université face à la diversité des publics	105
	<i>Valérie CANALS</i>	
	Quels publics et quels sens pour la reprise d'études à l'université ?	113
	<i>Christèle MANIFET</i>	
	Un nouveau rapport aux études pour les jeunes qui reprennent une formation	123
	<i>Manon BRÉZAUULT</i>	
	Le diplôme d'accès aux études universitaires, entre promesses et réalité	133
	<i>Nathalie BEAUPÈRE, Isabelle BORRAS, Nathalie BOSSE</i>	
	Glossaire	143



INTRODUCTION

INTRODUCTION

Philippe LEMISTRE



*CERTOP, CNRS UMR 5044, université Toulouse Jean Jaurès
Centre associé au Céreq de Toulouse*

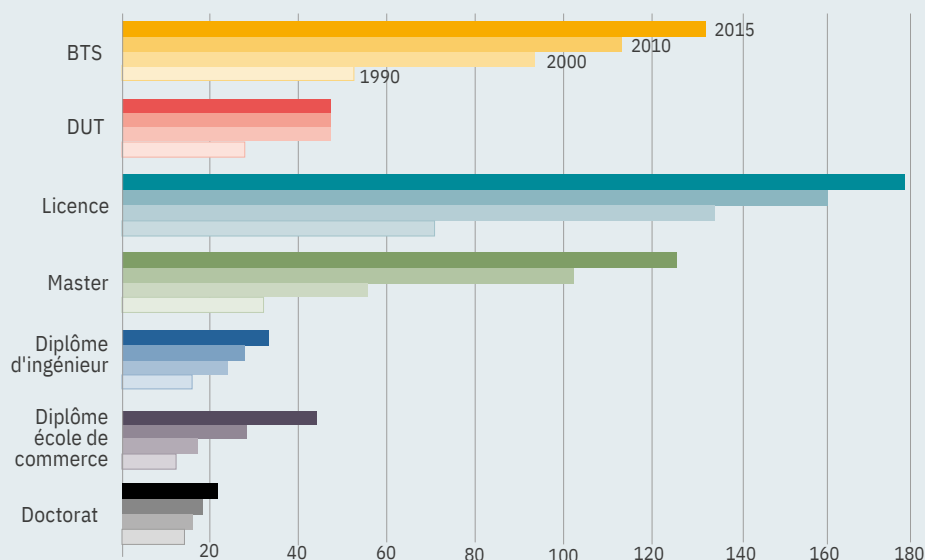
Les contributions à cet ouvrage sont issues des travaux du groupe de travail sur l'enseignement supérieur (GTES). Le GTES, créé par le Céreq en 1993, est un réseau d'échanges et de production sur les parcours de formation et d'insertion des inscrits de l'enseignement supérieur. Il réunit actuellement des chercheurs¹ et enseignants-chercheurs, des représentants de l'Observatoire national de la vie étudiante (OVE), des observatoires universitaires et régionaux, des membres de services du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (DGESIP et SIES), de l'agence ERASMUS + France, de l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (Injep) et des chargés d'études du Céreq. Cet ouvrage reprend l'essentiel des travaux menés par le GTES de 2016 à 2019 (Calmand & Lemistre, 2019; Collet & Macaire, 2019; Canals & Landrier, 2019).

L'objet de l'ensemble des travaux présentés dans cet ouvrage est de mettre en évidence les nouveaux parcours dans l'enseignement supérieur et leurs liens aux inégalités, que ce soit en formation initiale ou en reprise d'études.

L'existence de nouveaux parcours et publics dans l'enseignement supérieur est étroitement liée aux politiques publiques menées en France depuis les années 1990, renforcées par les politiques européennes dans les années 2000. Ainsi, la stratégie de Lisbonne (2000-2010) initie un nouvel aspect de ces politiques en instituant l'uniformisation des niveaux de sortie de formation *via* le LMD (licence-master-doctorat), puis en renforçant l'objectif d'expansion scolaire, supposée favoriser la compétitivité européenne dans une « Europe de la connaissance ». Alors que la première expansion scolaire en France, à la fin des années 1960, s'appuyait sur les bacs+2, la seconde, depuis la fin des années 1980, s'effectue donc vers le bac+3 puis au-delà. Il s'agira, à partir des années 2000, d'atteindre la traduction française des objectifs européens, soit tout d'abord un objectif de conduire 50 % d'une classe d'âge à un diplôme de l'enseignement supérieur à l'horizon 2015 (HCEEE, 2006) réévalué plus récemment à 60 % à l'horizon

Graphique 1

Évolution du nombre de diplômés entre 1990 et 2015 (en milliers)



Source : Insee.

¹ Les termes chercheurs, bacheliers, étudiants... sont pris au sens générique et ont à la fois valeur de féminin et de masculin.

2025 (Stranes, 2015). L'objectif de 50 % est aujourd'hui atteint ou quasi-atteint selon la classe d'âge que l'on considère. Ainsi, pour les 25-34 ans en 2019, 47,8 % sont diplômés du supérieur (source Insee) et 51,3 % pour les 17-33 ans (source DEPP).

Le graphique 1 rend compte de l'ampleur des évolutions de 1990 à 2015 pour les diplômés par année. On notera de 2000 à 2010 le quasi doublement du nombre de diplômés de master, ainsi que la forte progression des licences, sous l'effet principal de l'accroissement du nombre de diplômés de licences professionnelles, avec 44 000 diplômés délivrés en 2010.

Quant à la diversité des parcours qui accompagne l'expansion scolaire, elle est étroitement liée à une spécificité française. En effet, elle va s'effectuer parallèlement au développement de la professionnalisation des parcours d'études (cf. précédents travaux du GTES sur ces aspects, Lemistre & Mora, 2016). Or, dans le cadre de la hausse des niveaux d'éducation, une des modalités de mise en oeuvre de la professionnalisation en France vise l'accroissement des effectifs en formation professionnelle (Lemistre, 2015). Il s'agit soit d'augmenter des effectifs accueillis dans les filières déjà existantes, soit de créer de nouveaux diplômes professionnels (baccalauréats professionnels dans le secondaire, puis licences professionnelles dans le supérieur, par exemple). Or, d'autres pays ont fait le choix d'unifier leur cursus de formation initiale avec une professionnalisation plus diffuse et moins prononcée. Par comparaison, la France est alors qualifiée « d'adéquationniste » (Charles, 2015)².

Du secondaire au supérieur, l'espace des possibles pour la poursuite d'études est étroitement lié aux différents types de diplômes obtenus tout au long du parcours, avec une différenciation forte entre diplômes des filières générales et diplômes des filières professionnelles. En deçà des bacs+5, les diplômes professionnels ont longtemps été destinés à une insertion immédiate sur le marché du travail. C'était le cas des DUT, créés en 1966, avant que la majorité de leurs diplômés poursuivent leurs études dès les années 1990. Le même phénomène s'observe au niveau supérieur puisque, actuellement, près de 30 % des diplômés de licence professionnelle poursuivent leurs études, alors qu'il s'agit d'un diplôme clairement destiné, selon l'institution, à l'entrée sur le marché du travail.

L'histoire se répète pour une raison simple : les jeunes qui intègrent ces filières sont très majoritairement sélectionnés sur leurs performances scolaires durant leur parcours, et leurs aspirations, liées à ces mêmes performances, les inclinent à poursuivre leurs études (Lemistre, 2019). Le rôle des DUT vers la poursuite d'études a néanmoins été reconnu par l'institution au fil du temps. De la même manière, l'institution a changé la donne dans le secondaire en faisant du baccalauréat professionnel un diplôme pour l'accès à l'enseignement supérieur *via* les filières STS. Il s'agit alors d'un possible tremplin vers l'enseignement supérieur pour des jeunes d'origine sociale modeste, largement majoritaires dans ces formations, si tant est que leurs performances dans le secondaire aient été suffisantes. En effet, le système éducatif français allie reproduction sociale et sélection des plus performants, les deux éléments étant en partie liés. C'est l'élitisme républicain à la française (Baudelot & Establet, 2009), qui ne fait néanmoins pas de la France un cas isolé de cette configuration.

² Une posture adéquationniste est une représentation de la relation entre formation initiale et emploi, où la spécialisation de la formation doit être forte, car les spécialités de diplôme et le domaine d'emploi doivent correspondre afin que l'insertion de l'individu soit la plus rapide et la plus rentable possible. À l'inverse, une représentation non adéquationniste fait le pari de l'adaptabilité des individus dont la formation à caractère général, ou professionnalisée à minima, leur permettra une adaptation à nombre de domaines d'emploi. La France serait caractéristique de la première posture contrairement au Royaume-Uni et plus encore à la Suède (Charles, *op. cit.*).

Dans ce contexte, s'est mise en place une politique destinée à desserrer les contraintes pour favoriser l'accès pour tous au premier niveau souhaité du supérieur, le niveau licence (L du LMD). Les pouvoirs publics affichent en effet une nouvelle ambition de « bac-3 à bac+3 » pour établir « un continuum de formation articulant les trois années qui précèdent et les trois années qui suivent le baccalauréat » (circulaire MEN-MESR n°2013-2012 du 18/06/2013). Il s'agit de permettre des parcours diversifiés où les échecs sont limités et les bifurcations facilitées, notamment entre filières générales et professionnelles.

Pour un même type de diplôme final, les parcours sont donc amenés à se diversifier encore, mais il est difficile d'en avoir une vision complète et claire. De même qu'il est difficile de savoir dans quelle mesure ces parcours participent, ou non, de la « *démocratisation ségrégative* » (Merle, 2012), c'est-à-dire dans quelle mesure ils contribuent à accroître les inégalités qualitatives entre cursus, filières et spécialités de formation. Ces dernières traduisent le fait que les enfants des classes sociales supérieures se distinguent aujourd'hui par le choix de filières, réputées plus élitistes ou plus prestigieuses, dont sont en partie exclus les enfants des classes populaires, alors qu'auparavant ils se distinguaient par des durées de scolarité plus longues (inégalités quantitatives).

Par ailleurs, la multiplication des parcours en formation s'inscrit dans un contexte de montée des incertitudes (Castel, 2009), où chacun est invité à se construire comme sujet responsable, à être autonome et entrepreneur de soi-même (Galland *et al.*, 2010). Ce contexte est susceptible d'être défavorable aux populations qui, parmi le public renouvelé du supérieur, peuvent être considérées comme vulnérables. *A contrario*, faire le pari de l'autonomie des étudiants pour construire leur trajectoire peut conduire certaines populations réputées vulnérables à contrecarrer les effets de leurs caractéristiques socioéconomiques défavorables.

La première partie de cet ouvrage permet tout d'abord de caractériser certains de ces parcours, leurs liens avec les inégalités sociales, avec la construction du rapport au travail et avec les conditions d'insertion. Ensuite, la question des vulnérabilités liée à la diversification des parcours est examinée.

À partir des enquêtes Génération 1998, 2004 et 2010, Fanette Merlin et Philippe Lemistre mettent en évidence une diversification des parcours conduisant aux diplômes de licence et de master, très marquée par l'origine sociale et le genre. Ils identifient également certains parcours vecteurs de promotion sociale, tant dans le système éducatif que sur le marché du travail. À partir de l'enquête Génération 2010, Cécile Gautier et Magali Jaoul-Grammare examinent la diversité des parcours et des publics d'ingénieurs. Si, pour ces publics spécifiques aussi, le genre et l'origine sociale sont déterminants, le type d'établissement joue également un rôle. En revanche, toutes choses égales par ailleurs, les différents types de parcours des ingénieurs semblent relativement peu discriminants à l'insertion. Par ailleurs, la diversité des parcours influence, selon leur nature, le rapport des jeunes au travail, comme le montrent les travaux de Julie Bene pour les diplômés de licence, à partir d'un module spécifique de l'enquête Génération 2013. Un parcours généraliste *versus* un parcours professionnalisé (contenant des diplômés professionnels) façonne de fait les attitudes et attendus des jeunes face au travail.

Les quatre contributions suivantes interrogent les vulnérabilités et inégalités potentiellement renforcées dans plusieurs registres. La première contribue à définir et caractériser la vulnérabilité. Nathalie Beaupère et Xavier Collet démontrent la nécessité de la prendre en compte

comme un composite multidimensionnel, car c'est avant tout la combinaison des facteurs qui détermine une fragilité réelle ou non des parcours. À cette fin, les auteurs mobilisent un indicateur combinant les facteurs de vulnérabilité développés par le réseau des observatoires universitaires ainsi que des entretiens conduits dans deux universités.

Parmi les facteurs individuels liés aux parcours, le genre et le type de bac apparaissent souvent comme des facteurs de vulnérabilité spécifiques. Tout d'abord, Élise Tenret et Élise Verley, à partir de l'enquête de l'enquête Conditions de vie de 2016, remettent en perspective et relativisent les discriminations ressenties liées au seul sexe, à l'heure où dans l'enseignement supérieur les filles sont devenues plus diplômées que les garçons (Couppié & Epiphane, 2019). Ensuite, à partir d'entretiens auprès de bacheliers professionnels qui intègrent une filière de Sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS), Carine Énard, Christine Guégnard et Magali Danner interrogent la notion de vulnérabilité. Cette population semble *a priori* vulnérable au regard d'une orientation atypique vers une filière, certes sportive, mais aussi scientifique. Or, les auteures montrent que ces bacheliers se construisent une trajectoire positive appuyée sur leur vocation sportive. Leur vulnérabilité s'avère alors moins importante qu'attendue.

La vulnérabilité dans le système éducatif et à l'insertion se construit également au travers des expériences professionnelles pendant le parcours. Dans ce domaine, l'expérience désormais la plus partagée est celle du stage. À partir de l'enquête Génération 2010, Julie Bene et Ronan Vourc'h mettent en exergue les disparités qui caractérisent tant la recherche de stage que sa qualité. La filière d'études et le rôle de l'établissement vont s'ajouter à celui de l'origine sociale pour l'obtention d'un stage de qualité. Ces ségrégations dans l'accès aux stages se répercutent sur la suite du parcours d'études et sur l'insertion professionnelle.

La diversification des publics et des parcours résulte également de la présence croissante d'individus qui retournent en formation dans les établissements d'enseignement supérieur, après des expériences plus ou moins longues sur le marché du travail. Ce retour en formation est plébiscité par les pouvoirs publics. Ainsi, depuis le début des années 2000, les politiques de formation tout au long de la vie (FTLV) sont promues par les organisations internationales occidentales, au premier rang desquelles les institutions européennes (Vinokur, 2003). Selon cet agenda de la politique éducative, chacun, jeune comme adulte, doit pouvoir accéder à tout moment de sa vie à l'éducation. Face à un tel mouvement de réformes des contenus et des modalités d'accès à la formation, les frontières se brouillent entre éducation, formation et travail. La perspective d'un continuum entre formation initiale (FI) et formation continue (FC) pose la question de l'articulation entre ces deux segments historiquement et institutionnellement distincts, particulièrement en France (Merle, 2004).

La question est centrale pour les publics de l'université. Les précédents travaux du GTES ont rappelé ou souligné plusieurs faits. Le premier constat se base sur les statistiques de suivi des services universitaires dédiés à la prise en charge des personnes inscrites au titre de la formation continue. Elles montrent que l'université contribue peu à cette prise en charge : son offre globale assure seulement l'accueil d'environ 2 % des participants à l'ensemble des actions de formation organisées sur le territoire par l'ensemble des organismes de formation (Szymankiewicz, 2016). Toutefois, paradoxalement, le nombre d'adultes à l'université ne cesse de croître, car nombre d'entre eux s'inscrivent sous le même statut que les jeunes en formation initiale. Ils ne font pas alors partie du décompte des inscrits en formation continue. En clair, la frontière institutionnelle formation initiale/formation continue conduit à ne comptabiliser qu'une partie de la formation tout au long de la vie (FTLV) à l'université (Borras & Bosse, 2016).

Ainsi, les publics adultes à l'université sont relativement « invisibles », alors que leur part peut atteindre 25 % des étudiants dans certaines universités (Manifet, 2016).

La deuxième partie de cet ouvrage prolonge ces précédents travaux en affinant l'analyse des parcours des adultes à l'université. Cette partie débute par une revue d'ensemble d'Alexie Robert qui souligne l'accroissement des reprises d'études dans le supérieur pour trois Générations de sortants du système éducatif (1998, 2004, 2010). Se dessinent ici les évolutions récentes qui présagent des tendances futures pour les parcours différés ou à épisodes dans le supérieur.

À partir d'une base de données constituée pour huit universités, Isabelle Borrás propose ensuite un état des lieux plus spécifique, centré sur les publics relevant de la seule formation continue et s'intéressant à leurs aspirations et à la plus-value réelle et perçue de ce retour en formation.

Les quatre contributions suivantes se situent dans le cadre élargi des publics adultes à l'université, au-delà de ceux qui relèvent de la seule catégorie administrative « formation continue ». Valérie Canals propose un repérage statistique des publics en reprise d'études à partir d'une enquête dans une université en lettres, langues et sciences humaines et sociales (LLSHS). Il s'agit de saisir, d'une part, la disparité des situations selon les parcours et le projet professionnel, et, d'autre part, le lien entre modalités de reprise d'études et réussite. Toujours dans une université de LLSHS, Christelle Manifet aborde la question des publics sous un angle plus institutionnel, notamment à partir d'entretiens auprès d'étudiants adultes. L'approche sociologique et juridique retenue met en regard les attendus institutionnels et les objectifs des étudiants en reprise d'études selon leur parcours, et interroge un possible hiatus entre une vision institutionnelle qui assimile emploi et travail et une perspective individuelle plébiscitant un rapport personnel et existentiel au travail vers la réalisation de soi. De son côté, Manon Brezault investigate le repérage des publics en reprise d'études en réalisant une enquête spécifique pour une université de sciences sociales (Gestion économie et droit). Au-delà du repérage des publics et parcours, l'originalité de l'enquête est d'examiner le degré d'intégration des étudiants, leur intérêt pour les disciplines et les autres spécificités de leur rapport aux études. Le bilan permet d'interroger l'adaptation des universités à ce public non traditionnel.

Ces perspectives d'ensemble sont complétées par Nathalie Beaupère, Isabelle Borrás et Nathalie Bosse. Les auteures proposent une focale à partir d'entretiens dans deux universités pour un dispositif spécifique, le diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU) qui permet aux non-bacheliers d'accéder à l'université. L'enquête permet de saisir les motifs d'inscription à ce diplôme, les déterminants des échecs et réussites, mais aussi des bénéfices inattendus sur la construction des parcours individuels.

Au final, le lecteur trouvera dans cet ouvrage une illustration des déterminants des inégalités de parcours d'études qui sont particulièrement variés en France, mais aussi les vecteurs de leur transformation parfois vertueuse (parcours promotionnels, reprises d'études croissantes et sous-estimées, facteurs de vulnérabilités de plus en plus dépassables).

#BIBLIOGRAPHIE

Baudelot, C. & Establet, R. (2009). *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris : Seuil, coll. « La république des idées ».

Borras, I., & Bosse, N. (2016). Les frontières entre formation initiale et continue dans l'enseignement supérieur en France. Dans P. Lemistre & V. Mora, *Professionnalisation des publics et des parcours à l'université* (p. 141-154). Marseille : Céreq, coll. « Céreq Échanges » (n°3).

Calmand, J., & Lemistre, P. (2019). *Effet des parcours à diplôme donné sur l'insertion professionnelle*. Marseille : Céreq, coll. « Céreq Échanges » (n°11).

Canals, V., & Landrier, S. (2020). *Reprise d'études à l'université : quels publics, quelles finalités ?* Marseille : Céreq, coll. « Céreq Échanges » (n°14).

Castel, R. (2009). *La montée des incertitudes*. Paris : Seuil, coll. « La couleur des idées ».

Charles, N. (2015). *Enseignement supérieur et justice sociale. Sociologie des expériences étudiantes en Europe*. Paris : La Documentation française.

Collet, X., & Macaire, S. (2019). *Vulnérabilités étudiantes : les chemins inattendu de la réussite*. Marseille : Céreq, coll. « Céreq Échanges » (n°12).

Couppié, T., & Epiphane, D. (2019). Et les femmes devinrent plus diplômées que les hommes... *Céreq Bref*, 373.

Galland, O., Gruel, L., & Houzel, G. (2010). *Les Étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*. Rennes : PUR, coll. « Le sens social ».

Lemistre, P. (2015). La professionnalisation des formations initiales : une solution aux mutations du marché de l'emploi pour les jeunes ? *Revue française de pédagogie*, 192, 61-72.

Lemistre, P., & Mora, V. (coord.). (2016). *Professionnalisation des publics et des parcours à l'université*. Marseille : Céreq, coll. « Céreq Échanges » (n°3).

Lemistre, P. (2019). Aspirer à la poursuite d'études : une caractéristique des licences générales et professionnelles ? Dans J.-F. Giret *et al. Regards croisés sur les expériences étudiantes* (p. 340-350). Paris : La Documentation française.

Manifet, C. (2016). Les adultes à l'université. Sociologie de leur invisibilité instituée. Dans P. Lemistre & V. Mora, *Professionnalisation des publics et des parcours à l'université* (p. 50-159). Marseille : Céreq, coll. « Céreq Échanges » (n°3).

Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris : La Découverte, coll. « Repères » (n°596).

Merle, V. (2004). De l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie. *Travail et Emploi*, 100, 129-137.

Vinokur, A. (2003). De la scolarisation de masse à la formation tout au long de la vie : essai sur les enjeux économiques des doctrines éducatives des organisations internationales. *Éducation et sociétés*, 12 (2), 91-104.

Szymankiewicz, C. (2016). Universités : un nouveau modèle économique et pédagogique pour un développement effectif de la formation tout au long de la vie. Dans P. Lemistre & V. Mora. *Professionnalisation des publics et des parcours à l'université* (p. 139-149). Marseille : Céreq, coll. « Céreq Échanges » (n°3).



Toutes les publications du Céreq sur
www.cereq.fr

DIVERSIFICATION DES PARCOURS : DE NOUVELLES INÉGALITÉS ?

À DIPLOME ÉGAL, LE PARCOURS
SCOLAIRE PÈSE SUR L'INSERTION

À DIPLÔME ÉGAL, LE PARCOURS SCOLAIRE PÈSE SUR L'INSERTION

En réponse à la multiplication des formations de l'enseignement supérieur, les parcours d'études vers un diplôme donné se diversifient. Sur le marché du travail, bien que couronnés du même diplôme final, tous ces parcours ne se valent pas.

Philippe LEMISTRE

*CERTOP, CNRS UMR 5044, université Toulouse Jean Jaurès
Centre associé au Céreq de Toulouse*



Fanette MERLIN

Département Entrées et évolutions dans la vie active (Deeva), Céreq

L'expansion scolaire va de pair avec une nouvelle forme de sélectivité sociale des publics (Merle, 2012, cf. introduction générale). Les enfants des classes sociales supérieures se distinguent par le choix de filières et spécialités dont sont en partie exclus les enfants des classes populaires, alors qu'auparavant ils se distinguaient par des durées de scolarité plus longues.

Pour autant, l'expansion scolaire a été telle, y compris au sein du supérieur (doublement du nombre de diplômés de master dans les années 2000, cf. introduction générale), que les classes populaires ont pu accéder davantage à la plupart des filières et spécialités. Pour exemple récent, les politiques publiques s'orientent vers une réforme des filières visant à établir un *continuum* de formation entre le niveau bac-3 et le niveau bac+3¹. Il s'agit d'adapter l'offre de formation aux nouveaux publics, en créant des filières professionnelles dans l'enseignement supérieur ou en facilitant les bifurcations au fil du parcours (Korolitski & Lichtenberger, 2012).

Toutefois, si ces réformes permettent aux classes populaires d'accéder davantage aux filières et spécialités où elles étaient jusqu'alors très minoritaires, celles-ci conservent des parcours spécifiques. Dans ce contexte, l'hypothèse formulée ici est que la démocratisation ségrégative s'opère non seulement *in fine* via la filière ou la spécialité de formation du diplôme, mais aussi par la nature du parcours lui-même, selon les types de formation qui l'ont jalonné. En d'autres termes, à type de diplôme donné, certains parcours peuvent s'avérer ségrégués, non seulement dans le système éducatif, mais aussi à l'entrée sur le marché du travail avec des perspectives professionnelles défavorables.

Il s'agit donc à la fois de différencier les parcours selon l'origine sociale à diplôme donné, et de montrer si un diplôme donné offre les mêmes perspectives professionnelles selon le parcours d'études. Selon les diplômes et les parcours, différents scénarios peuvent être observés, dont deux s'opposent. Dans le premier, la démocratisation ségrégative affecte le parcours dans le système éducatif et se prolonge sur le marché du travail. Dans le second, certaines trajectoires entraînent l'ouverture sociale d'un diplôme et conduisent ensuite à une bonne insertion professionnelle, favorisant ainsi doublement la mobilité sociale. Si ce scénario domine pour l'ensemble des trajectoires, la massification de l'enseignement supérieur est globalement inclusive (Shavit *et al.*, 2007).

Notre analyse se fonde sur les enquêtes Génération 1998, 2004 et 2010², pour lesquelles des trajectoires d'études ont été reconstituées afin de refléter les différents parcours ayant conduit à trois diplômes finaux : la licence générale, la licence professionnelle et le master.

La première partie analyse la répartition des publics au sein de ces trajectoires ; la seconde estime l'impact de ces différentes trajectoires sur les débuts de carrière.

¹ Renforcement du continuum de formation de l'enseignement scolaire à l'enseignement supérieur, circulaire n° 2013-0012 du 18 juin 2013, www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=72634 Rapport Dalle et Germinet, *Concertation sur la professionnalisation du 1^{er} cycle post-bac*. Rapport commandé par Mme la Ministre Frédérique Vidal, janvier 2019.

² Ici les enquêtes sont empilées. Pour mieux saisir les évolutions entre Générations voir Lemistre & Ménard, 2018.

Des trajectoires d'études diverses, genrées et socialement marquées

Entre 1998 et 2010, les flux de diplômés sortis de l'université se sont modifiés (cf. Graphique 1). La création des licences professionnelles en 1999 et leur succès grandissant par la suite, mais aussi la part croissante des poursuites d'études vers le master parmi les diplômés de licence générale, ont provoqué une hausse globale des effectifs de sortants diplômés de l'université. Passés de 50 000 en 1998 à quasiment 100 000 en 2010, leur hausse est notamment portée par le doublement du nombre de sortants diplômés d'un master de lettres, langues, sciences humaines et sociales (LSHS) et de licence professionnelle scientifique ou technique (ST). Pour ces trois générations de sortants du système éducatif, 28 trajectoires ont été constituées pour six grands types de diplômes (cf. #1 - Méthodologie de la construction des trajectoires d'études).

1 - MÉTHODOLOGIE DE LA CONSTRUCTION DES TRAJECTOIRES D'ÉTUDES

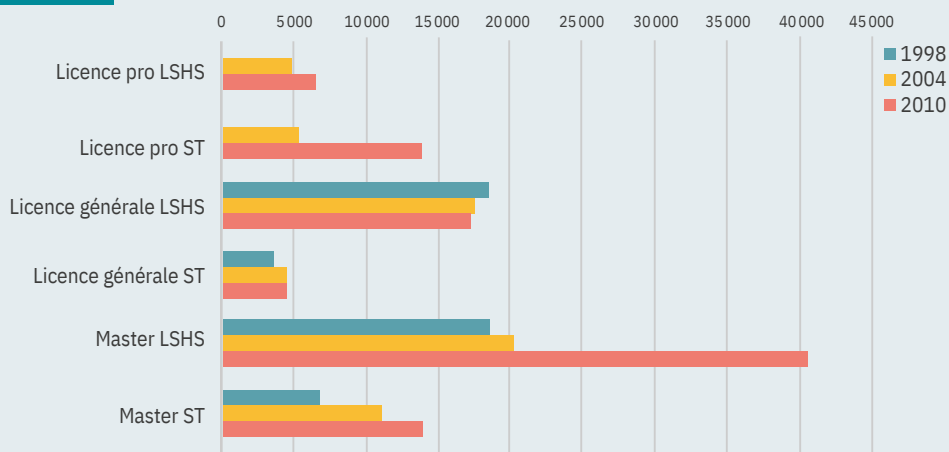
Les six grands types de diplômes pour lesquels ont été constituées les trajectoires concernent trois types de diplômes – master, licence générale, licence professionnelle – et deux grands domaines de spécialités – sciences et techniques (ST) et lettres, sciences humaines et sociales (LSHS).

Les étapes intermédiaires qui ont pu être saisies pour les trois enquêtes sont le type de bac et la présence d'un DUT ou d'un BTS. Le niveau de détail des trajectoires retenu pour chacune des six catégories de diplôme dépend des effectifs. Par exemple, les étapes BTS et DUT ont pu être séparées dans certaines trajectoires et regroupées dans d'autres, de même pour le type de bac obtenu. Ce dernier est détaillé au plus fin en série S, ES ou L et bacs technologique et professionnel, mais est parfois regroupé en bac général *versus* techno pro, voire en tous types de bac. La mention « autre » renvoie à toutes les autres trajectoires que celles mentionnées pour un type de diplôme donné. Les 28 trajectoires figurent dans le tableau en annexe.

Sous l'effet notamment de la création des licences professionnelles, les trajectoires possibles ayant conduit aux grades de licence ou de master se sont multipliées entre 1998 et 2010. Par

Graphique 1

Évolution des flux de sortants de l'université entre 1998, 2004 et 2010



Champ : jeunes sortis de l'enseignement supérieur en 1998, 2004 et 2010 en ayant pour plus haut diplôme une licence ou un master. LSHS : Lettres, langues, sciences humaines et sociales. ST : Sciences et techniques.

Source : enquêtes Génération 1998, 2004 et 2010, première interrogation, bases comparables.

exemple, pour la Génération 2010, si on observe toujours une prédominance des parcours entièrement généraux³ vers la licence et le master de LSHS, la gamme des bacs généraux qui y conduisent s'est agrandie. Au contraire, le master ST est davantage précédé de parcours professionnalisés (BTS, DUT), même si le bac S domine très nettement. Les licences professionnelles accueillent pour leur part des étudiants aux parcours plus divers : si le BTS prédomine dans les deux spécialités, la présence des DUT ainsi que la diversité des types de baccalauréats obtenus montrent l'hétérogénéité de leur passé scolaire.

Dans l'ensemble des trois enquêtes Génération, la composition des publics fréquentant ces différentes trajectoires varie selon le genre et l'origine sociale.

Certains indices suggèrent une sursélection des femmes au fil du parcours par rapport aux hommes. Pour exemple, parmi les diplômés de licence professionnelle LSHS ayant auparavant obtenu un BTS, les jeunes femmes représentent la majorité des titulaires d'un bac général et seulement une minorité des titulaires d'un bac technologique ou professionnel. De même, en sortie de licence professionnelle ST précédée d'un BTS, elles représentent la moitié des bacheliers généraux et seulement un bachelier technologique ou professionnel sur cinq.

Plus globalement, les écarts entre licences professionnelles et générales interrogent : en spécialités LSHS, la part des femmes en licence professionnelle est inférieure de 18 points à leur part en licence générale. En spécialités scientifiques et techniques, l'écart atteint 27 points. Ceci suggère que la sélection au sein des licences professionnelles s'exerce au bénéfice des garçons, en partie par le biais d'une autosélection des filles elles-mêmes vers les filières générales.

Les trajectoires d'études sont aussi marquées par l'origine sociale. En sortie de licence professionnelle, quel que soit le domaine de spécialité, les classes populaires sont davantage représentées parmi les trajectoires comprenant un BTS précédé d'un baccalauréat professionnel ou technologique. Ce parcours apparaît ainsi comme une voie de passage vers le diplôme de niveau bac+3 pour les jeunes d'origine sociale modeste.

En sortie de licence générale LSHS, la hiérarchie sociale des baccalauréats se retrouve chez les jeunes ayant suivi un parcours sans diplôme intermédiaire. Par exemple, moins d'un tiers des jeunes qui ont un bac S sont issus d'un milieu populaire, contre près de la moitié des titulaires d'un bac professionnel ou technologique. Par ailleurs, la part des bacs S de milieu populaire diminue quand le niveau de diplôme augmente : les sortants de licence LSHS sont socialement moins dotés que les sortants de master dans la même spécialité.

Parmi les licences générales et les masters, on remarque néanmoins une exception notable. Les étudiants ayant obtenu un BTS au cours de leur parcours d'études ont systématiquement une origine sociale relativement modeste. Le BTS apparaît alors comme un possible vecteur de promotion sociale. En outre, la proportion de ces trajectoires vers le master où figure un BTS a considérablement augmenté au fil des Générations. En d'autres termes, il s'agit d'un « mécanisme » de diffusion notable et durable des jeunes d'origine populaire dans l'enseignement supérieur long.

Le BTS apparaît comme un possible vecteur de promotion sociale.

³ Sans diplôme professionnel, c'est-à-dire bac professionnel, technologique, BTS ou DUT.

Des parcours déterminants de l'insertion, y compris à diplôme final donné

Nous avons vu que l'évolution des trajectoires et des publics qui les composent permettait de saisir une face peu explorée de la massification scolaire et de l'évolution des chemins d'accès des différents groupes sociaux à l'enseignement supérieur. L'approche par trajectoires permet également d'étudier l'insertion professionnelle sous un nouvel angle, à savoir l'estimation de l'impact d'une trajectoire d'études sur le début de la vie professionnelle, par rapport à une autre trajectoire et pour un même diplôme final. C'est l'objet de cette partie.

Des analyses modélisées ont permis de classer les trajectoires d'études selon l'effet qu'elles exercent sur les chances d'accéder au CDI et sur le montant du salaire. Deux classements émergent de ces deux modèles (cf. #2 - Méthodologie du classement des trajectoires d'études et résultats dans le tableau en annexe).

#2 - MÉTHODOLOGIE DU CLASSEMENT DES TRAJECTOIRES D'ÉTUDES

Les estimations sont exécutées sur l'ensemble des trois Générations empilées. Il s'agit d'estimer successivement l'impact du fait d'avoir suivi telle ou telle trajectoire d'études sur les chances d'accéder au CDI après trois ans (régression logistique) et sur le montant du salaire perçu (régression linéaire). Les 28 trajectoires d'études constituent un premier ensemble de variables explicatives de ces indicateurs. En effet, pour saisir l'effet propre de chaque trajectoire sur l'insertion, il est nécessaire de neutraliser les effets d'autres facteurs. Les modèles qui sont commentés ici intègrent les informations suivantes : la Génération, le genre, l'âge, la région de formation, la zone de formation (rurale ou non), la voie de formation en dernière année (apprentissage ou non), la raison d'arrêt des études, l'origine sociale, le lieu de naissance des deux parents, la situation des parents vis-à-vis de l'emploi au moment de la fin des études.

Pour chaque estimation, les trajectoires ont été classées selon la force de l'effet observé (*odds-ratios* pour le CDI, impact marginal pour le salaire), c'est-à-dire selon le bénéfice qu'elles apportent à chacun des indicateurs d'insertion, par ordre décroissant de bénéfice. Une estimation a également été réalisée sur l'accès à la qualification (déclassement). Elle n'est pas reproduite ici (cf. Lemistre & Merlin, 2019).

La hiérarchie des diplômes en matière d'insertion est bousculée dès lors qu'ils sont décomposés par trajectoire, de manière plus ou moins prononcée selon les indicateurs. Ainsi, seules trois trajectoires conduisant à un master (sur les onze identifiées) sont classées parmi les dix plus performantes pour l'accès au CDI. Concernant la rémunération, si les trajectoires qui aboutissent aux salaires les plus élevés sont en grande majorité des trajectoires de master, trois trajectoires de licence font mieux que certaines trajectoires conduisant au diplôme de niveau bac+5 de la même filière. Par exemple, dans la filière LSHS, les salaires toutes choses égales par ailleurs des diplômés de licence professionnelle passés par un DUT sont proches de ceux des diplômés de master passés par un parcours universitaire à la suite d'un baccalauréat de la série L.

D'autres hiérarchies internes apparaissent selon le parcours, quel que soit l'indicateur retenu. Par exemple, les diplômés de master ST passés par un DUT ou un BTS ont respectivement la deuxième et quatrième plus forte probabilité d'accès au CDI parmi les 28 trajectoires. Le même master ST obtenu par la voie universitaire avec un bac S occupe le 11^e rang pour l'accès au CDI et le 24^e avec un autre bac. Autre exemple concernant le salaire : une licence professionnelle en LSHS obtenue après un BTS, lui-même précédé d'un bac général, est parmi les trois licences les mieux classées (13^e rang), alors qu'elle figure parmi les moins bien classées (26^e rang) si l'accès à cette licence professionnelle s'est effectué sans DUT ou BTS.

Globalement, les parcours les plus valorisés sont ceux comportant un DUT, suivis des parcours comportant un BTS. C'est ensuite la série du bac qui départage les trajectoires : le bac S demeure le plus favorable, suivi du bac ES, alors que le bac L – uniquement distingué dans notre typologie pour le domaine de spécialité LSHS au vu des effectifs – est le moins favorable, d'un effet comparable aux baccalauréats technologiques ou professionnels.

Les parcours les mieux valorisés sont ceux comportant un DUT, suivis de ceux comportant un BTS.

Concernant le domaine de spécialité du diplôme final, les sciences et techniques ne sont pas systématiquement supérieures aux LSHS. À nouveau car le DUT ou le BTS, et/ou le bac S vont permettre de davantage valoriser un diplôme de LSHS qu'un diplôme final de ST dont le parcours antérieur n'aura pas bénéficié de ces atouts. Il existe de rares exceptions à ces dominantes. Par exemple, les bacheliers technologiques et professionnels, lorsqu'ils ont poursuivi en DUT avant d'obtenir une licence professionnelle en ST, sont les mieux classés pour l'accès au CDI, devançant la même licence où le DUT est précédé d'un bac général et tous les parcours des diplômés de master.

Dans les modèles, les trajectoires les moins bien classées sont la plupart du temps les trajectoires les plus féminisées. Cet effet se cumule avec celui du genre à trajectoire donnée, qui est favorable aux hommes sur les deux indicateurs. Les femmes subissent ainsi une « double peine », liée d'une part au fait d'être une femme plutôt qu'un homme, au moment de l'insertion, et d'autre part au fait qu'elles ont emprunté des parcours d'études eux-mêmes moins favorables (Lemistre & Merlin, 2019).

Le phénomène s'observe également selon les origines socio-économiques, dont l'effet propre toutes choses égales par ailleurs est significatif pour un seul des indicateurs retenus : le salaire (qui augmente avec l'origine sociale). À cet effet s'ajoute celui des trajectoires elles-mêmes, puisque la plupart des trajectoires mal classées sont majoritairement empruntées par des jeunes de classe moyenne ou populaire. Les trajectoires comprenant un BTS constituent toutefois une exception forte, puisqu'elles sont massivement empruntées par les jeunes de catégorie populaire et pourtant largement représentées parmi les trajectoires favorables à l'insertion. En ce sens, le BTS s'affiche clairement comme une voie de promotion des classes populaires dans l'enseignement supérieur puis vers des débuts de carrière favorables. Il apparaît ainsi comme un élément constitutif de trajectoires d'études inclusives (Shavit, Arum & Gamoran, 2007), plus particulièrement encore pour les bacheliers technologiques et professionnels qui, en dehors du BTS et dans une moindre mesure du DUT, voient systématiquement leurs trajectoires reléguées au bas des classements.

Conclusion

Certaines étapes dans les trajectoires d'études transcendent la valeur des diplômes. Le fait de détenir un bac L ou de n'avoir fréquenté que la voie générale universitaire, par exemple, conduit quasiment toujours à un parcours d'insertion plus difficile. D'autres éléments ont un lien à l'insertion variable selon les configurations : détenir un bac S est lié à une insertion favorable en sortant d'une filière LSHS, mais fait peu de différence à lui seul avant un diplôme de spécialité ST.

Globalement, les trajectoires d'études accueillant les publics les plus défavorisés socialement sont aussi les trajectoires les moins favorables sur le marché du travail, à une exception près. Alors que pour les diplômés de bac+3 et bac+5, les classes populaires dominent parmi les

parcours où figure un BTS, ceux-ci ne s'avèrent pas pénalisants à l'entrée sur le marché du travail et même souvent relativement favorables. Le BTS apparaît donc comme un possible vecteur de promotion sociale pour ces diplômés, soulignant pour ces publics le caractère potentiellement inclusif de l'expansion scolaire (Shavit *et al.*, 2007).

Venant confirmer les données sur l'insertion relative au diplôme final, l'analyse par le parcours antérieur montre que les jeunes femmes sont surreprésentées dans les trajectoires d'études qui conduisent aux parcours d'insertion les moins favorables. Les estimations économétriques révèlent à cet égard une double pénalité du fait d'être une femme, à savoir, d'une part, leur désavantage au moment de l'insertion à diplôme donné, auquel s'ajoute, d'autre part, l'effet propre des trajectoires les plus défavorables à l'insertion qui sont les plus féminisées.

Les résultats des modèles viennent parfois bouleverser l'ordre établi de la hiérarchie des diplômes, notamment la supériorité souvent admise des licences professionnelles sur les licences générales à l'insertion. Par ailleurs, les trajectoires des diplômés de master les mieux valorisées ne sont pas nécessairement celles attendues pour un type de diplôme donné. Par exemple, pour les masters scientifiques, la trajectoire la plus favorable passe par un DUT.

Ces résultats confirment l'intérêt de prendre en compte l'effet de la trajectoire d'étude et pas uniquement le plus haut diplôme obtenu pour mesurer l'insertion. Les investigations menées ici l'ont été néanmoins à un niveau agrégé, ne séparant les spécialités qu'entre lettres, langues sciences humaines et sociales et sciences et techniques. Au sein de ses deux grands domaines de spécialité, nul doute que la différenciation des trajectoires à type de diplôme donné recouvre en partie au moins des effets de spécialité fine des diplômes. Il reste donc à mieux expliciter le lien entre la ségrégation par le parcours d'études et la ségrégation liée aux spécialités de formation saisies à un niveau plus détaillé (Lemistre, 2018). Néanmoins, une investigation menée dans le cadre du GTES en utilisant un niveau plus fin de spécialités de master ne remet pas en cause un effet propre conséquent du parcours (Ménard, 2019).

Classement des trajectoires de la situation la plus favorable à la moins favorable	Accès au CDI	Salaire
Trajectoires pour le diplôme		
Licence professionnelle Lettres, sciences humaines et sociales		
LPLSHS_DUT	15	15
LPLSHS_BTS_BACGEN	5	13
LPLSHS_BTS_BACTECHPRO	7	19
LPLSHS_AUTRES	22	26
Licence professionnelle Sciences et techniques		
LPST_DUT_BACGEN	6	10
LPST_DUT_BACTECHPRO	1	16
LPST_BTS_BACGEN	20	20
LPST_BTS_BACTECHPRO (1)	8	18
LPST_AUTRES	19	17
Licence générale Lettres, sciences humaines et sociales		
LGLSHS_DUT	10	22
LGLSHS_BTS	17	21
LGLSHS_BACS	21	24
LGLSHS_BACES (2)	25	25
LGLSHS_BACL	28	27
LGLSHS_BACTECHPRO	26	28
Licence générale Sciences et techniques		
LGST_DUTBTS	9	11
LGST_AUTRES	18	23
Master Lettres, sciences humaines et sociales		
M2LSHS_DUT_BACS	3	2
M2LSHS_DUT_AUTRES BAC	12	5
M2LSHS_BTS	13	7
M2LSHS_BAC S	14	6
M2LSHS_BAC ES	16	9
M2LSHS_BAC L	23	14
M2LSHS_BAC TECH PRO	27	12
Master Sciences et techniques		
M2ST_DUT	2	1
M2ST_BTS	4	3
M2ST_BACS	11	4
M2ST_AUTRES	24	8

Lecture : (1) licence professionnelle en ST obtenue après un BTS précédé d'un baccalauréat technologique ou professionnel. Cette trajectoire est 8^e sur 28 pour l'accès au CDI et 18^e sur 28 pour le niveau de salaire.

(2) Licence générale en LSHS obtenue suite à un baccalauréat de la série ES. On notera que cette trajectoire exclut les mêmes licences obtenues après un BTS ou un DUT quel que soit le bac ayant précédé ces diplômes.

LSHS : Lettres langues sciences humaines et sociales. ST : Sciences et techniques.

Champ : jeunes sortis de l'enseignement supérieur en 1998, 2004, et 2010, ayant pour plus haut diplôme une licence ou un master et qui sont en emploi 3 ans après la sortie de formation initiale (soit en 2001, 2007, 2013).

Estimation : pour plus de détail sur la méthodologie du classement, cf. #2, page 20.

Source : enquêtes Génération 1998, 2004 et 2010, première interrogation, bases comparables.

#BIBLIOGRAPHIE

Lemistre, P. & Merlin, F. (2019). Influence du parcours d'études sur l'insertion des sortants de l'université. Dans J. Calmand et P. Lemistre (coord.), *Effet du parcours à diplôme donné sur l'insertion professionnelle* (p. 53-66). Marseille : Céreq, coll. « Céreq Echanges » (n°11).

Lichtenberger, Y., & Korolitski, J.-P. (2012). Quelle valeur accorder à la licence, pour quels étudiants ? *Administration et éducation*, dossier « De bac-3 à bac +3 », 133, 105-110.

Ménard, B. (2019). Quel effet de la série et de la mention du baccalauréat sur l'insertion des diplômés de master ? Dans J. Calmand et P. Lemistre (coord.), *Effet du parcours à diplôme donné sur l'insertion professionnelle* (p. 29-52). Marseille : Céreq, coll. « Céreq Echanges » (n°11).

Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris : La Découverte, coll. « Repères » (n°596).

Shavit, Y., Arum, R., and Gamoran, A. (2007). *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*. Stanford, CA: Stanford University Press.



Toutes les publications du Céreq sur

www.cereq.fr

INGÉNIEURS :
PARCOURS ET INSERTION
PROFESSIONNELLE DIFFÉRENCIÉE

INGÉNIEURS : PARCOURS ET INSERTION PROFESSIONNELLE DIFFÉRENCIÉE

La multiplication des parcours permettant l'accès au diplôme d'ingénieur ne supprime pas l'influence des caractéristiques individuelles au moment de l'insertion professionnelle. Ainsi, le genre demeure discriminant dans l'accès à l'emploi.

Cécile GAUTIER

*Observatoire des formations et des insertions professionnelles,
évaluations (OFIPE), Université Gustave Eiffel*

Magali JAOU-GRAMMARE

*BETA-CNRS, Université de Strasbourg, centre associé au Céreq de
Strasbourg*



Dès le milieu des années 1970, avec la loi Haby (1975), s'engage un processus d'unification et de démocratisation du système éducatif. La notion d'égalité des chances s'invite dans toutes les réformes politiques et la priorité est donnée à la lutte contre les inégalités, qu'elles soient de genre (décrets de 1984 et 1989), géographiques (loi Savary, 1981), sociales (loi Jospin, 1989) ou culturelles (loi Allègre, 1998 ; loi Lang, 2001) (cf. #1 Historique des principales réformes contre les inégalités). Cependant, au fil de ces réformes, « (...) *les dispositifs successifs sont venus s'empiler, perdant peu à peu en efficacité* » (MEN, 2015). En effet, force est de constater que, dans les faits, l'accès aux différentes filières de l'enseignement supérieur, et plus spécialement l'accès aux formations prestigieuses (Jaoul-Grammare, 2016) dont les diplômés d'ingénieur, demeure très inégal (Jaoul-Grammare, 2018).

Il existe en France plus de 200 écoles d'ingénieurs, publiques et privées, dont une centaine sont rattachées à des universités. Malgré cette diversité d'offre de formation, les écoles d'ingénieurs ne comptaient en 2015 que 27 % de filles et 6 % d'enfants d'ouvriers (MEN, 2015). Ces données sont toutefois à relativiser selon le type d'école : si, globalement, cette formation demeure réservée à une élite, illustrée la plupart du temps par les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) les plus réputées de la capitale et des grandes villes, le développement de CPGE dites de proximité a permis une certaine démocratisation de ces formations.

L'accès au diplôme d'ingénieur demeure donc inégalitaire. L'objectif de ce chapitre est de voir si, à diplôme égal, au-delà des capacités scolaires des individus, il existe, d'une part, une différenciation des parcours et, d'autre part, une insertion professionnelle différenciée selon différents vecteurs d'inégalités : le genre, l'origine sociale et l'origine géographique et culturelle. Nous tentons de répondre à la problématique suivante : l'influence des parcours et des caractéristiques individuelles sur l'accès aux formations d'ingénieur se prolonge-t-elle au moment de l'insertion dans la vie active ?

Les effets du capital social et humain : des parcours d'études différenciés

Les résultats d'une analyse statistique (analyse de correspondances multiples) soulignent la singularité des parcours de formation d'ingénieur qui coïncident avec des profils différents de diplômés. Le genre et l'origine sociale apparaissent très discriminants dans les profils ainsi obtenus.

D'une part, le parcours pour devenir ingénieur apparaît fortement différencié selon le genre (Gautier & Jaoul-Grammare, 2019), aussi bien en termes de formation secondaire (mention, scolarité jusqu'au bac, bac obtenu) que d'orientation post bac (CPGE vs autres formations). Pour parvenir à un diplôme d'ingénieur, les filles doivent passer par la « voie royale » tant sur le plan du parcours d'accès et des performances que du milieu familial. 47 % des filles ingénieurs possèdent à la fois un bac S, de l'avance au bac et une mention B ou TB (contre 25 % de garçons) et elles sont 51 % à avoir opté pour une CPGE (contre 39 % de garçons).

Pour parvenir à un diplôme d'ingénieur, les filles doivent passer par la « voie royale ».

Elles sont aussi plus nombreuses à être issues d'un milieu social élevé (65 % des filles issues de CPGE ont un de leurs deux parents titulaire d'un diplôme supérieur ou égal à bac+5 contre 61 % des garçons). Au-delà d'un parcours secondaire moins brillant et d'une origine sociale plus modeste, les garçons affichent également un accès au cursus d'ingénieur beaucoup plus diver-

#1 - HISTORIQUE DES PRINCIPALES RÉFORMES CONTRE LES INÉGALITÉS

Loi Haby (1975) : unification et démocratisation du système éducatif avec la création du collège unique qui prévoit de repousser les choix d'orientation après quatre ans dans l'enseignement secondaire au lieu de deux.

Loi Savary (1981) : création des zones d'éducation prioritaire (ZEP) afin de lutter contre les inégalités géographiques et sociales en allouant des moyens supplémentaires aux établissements situés dans ces zones. La première relance (1990) insiste sur la réussite sociale en rattachant l'éducation prioritaire aux Affaires de la ville. La relance de 1997 créera les Réseaux d'éducation prioritaire (REP) qui deviendront en 2006 les Réseaux ambition réussite (RAR) ou Réseaux de réussite scolaire (RRS). En 2010-2011, ils sont remplacés par les Écoles, collèges et lycée pour l'ambition, l'innovation et la réussite (ÉCLAIR) qui disparaissent en 2014 au profit des Réseaux d'éducation prioritaire renforcés (REP+).

Loi Jospin (1989) : l'objectif est de lutter contre l'exclusion scolaire et de permettre à tous les diplômés d'accéder à des études supérieures. « *L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances (...)* » (Article 1). Cette loi prévoit ainsi de conduire dans les dix années à venir l'ensemble d'une classe d'âge au niveau CAP ou BEP et 80 % de cette même classe d'âge au niveau baccalauréat.

Réforme Bayrou (1993) : l'objectif était de diversifier les parcours scolaires, spécialement pour les élèves en difficulté.

Loi Allègre (1998) : elle propose une réforme des lycées en mettant l'accent sur « l'égalité dans la diversité ». Alors que les enseignants l'accusent de créer un système à deux vitesses au détriment des élèves les plus défavorisés, la réforme entre en vigueur en 2002. Parallèlement, dans l'optique de construire un système commun d'enseignement supérieur européen en accord avec le processus de Bologne, Claude Allègre propose de s'aligner sur le système européen avec la mise en place de la réforme LMD (2002-2006) dont l'un des objectifs affichés sera de lutter contre tout type d'inégalités (Code de l'éducation, 2013 - Articles modifiés de 2000 et 2006).

Loi Royal (1999) : l'objectif est de limiter les choix d'orientation précoces dans le secondaire.

Loi Lang (2001) : l'objectif est d'améliorer l'encadrement de la diversité culturelle des élèves afin de lutter contre l'échec à l'école.

Loi Fillon (2005) : la loi pour « L'avenir de l'école » a pour objectif d'accroître le niveau d'éducation des jeunes français. Dans les textes, l'égalité des chances est « garantie » par l'acquisition d'un « socle commun de connaissances ». De nouveaux objectifs chiffrés sont mis en place : à l'issue de la scolarité obligatoire, 100 % des élèves doivent posséder un diplôme reconnu ; 80 % d'une classe d'âge doit être titulaire du baccalauréat et 50 % d'une classe d'âge doit être diplômée du supérieur.

Loi Borloo (2006) : elle met en place la validation des acquis de l'expérience (VAE) afin de favoriser l'insertion professionnelle des étudiants.

Loi sur l'assouplissement de la carte scolaire (2007) : l'objectif affiché est de « *favoriser l'égalité des chances et d'améliorer sensiblement la diversité sociale* » en supprimant l'accès aux établissements du second degré en fonction du lieu de résidence.

Charte des « Cordées de la réussite » (2008) : mise en place au sein du dispositif « Dynamique Espoir Banlieues » afin de promouvoir l'égalité des chances et l'égalité de réussite au moment de l'entrée dans l'enseignement supérieur, elle crée un partenariat entre les grandes écoles et les lycées situés en zone défavorisée.

Réforme Chatel (2009) : en passant d'une orientation subie à une orientation choisie et réversible, cette réforme du lycée a pour but de réduire les inégalités.

D'autres réformes sont intervenues depuis 2010 (loi Peillon de refondation de l'école et la réforme des rythmes scolaires, 2013 ; loi Vallaud Belkacem sur la réforme du collège, 2016 ; loi Blanquer sur la réforme pour l'école de la confiance, 2018), mais elles ne concernent pas les parcours des individus considérés ici.

sifié que les filles : 61 % des garçons ont opté pour l'université, une école d'ingénieur niveau bac ou un parcours mixte. Au niveau de la spécialité, l'analyse montre également une différenciation : 51 % des filles optent pour la spécialité Technologie industrielle fondamentale contre seulement 42 % des garçons.

D'autre part, au-delà du genre, les parcours sont également très différenciés socialement, la voie royale CPGE étant essentiellement empruntée par des jeunes à fort capital social et culturel (63 % des individus passés par une CPGE ont au moins un de leurs deux parents cadre). La diversité des parcours selon l'origine géographique s'avère moins marquée, bien que le développement de CPGE de proximité moins sélectives ait certainement permis une démocratisation de ces formations.

Ces parcours différenciés engendrent une répartition des diplômés selon l'établissement de sortie très marquée socialement : en définitive, 41 % des étudiants les plus modestes obtiennent leur diplôme d'ingénieur à l'université contre 14 % des étudiants aux capitaux social et scolaire les plus élevés.

... pour des insertions différenciées ?

Le genre est discriminant dans l'accès à l'emploi

Les femmes ingénieurs accèdent à l'emploi durable plus tardivement que les hommes (+ 1,6 mois en moyenne). Trois ans après leur sortie du système éducatif, les femmes sont aussi un peu plus souvent au chômage (5 % contre 3 %). Quand elles sont en emploi, leurs conditions de travail sont moins favorables que celles des hommes. À titre d'exemple, leurs emplois sont moins souvent à durée indéterminée (67 % contre 78 %). De plus, elles occupent moins fré-

#2 - LES CARACTÉRISTIQUES DE LA POPULATION ÉTUDIÉE

Au sein de la base de données Génération 2010 du Céreq, nous avons sélectionné l'ensemble des individus dont le plus haut diplôme est le diplôme d'ingénieur, soit 983 individus (29 % de filles). Au-delà du genre, les parcours et l'insertion professionnelle sont analysés au regard de trois caractéristiques : l'origine sociale, l'origine géographique et culturelle et les capacités scolaires. Chacune de ces caractéristiques est évaluée à partir de différentes variables. L'origine sociale est mesurée par la profession des parents (56 % des individus ont au moins l'un des deux parents cadre), leur niveau d'études et l'attribution de bourses sur critères sociaux. L'origine géographique et culturelle est évaluée par le lieu de résidence au moment du baccalauréat (35 % vivent en centre-ville et 35 % en zone péri-urbaine, les 30 % restant se répartissent en zone rurale (19 %), en ville isolée (8 %) et à l'étranger ou outre-mer (3 %)) et par le lieu de naissance des parents (81 % ont leurs deux parents nés en France). Pour mesurer les capacités scolaires, nous utilisons le type de baccalauréat obtenu, la mention au baccalauréat et l'état de la scolarité (en avance, à l'heure ou en retard) au baccalauréat (41 % de mention bien ou très bien au bac).

On s'intéresse également aux divers parcours suivis pour devenir ingénieur : 43 % des diplômés sont passés par une classe préparatoire aux grandes écoles (CPGE), 16 % par l'université, 10 % par une école d'ingénieurs post-bac et 31 % ont eu un parcours mixte. Les diplômés sont délivrés par une école universitaire dans 27 % des cas, par d'autres écoles publiques (56 %) ou privées (17 %). Enfin, 38 % des diplômés sont considérés comme pluriscientifiques et 45 % sont classés en technologie industrielle fondamentale (TIF).

L'insertion professionnelle est évaluée selon des critères objectifs (trajectoire d'insertion, salaire) et subjectifs (opinion sur la situation individuelle, priorité professionnelle actuelle, optimisme sur l'avenir professionnel, sentiment de discrimination à l'embauche due au sexe, réalisation professionnelle, perception du salaire et des compétences).

quement des postes d'encadrement (24 % contre 37 %). Et quand c'est le cas, elles encadrent moins d'agents. Leurs emplois relèvent, selon la nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) de l'Insee, plus souvent des professions intermédiaires et moins souvent des cadres (-9 points). De surcroît, quand elles sont cadres, les femmes occupent moins souvent des fonctions de recherche et développement. Enfin, si leurs salaires ne diffèrent pas significativement au premier emploi, les femmes perçoivent un salaire médian de près de 200 euros inférieur à celui des hommes trois ans après leur sortie de formation.

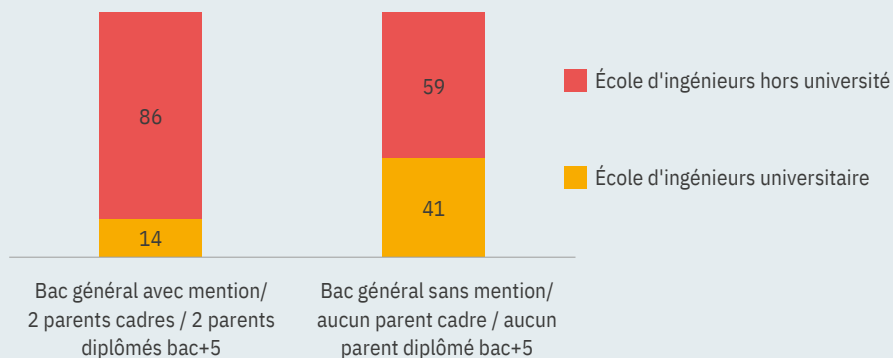
Impact nuancé des parcours scolaires sur l'insertion

Trois ans après leur sortie du système éducatif, les ingénieurs passés par l'université pendant leurs études sont un peu plus souvent au chômage que les autres (6 % contre 3 % en moyenne). Toutefois, quand ils sont en emploi, ils bénéficient, selon les indicateurs mobilisés, de conditions de travail comparables à celles des ingénieurs formés dans d'autres établissements : leurs emplois sont stables (75 %) et relèvent, selon la nomenclature PCS de l'Insee, de celle des cadres dans la même mesure. En outre, dans les deux cas, un tiers d'entre eux occupent des postes d'encadrement. Néanmoins, ces similitudes peuvent masquer des écarts, notamment en termes de qualité d'emploi ou de niveau de responsabilités. De plus, l'encadrement évoqué ici ne distingue pas le niveau des encadrés. Or, ces éléments varient sans doute selon le type d'établissement d'origine et expliquent peut-être en partie les écarts de salaire.

Le salaire est en effet influencé par les caractéristiques individuelles et les parcours. À l'aide d'une régression linéaire simple, on estime le salaire en fonction des variables de parcours étudiant et du type d'établissement fréquenté. À diplôme égal, le salaire dépend du parcours effectué. Être passé par une CPGE ou par l'université (IUT inclus) joue positivement sur le salaire, alors qu'une scolarité en école d'ingénieurs niveau bac et les parcours mixtes (dont BTS) jouent négativement. En effet, le salaire médian des ingénieurs passés par une université ou par une CPGE est supérieur aux autres d'environ 150 euros.

Graphique 1

Établissement de sortie et caractéristiques sociodémographiques (en %)



Champ : jeunes dont le plus haut diplôme est un diplôme d'ingénieur.
 Source : enquête Génération 2010, interrogation 2013.

Du point de vue objectif, le type de trajectoire professionnelle est marqué par le parcours scolaire et le type d'établissement intégré, eux-mêmes différenciés selon le genre : à diplôme égal, même après de meilleurs parcours, les filles connaissent plus de difficultés que les garçons à s'insérer sur le marché du travail (Gautier & Jaoul-Grammare, 2019). Au niveau subjectif, les filles sont logiquement moins satisfaites de leur insertion que les garçons. Elles déclarent avoir été plus souvent confrontées à de la discrimination à l'embauche due au sexe (10 % de filles contre seulement 3 % de garçons) et elles déclarent moins souvent se réaliser professionnellement (37 % de filles contre 60 % de garçons). De plus, elles s'estiment plus souvent employées à un niveau inférieur à leurs compétences que les garçons (38 % de filles contre 29 % de garçons s'estiment employées en deçà de leur niveau de compétences acquises).

Impact des facteurs liés aux formations

Les diplômés du domaine pluriscientifique sont plus nombreux à occuper un poste d'encadrement (37 % contre 30 % en moyenne). À l'inverse, on observe davantage d'instabilité et de déclassement dans l'emploi au sens des PCS pour les diplômés relevant du domaine des technologies industrielles fondamentales (respectivement 29 % et 17 % contre 21 % et 11 % pour les ingénieurs issus du domaine pluriscientifique). Néanmoins, ceci s'explique sans doute par le fait que les écoles les plus cotées sont souvent peu spécialisées (et classées à ce titre parmi les pluriscientifiques). La spécialité de l'école intervient sur les secteurs de recherche d'emploi, qui connaissent des difficultés de recrutement variables, avec un impact direct sur les conditions d'emploi (emplois plus ou moins stables, possibilités d'encadrement variables, etc.). De plus, certains secteurs – comme l'industrie ou les activités financières et d'assurances – sont plus rémunérateurs que d'autres (Pôle emploi, 2017).

Toutefois, le secteur ne suffit pas à expliquer tous les écarts observés et notamment l'insertion différenciée selon le genre. En effet, à spécialité d'études ou secteur d'emploi équivalent, des écarts salariaux persistent et les hommes bénéficient de conditions d'emplois plus favorables que les femmes.

Tableau 1

Insertion comparée trois ans après l'obtention du diplôme (en %)

	Taux de chômage	EDI*	Cadres**	Fonction encadrement	Salaire médian***
Type d'établissement ayant délivré le diplôme					
Écoles d'ingénieurs universitaires	6	76	91	33	2 300
Autres écoles d'ingénieurs	3	75	87	33	2 380
Parcours menant au diplôme					
Université (dont IUT)	6	76	86	32	2 330
CPGE	3	75	86	31	2 370
École d'ingénieurs recrutant au niveau bac	5	77	88	37	2 280
Autres	2	71	85	46	2 150
Hommes	3	78	90	37	2 390
Femmes	5	67	81	24	2 200
Ensemble	4	75	88	33	2 329

Source : enquête Génération 2010, interrogation 2013.

* Part d'emplois à durée indéterminée parmi les salariés. ** Part des emplois relevant de la PCS des cadres selon la nomenclature de l'Insee. *** Salaire médian en euros, parmi les salariés à temps complet relevant de la PCS des cadres.

Enfin, avoir suivi la formation en apprentissage représente un atout pour s'insérer. Les apprentis pendant leur dernière année d'études accèdent à un emploi durable plus rapidement que les autres (4,2 mois en moyenne contre 5,9 mois). Des enquêtes sur l'insertion des diplômés de formations d'ingénieurs d'une université de banlieue parisienne¹ montrent que l'apprentissage débouche souvent sur des embauches dans l'entreprise d'apprentissage (36%), favorisant de fait un accès rapide à l'emploi. D'autres facteurs sont mis en avant pour expliquer l'insertion favorable des apprentis. Ainsi, la sélection des étudiants dans l'accès à l'apprentissage prolonge les processus de sélection antérieurs rencontrés dans leur parcours scolaire, et complète, plus largement, un ensemble de signaux envoyés aux entreprises, attestant d'une bonne employabilité et d'une capacité à être rapidement opérationnels (Giret, Moullet & Thomas, 2003).

Conclusion

La démocratisation de l'enseignement supérieur, et *a fortiori* des filières sélectives, n'a pas abouti à la mixité escomptée en termes de profils socioculturels : au sein des filières ingénieurs, les étudiants issus des milieux socioculturels favorisés et les hommes sont surreprésentés. Pourtant, la multiplication des parcours d'études pour devenir ingénieur accroît l'hétérogénéité des publics, mais elle alimente aussi, à son tour, une certaine hiérarchisation des diplômés : les étudiants aux profils scolaire et culturel les moins favorables sont plus souvent formés au sein des universités alors que les écoles non universitaires accueillent majoritairement des étudiants au capitaux scolaire et culturel élevés. Au sein de ces dernières, le statut – public ou privé – est également une source de distinction sociale.

Trois ans après la sortie du système éducatif, les parcours menant au diplôme d'ingénieur ont un impact limité sur les situations professionnelles : des écarts sont observés sur le taux de chômage et sur les rémunérations perçues mais, globalement, les conditions d'emplois varient peu selon le type d'établissement délivrant le diplôme.

À l'inverse, le genre, discriminant dans le parcours d'études, continue d'être discriminant dans l'emploi : à diplôme et secteur d'emploi égaux, les femmes occupent des positions plus souvent défavorables que les hommes. Ainsi, l'influence des caractéristiques individuelles sur l'accès aux formations d'ingénieur perdure au moment de l'insertion dans la vie active, l'influence des parcours étant plus modérée.

Le nombre d'observations dans l'échantillon n'a pas permis d'étendre l'analyse à la prise en compte de descripteurs plus fins des parcours, tels que le domaine de spécialité ou le type d'école. Par ailleurs, les investigations mériteraient d'être poursuivies et affinées sur d'autres critères en matière d'insertion : la qualité des emplois occupés, leur adéquation aux formations suivies, les moyens d'accès à l'emploi ou encore le bénéfice d'expérience professionnelles antérieures. Enfin, ces résultats pourraient être étudiés à la lumière d'autres prismes, comme celui des processus d'auto-sélection.

¹ Université Gustave Eiffel

#BIBLIOGRAPHIE

Adangnikou, N., Paul, J.-J. & Hounkannounon, B. (2004). *Cela vaut-il la peine de faire une prépa ? Une réponse à partir de l'insertion des ingénieurs*. Marseille : Céreq, coll. « Net.doc » (n°7).

Blanchard, M., Orange, S. & Pierrel, A. (2016). *Filles + sciences = une équation insoluble ? Enquête sur les classes préparatoires scientifiques*. Paris : Éditions Rue d'Ulm, coll. « CEPREMAP ».

Gautier, C. & Jaoul-Grammare, M. (2019). Ingénieurs : des parcours et des insertions professionnelles différenciées selon le genre et l'origine socioculturelle. Dans J. Calmand & P. Lemistre (coord.). *Effet du parcours à diplôme donné sur l'insertion professionnelle* (81-104). Marseille : Céreq, coll. « Céreq Echanges » (n°11).

Giret, J.-F., Moullet, S. & Thomas, G. (2003). L'enseignement supérieur professionnalisé, un atout pour entrer dans la vie active ? *Céreq Bref*, 195.

Insee, (2019). *Salaires et revenus d'activité en 2016, Déclaration annuelle des données sociales*.

Jaoul-Grammare, M. (2018). L'évolution des inégalités de genre dans l'enseignement supérieur entre 1998 et 2010. Une analyse de l'(in)efficacité des réformes politiques. *Education et Formations*, 96, 113-131.

Kergoat, P. (2010). *Les formations par apprentissage : un outil au service d'une démocratisation de l'enseignement supérieur ?* Marseille : Céreq, coll. « Net.doc » (n°75).

Lopez, A. & Sulzer, E. (2016). Insertion des apprentis : un avantage à interroger, *Céreq Bref*, 346.

Maurin, L. (2013). *L'école peut-elle réduire les inégalités sociales ?* Observatoire des inégalités. <https://www.inegalites.fr/L-ecole-peut-elle-reduire-les-inegalites-sociales>.

Mansuy, M. & Minni, C. (2004). Le secteur de premier emploi oriente-t-il le début de parcours professionnel ? *Economie et statistique*, (378-379), 129-146.

Menard, B. (2014). Sortants du supérieur : la hausse du niveau de formation n'empêche pas celle du chômage. *Céreq Bref*, 322.

Ministère de l'Éducation nationale (2015). *La lutte contre les inégalités scolaires. Refonder l'école*.

Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, (2017). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, SIES.

Pôle emploi, (2017). *Enquête Besoins en main d'œuvre en Ile-de-France*.



Toutes les publications du Céreq sur
www.cereq.fr

PARCOURS DANS L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET RAPPORT AU TRAVAIL

PARCOURS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET RAPPORT AU TRAVAIL

Les parcours qui conduisent à la licence, générale ou professionnelle, marquent les représentations du travail. Ses fonctions socialisatrices et expressives sont mises en avant par les diplômés issus de trajectoires généralistes, quand ceux ayant connu un cursus professionnalisant valorisent sa dimension instrumentale.



Julie BENE

Injep

Le rapport au travail n'est pas immuable. Au contraire, il apparaît profondément dynamique (Côté, 2018), notamment pour les jeunes susceptibles d'enchaîner des situations, professionnelles et personnelles, diverses. Le regard qu'ils portent sur le travail change au fur et à mesure de leur avancée dans leur vie professionnelle (Longo, 2011). Néanmoins, les approches longitudinales du rapport au travail des jeunes se penchent peu sur le rôle de la scolarité comme séquence du parcours pouvant marquer durablement les représentations du travail. C'est pourquoi nous souhaitons explorer ce lien entre formation et conception du travail.

Les politiques de professionnalisation de l'enseignement supérieur, dans le but d'augmenter « l'employabilité » des étudiants, cherchent à ancrer les parcours de formation dans la réalité du monde du travail (Lemistre, 2015). Elles peuvent néanmoins induire une ségrégation scolaire et sociale (Calmand & Epiphane, 2012), impliquant un « éclatement des formes de l'expérience étudiante » (Dubet, 1994). Entre autres, les étudiants ne manifestent pas le même rapport aux études, et à leur propre avenir professionnel, selon les caractéristiques de la formation suivie.

Ainsi, si l'absence de projet formalisé est plus ou moins fréquente selon l'orientation, générale ou professionnelle, le sens même de cette absence diverge. Les étudiants des filières générales sont surreprésentés parmi les jeunes « sans projet » (Maunay, 2013). Pour eux, cette absence caractérise une oscillation entre l'injonction à l'élaboration d'un projet et l'envie de rester dans l'incertitude pour maintenir ouvert le champ des possibles, par l'expérimentation ou le tâtonnement. Pour les étudiants des filières professionnalisées, le projet est implicitement contenu dans la formation (Deles, 2015). Or, de manière générale, projection dans un avenir professionnel et attentes à l'égard du travail sont intimement liées. En effet, le rapport au travail se nourrit, en partie, de l'image du travail « idéal », ou du moins de celui qui semble « accessible ».

Le travail peut prendre différentes significations (Loriol, 2017). Les facettes du travail abordées dans Génération 2013 (cf. #1 - Le rapport au travail dans l'enquête Génération 2013) relèvent de deux dimensions. La première est instrumentale, le travail est vu plutôt comme une source de revenus et donc de stabilité. La seconde valorise la fonction socialisatrice et expressive du travail, celui-ci apparaissant comme un moyen de se réaliser personnellement, d'obtenir un statut social ou de nouer des liens sociaux. En fonction de leur parcours scolaire, les diplômés mettent davantage en avant l'une ou l'autre de ces deux dimensions.

Distinguer des parcours d'études professionnalisants et généralistes

Analyser l'effet de la scolarité sur les attentes des jeunes vis-à-vis du travail nécessite de tenir compte de l'ensemble du cheminement dans l'enseignement supérieur, et pas uniquement du seul diplôme obtenu à la sortie. En effet, la validation en fin de cursus d'une formation généraliste ne signifie pas nécessairement l'absence de diplôme professionnalisant au cours de la trajectoire. Par conséquent, nous adoptons une approche longitudinale, en tenant compte, le plus possible, de la succession de diplômes jalonnant les parcours d'études des jeunes.

Reconstruire *a posteriori* ces trajectoires d'études suppose de déterminer quels sont les diplômes professionnels et généralistes, même si la distinction n'est pas toujours évidente au regard du flou entourant cette frontière (Gautier, 2013). Nous considérons qu'un diplômé de licence, quelle qu'elle soit, a connu un parcours professionnalisant dès lors qu'il a obtenu au

moins un diplôme à visée professionnelle¹. *A contrario*, n'avoir jamais obtenu un tel diplôme signifie que le jeune a eu un parcours généraliste dans le supérieur. En définitive, près de sept licenciés sur dix ont connu une trajectoire professionnalisante.

Par ailleurs, le diplôme n'est pas la seule modalité de professionnalisation. Plusieurs éléments participent à la construction de la « professionnalité » des jeunes (Béduwé & Mora, 2017) : dispositifs d'accompagnement professionnel, job étudiant, immersion en milieu professionnel, etc. Autant d'expériences en cours d'études qui sont susceptibles de façonner le regard sur le travail. Afin de ne pas se cantonner uniquement aux diplômés, nous chercherons à voir si le mode de formation, apprentissage ou voie scolaire, a une influence sur les représentations des jeunes. Parmi ceux qui ont eu un parcours d'études professionnalisant, nous distinguerons donc ceux qui ont réalisé leur dernière année de formation en apprentissage (31 %) des autres (69 %).

1 - LE RAPPORT AU TRAVAIL DANS L'ENQUÊTE GÉNÉRATION 2013

L'enquête Génération 2013, réalisée par le Céreq, interroge en 2016, soit trois ans après la fin de leurs études, les jeunes qui ont terminé leur formation initiale en 2013. Pour cette étude, le champ est réduit aux seuls sortants dont le plus haut niveau de diplôme correspond à une licence ou à une licence professionnelle, soit 1 937 jeunes représentatifs des 55 000 jeunes sortants avec ce niveau de diplôme en 2013.

Le « *rapport au travail est une notion générale, abstraite, multifactorielle, contextuelle et polysémique* » (Loriol, 2017, p. 7), à laquelle les sciences sociales apportent plusieurs définitions. La plupart du temps, il s'analyse à partir de l'emploi exercé par l'individu en distinguant les conditions contractuelles et salariales, constituant le rapport à l'emploi, et le contenu même du travail ou la satisfaction ressentie vis-à-vis de celui-ci, constituant le rapport au travail proprement dit (Paugam, 2000 ; Gaviria & Mélo, 2018). Génération 2013 permet de saisir le regard des jeunes sur le travail pris dans sa globalité. Ils ont été invités à se prononcer sur l'importance qu'ils accordent à neuf éléments du travail. Ainsi, le rapport au travail correspond, ici, aux représentations sur le travail en général et, plus particulièrement, sur certains aspects qui le composent. Il est distingué du rapport à l'emploi ou à la situation professionnelle qui équivaut à l'opinion formulée à l'égard de la position professionnelle occupée par le jeune. Lorsque le jeune est en emploi des questions supplémentaires permettent de saisir leurs opinions sur leur emploi actuel.

Dimension instrumentale du travail : une attention accrue à la sécurité de l'emploi après un parcours professionnalisant

Trois ans après leur entrée dans la vie active, les diplômés de licence dans leur ensemble n'accordent pas la même importance aux éléments constitutifs de la dimension instrumentale du travail. Si respectivement 42 % et 38 % d'entre eux estiment que la sécurité de l'emploi et les possibilités d'évolutions professionnelles sont « très importantes », ils sont seulement 28 % à accorder le même degré d'importance au niveau de rémunération (cf. Tableau 1).

42 % des diplômés de licence considèrent la sécurité de l'emploi comme très importante.

Le parcours d'études ne permet pas de différencier les jeunes au regard de la valeur qu'ils accordent aux possibilités d'évolutions professionnelles, mais il intervient sur d'autres aspects

¹ Les diplômés à visée professionnelle correspondent ici aux baccalauréats professionnel ou technologique, au BTS, au DUT et à la licence professionnelle. Les autres diplômés sont considérés comme généralistes : il s'agit essentiellement du baccalauréat général et de la licence.

du rapport au travail. Ainsi, les diplômés qui possèdent au moins un diplôme à visée professionnelle valorisent davantage la sécurité de l'emploi (44 % contre 37 %) et, dans une moindre mesure, le niveau de rémunération (29 % contre 25 %) que ceux qui ont connu une trajectoire généraliste. Par ailleurs, parmi les jeunes qui ont eu une trajectoire d'études professionnalisante, ceux qui ont réalisé leur dernière année de formation par apprentissage jugent davantage que les possibilités d'évolutions professionnelles sont « très importantes » (47 % contre 36 %). La sensibilité exprimée envers la sécurité de l'emploi s'accompagne également d'une priorité plus grande accordée au fait de « trouver ou conserver un emploi stable » : 48 % des jeunes qui ont eu *a minima* un diplôme professionnalisé affirment que c'est leur priorité actuelle contre seulement 37 % des jeunes ayant eu un parcours généraliste.

Cette attention portée à la sécurité de l'emploi par les jeunes ayant suivi un parcours professionnalisant se confirme à caractéristiques similaires : ils ont une probabilité plus forte de juger la sécurité de l'emploi « très importante » par rapport à ceux ayant eu un parcours généraliste. Ces modélisations à caractéristiques équivalentes soulignent également la prégnance de l'origine sociale, et donc de la socialisation familiale, sur l'importance accordée à la sécurité de l'emploi. Avoir un père non cadre et ne faisant pas partie des professions intermédiaires augmente la probabilité de mettre en avant cet aspect du travail. Ainsi, être issu de milieu populaire entraînerait une sensibilité accrue pour la sécurité de l'emploi, quel que soit son parcours d'études (Bene, 2019a).

Du point de vue de l'insertion professionnelle, les jeunes issus de parcours d'études professionnalisant occupent des positions plus stables trois ans après leur sortie du système scolaire que ceux issus des parcours généralistes : leur taux d'emploi est plus élevé (84 % contre 64 %), et surtout leurs emplois sont plus souvent à durée indéterminée (66 % contre 51 %). Malgré cette stabilité, ils sont davantage préoccupés par l'idée de trouver ou conserver un emploi stable : 48 % affirment qu'il s'agit de leur priorité actuelle contre seulement 37 % des jeunes qui n'ont eu aucun diplôme professionnalisant.

Tableau 1

Importance des aspects instrumentaux du travail selon le parcours scolaire

Nous allons parler de votre point de vue sur le travail en général. Les aspects suivants vous semblent-ils très importants, importants, peu importants ou pas du tout importants ? (% très important)

	La sécurité de l'emploi	Les possibilités d'évolution professionnelle	Le niveau de rémunération
Parcours professionnalisant	44	39	29
<i>Apprentis</i>	46	47	25
<i>Non apprentis</i>	43	36	28
Parcours généraliste	37	36	25
Ensemble	42	38	28

Lecture : 44 % des jeunes issus de parcours professionnalisants considèrent que la sécurité de l'emploi est très importante.

Champ : sortants du système éducatif en 2013 dont le plus haut niveau de diplôme est la licence, générale ou professionnelle.

Source : enquête Génération 2013, interrogation 2016.

Dimension sociale et expressive du travail : un parcours généraliste qui s'accompagne d'une sensibilité accrue pour son contenu

Les sortants du supérieur ayant eu un parcours généraliste sont plus attentifs au contenu même du travail. En effet, pour plus de la moitié d'entre eux, l'intérêt du poste est « très important », alors qu'ils sont 46 % parmi ceux issus de parcours professionnalisants (cf. Tableau 2). De plus, si 35 % des ex-étudiants d'une trajectoire généraliste sont attentifs à l'importance de l'utilité sociale de leur emploi, ils sont 29 % parmi les titulaires d'un diplôme professionnalisé. Cette tendance s'inverse pour les relations entre collègues : elles sont davantage mises en avant par les diplômés avec une trajectoire professionnalisante.

Ces résultats invitent à considérer que les sortants d'un parcours généraliste se sont inscrits dans une logique d'études plus « académique », au sens où ils étaient davantage portés par un intérêt intellectuel ou un goût pour une discipline que par un souci de sécurisation de leur parcours professionnel. Leur rapport aux études se prolongerait, une fois entrés dans la vie active, par une conception du travail faisant la part belle au sens et à l'intérêt de celui-ci (Deles, 2015). De ce point de vue, le parcours d'études aurait bien un effet en soi. En effet, à caractéristiques équivalentes, les jeunes au parcours généraliste ont une probabilité plus élevée de juger l'intérêt du poste « très important », comparés à ceux qui possèdent au moins un diplôme professionnel. Une nouvelle fois, ces analyses mettent en évidence une forte influence de l'origine sociale dans cette appréciation. Si la mère n'occupe ni une position de cadre ni de profession intermédiaire, le jeune a une probabilité moindre de considérer l'importance de cette facette du travail (Bene, 2019b). Ce constat renforce l'idée que la socialisation familiale a un poids non négligeable dans la construction du rapport au travail.

Trois ans après l'obtention de leur diplôme, ces jeunes expriment une insatisfaction plus grande vis-à-vis de leur emploi. Ils déclarent moins souvent souhaiter rester dans leur emploi (87 % contre 77 %) et, dans une moindre mesure, qu'ils se réalisent professionnellement (87 % contre

Tableau 2 Importance des aspects sociaux et expressifs du travail selon le parcours scolaire (%)

Nous allons parler de votre point de vue sur le travail en général. Les aspects suivants vous semblent-ils très importants, importants, peu importants ou pas du tout importants ? (% très important)

	L'équilibre entre la vie prof. et la vie personnelle	Les relations entre collègues	L'autonomie et la prise d'initiative	L'intérêt du poste	La reconnaissance du travail par la hiérarchie	Le fait d'être utile à la société dans le cadre de son emploi
Parcours professionnalisant	59	56	39	46	38	29
<i>Apprentis</i>	62	60	43	44	36	34
<i>Non apprentis</i>	57	54	37	47	39	27
Parcours généraliste	60	49	41	54	37	35
Ensemble	59	54	40	48	38	31

Lecture : 59 % des jeunes issus de parcours professionnalisants considèrent que l'équilibre entre la vie professionnelle et la vie personnelle est très important.

Champ : sortants du système éducatif en 2013 dont le plus haut niveau de diplôme est la licence, générale ou professionnelle.

Source : enquête Génération 2013, interrogation 2016.

83 %). Toutefois, il est difficile d'affirmer avec certitude que cette insatisfaction est exclusivement liée au manque d'intérêt des tâches réalisées.

La voie de formation modifie également l'échelle de valeur associée au travail. Ainsi, les jeunes qui ont suivi leur dernière année de formation en apprentissage valorisent davantage l'autonomie et la prise d'initiative, tout comme les relations entre collègues et l'utilité sociale de l'emploi. Ce constat fait écho à des travaux qualitatifs qui soulignent notamment l'importance que les jeunes en apprentissage accordent à l'autonomie. Le fait d'avoir des responsabilités, de pouvoir gérer son quotidien, est évoqué par les jeunes apprentis lorsqu'ils parlent de leur expérience. Ils soulignent aussi le poids déterminant des relations sociales : elles représentent « du soutien, du conseil, de l'encadrement et de la reconnaissance » (Caprani, Duemmler & Felder, 2015, p. 80).

Les jeunes qui ont suivi leur dernière année de formation en apprentissage valorisent davantage l'autonomie et la prise d'initiative.

Conclusion

Le rapprochement entre mondes académique et professionnel, induit par la professionnalisation de l'enseignement supérieur – dont la place croissante faite aux formations professionnalisées, aux côtés des formations académiques traditionnelles –, interroge le rôle des différents cursus de formation sur les conceptions du travail des étudiants. De ce point de vue, il ressort que les sortants diplômés de licence manifestent bien des représentations différentes du travail en fonction de leur trajectoire dans le supérieur. Ceux issus d'un parcours professionnalisant sont particulièrement attachés à la sécurité de l'emploi, tandis qu'une trajectoire généraliste va de pair avec un accent accru mis sur le contenu même du travail, c'est-à-dire son intérêt et son utilité sociale. Ces disparités font écho aux rapports que construisent les étudiants avec leurs études, et au sens qu'ils leur accordent vis-à-vis de l'insertion professionnelle souhaitée. Ainsi, tout laisse à penser que rapports au travail, à l'emploi souhaité et aux études s'articulent.

Cette imbrication entre sens donné aux études et attentes vis-à-vis du travail est difficile à dé mêler. En effet, les écarts que nous observons selon le parcours scolaire peuvent avoir deux interprétations. Pour la première, le temps scolaire influencerait les aspirations vis-à-vis du travail ; pour la seconde, les étudiants investiraient des cursus de formation différents selon leur façon de l'envisager *a priori*. Dans cette perspective, la question des choix d'orientation scolaire sous-tendrait celle du lien entre scolarité et rapport au travail. Dès lors, nos résultats gagneraient à être prolongés en déterminant si la combinaison conception du travail, perspectives professionnelles et choix des études se transforme au fil du parcours scolaire, et plus particulièrement du cheminement dans le supérieur, à travers un suivi longitudinal et des observations répétées tout au long de la scolarité.

#BIBLIOGRAPHIE

Béduwé, C., & Mora, V. (2017). De la professionnalité des étudiants à leur employabilité, n'y a-t-il qu'un pas ? *Formation Emploi*, 138, 59-77.

Bene, J. (2019a). Le rapport au travail au regard du parcours dans l'enseignement supérieur. Dans J. Calmand & P. Lemistre (coord.). *Effet du parcours à diplôme donné sur l'insertion professionnelle*. Marseille : Céreq, coll. « Céreq Échanges » (n°11).

Bene, J. (2019b). *Saisir la diversité de la jeunesse à travers ses rapports au travail* [Rapport d'étude]. Paris : Injep.

Calmand, J., & Epiphane, D. (2012). L'insertion professionnelle après des études supérieures : des diplômés plus égaux que d'autres.... *Formation Emploi*, 117, 11-28.

Caprani, I., Duemmler, K., & Felder, A. (2015). Conditions de travail et identification professionnelle : le cas des apprentis formés en alternance dans le commerce de détail en Suisse. Dans G. Boudesseul et al. *Alternance et professionnalisation : des atouts pour les parcours des jeunes et les carrières ?* Marseille : Céreq, coll. « Relief » (n°50).

Côté, N. (2013). Pour une compréhension dynamique du rapport au travail : la valeur heuristique de la perspective des parcours de vie. *Sociologie et sociétés*, 45(1), 179-201.

Deles, R. (2015). *Quand on n'a « que » bac+ 3... : les étudiants et l'insertion professionnelle*. Thèse, université de Bordeaux.

Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, 35(4), 511-532.

Gautier, C. (2016). Professionnalisation et poursuite d'études. Dans P. Lemistre & V. Mora. *Professionnalisation des publics et des parcours à l'université*. Marseille : Céreq, coll. « Céreq Échanges » (n°3).

Gaviria, S., & Mélo, D. (2018). Rapports au travail ici et ailleurs : articulations et tensions, *Agora débats/jeunesses*, 79(2), 53-66.

Lemistre, P. (2015). La professionnalisation des formations initiales : une solution aux mutations du marché de l'emploi pour les jeunes ? *Revue française de pédagogie*, 192(3), 61-72.

Longo, M.-E. (2011). *Transitions des jeunes vers la vie adulte : processus d'insertion et rapports à la vie professionnelle. Perspectives pour les programmes d'action*. Paris : Injep.

Loriol, M. (2017). *Le(s) rapport(s) des jeunes au travail*. *Revue de littérature*. Paris : Injep.

Maunaye, E. (2013). Les cheminements des étudiants vers l'insertion professionnelle : entre se « placer » et se « trouver ». *Formation Emploi*, 124, 7-22.

Paugam, S. (2000). *Le salarié de la précarité : les nouvelles formes de l'intégration professionnelle*. Paris : Presses Universitaires de France.



Toutes les publications du Céreq sur
www.cereq.fr

LES VULNÉRABILITÉS ÉTUDIANTES,
QUELS EFFETS SUR LES PARCOURS ?

LES VULNÉRABILITÉS ÉTUDIANTES, QUELS EFFETS SUR LES PARCOURS?

Les vulnérabilités étudiantes sont cumulatives et multidimensionnelles. Elles ont un effet négatif sur les parcours d'études et la réussite au diplôme des étudiants concernés.

Nathalie BEAUPÈRE

CREM, Université de Rennes 1, centre associé au Céreq de Rennes

Xavier COLLET

*Observatoire du suivi de l'insertion professionnelle des étudiants
(OSIPE), Université de Rennes*



Préoccupations des observatoires universitaires, les conditions de vie et d'études des étudiants¹ intéressent également les collectivités locales, sensibilisées à ces questions *via* leur offre culturelle, sportive, de transport ou de logement. Au carrefour de ces enjeux, ce chapitre présente les résultats d'une enquête réalisée par deux observatoires universitaires et portée par une collectivité locale. Elle concerne les étudiants inscrits dans des parcours de licence et de master².

Les données recueillies mettent en lumière la diversité des profils des jeunes et les inégalités qui peuvent contrarier le déroulement de leur cursus. En effet, plus ou moins soutenus par leurs proches, bénéficiaires ou non d'aides sociales, les étudiants expérimentent la décohabitation, les premiers emplois salariés et accèdent à l'autonomie. Les multiples facettes de leur entrée progressive dans la vie adulte ne sont pas sans conséquence sur leur parcours étudiant, puisque leurs conditions de vie affectent leurs études et la réussite aux examens.

Dans un premier temps, la vie des étudiants est abordée sous l'angle de la vulnérabilité et de son caractère multidimensionnel. Dans un deuxième temps, l'élaboration d'un indicateur synthétique de score tente de décrire les profils d'étudiants les plus fragiles et permet de montrer en quoi la vulnérabilité affecte les résultats aux examens. Enfin, la compréhension de l'incidence des composantes de la vulnérabilité est restituée au travers d'expériences individuelles.

Les conditions de vie, reflets de vulnérabilités

Appréhender les situations vécues par les étudiants au prisme de la vulnérabilité permet de prendre en compte des données relatives à l'expérience individuelle et des données de contexte. Cette approche renvoie aux travaux de Marc-Henri Soulet et Axelle Brodriez-Dolino – en écho à ceux de Robert Castel. Pour ces auteurs, la vulnérabilité évoque un état de fragilité, mais elle ne peut être appréhendée à travers les seules caractéristiques des publics socialement définis comme « fragiles » et que la société doit protéger.

1 - L'ENQUÊTE

L'enquête a concerné 34 650 étudiants de deux universités, des niveaux L1 à M2, y compris les étudiants inscrits dans un cursus de santé de la 1^{re} à la 6^e année, de DUT et de licence professionnelle. Les doctorants, les étudiants en reprise d'études ou encore les inscrits en télé-enseignement, constituant des populations spécifiques, ont été exclus car leurs conditions de vie sont souvent plus proches de celles des actifs.

Début mars 2017, les étudiants ont reçu sur leurs adresses électroniques (étudiante et/ou personnelle) un lien leur permettant de répondre au questionnaire en ligne. À la mi-avril 2017, après plusieurs relances, 7 974 étudiants avaient répondu, soit un taux de réponses de 23 %. Des disparités assez importantes ont été retrouvées entre l'échantillon et la population globale enquêtée (source : données administratives issues de la base Apogée). Afin d'améliorer la représentativité de l'échantillon, un redressement sur deux variables, le sexe et le domaine de formation, a été effectué.

Parallèlement, 25 entretiens ont été réalisés auprès d'étudiants de L3 des différents domaines de formation. Ils ont été complétés par des entretiens avec des professionnels du Crous, d'un service interuniversitaire de médecine, d'un représentant d'une épicerie solidaire étudiante et de représentants d'une association spécialisée dans l'accompagnement psychologique des étudiants.

¹ Les termes étudiants, amis... sont pris au sens générique et ont à la fois valeur de féminin et masculin.

² Inscrits jusqu'en 6^e année pour les cursus de santé.

Dans notre contexte, considérer les situations de vulnérabilité permet de pointer le hiatus souligné par Louis Gruel entre ressources et conditions de vie et d'étude : « *Il ne suffit pas en effet que les étudiants disposent de ressources assez élevées pour entretenir les conditions de vie quotidienne, il faut encore qu'ils disposent de ressources qui permettent d'entretenir leurs conditions de vie d'étudiants. Autrement dit, il faut que non seulement le montant des ressources, mais aussi la façon dont elles sont obtenues, soient compatibles avec la poursuite de leur formation : lorsque des étudiants échappent à l'insolvabilité en travaillant beaucoup à côté de leurs études, ils ne sont pas en situation de précarité économique immédiate mais ils fragilisent, « précarisent », la poursuite de leur cursus.* » (Gruel, 2009, p. 234)

Il importe donc de mettre en lumière les conditions de vie des étudiants, mais aussi de saisir les situations où elles deviennent si préoccupantes qu'elles obèrent le bon déroulement des études. Dès lors, l'équilibre, parfois ténu, que les étudiants maintiennent entre ressources, dépenses et temps dédié aux études est rompu, et affecte différentes dimensions de leur quotidien (par exemple : mauvaise alimentation, fatigue, défaut d'assiduité aux cours, échec aux examens, etc.).

L'enquête éclaire les éléments relatifs aux conditions d'études (orientation, projet, sociabilité étudiante), de vie (logement, alimentation, ressources, emploi salarié), mais aussi de santé (état de santé perçu, recours et financement des soins). Les résultats montrent que les parcours d'études sont marqués par une autonomie progressive pour une majorité d'étudiants (Beaupère & Collet, 2019). La décohabitation, l'indépendance financière et les premiers pas sur le marché du travail s'observent dès la première année d'étude, mais se généralisent avec l'avancée en âge et dans le cursus. Ainsi, l'aide régulière des parents tend à diminuer, au profit d'une aide plus ponctuelle pour les étudiants de plus de 23 ans. La part des étudiants qui ne perçoivent aucune aide de leurs parents augmente et passe de 7 % pour les moins de 21 ans à 18 % pour les plus de 23 ans. Parallèlement, ces derniers exercent plus souvent une activité salariée régulière.

La vie des étudiants reflète l'entrée dans la vie adulte, qui passe classiquement par certaines étapes-clés telles que l'obtention d'un premier emploi, l'indépendance financière et l'autonomie résidentielle. Pour Cécile Van de Velde (2008), l'entrée dans la vie adulte des jeunes Français se caractérise par un processus visant à « se placer », dans lequel la poursuite d'études joue un rôle prépondérant ; c'est par le diplôme que vont, peu ou prou, se négocier les places à occuper sur le marché du travail. La réussite des études est alors un enjeu d'autant plus important que, pour une partie des étudiants, l'obtention du baccalauréat ouvre un champ de possibles relativement nouveau dans l'histoire familiale (Caille & Lemaire, 2009), alors que pour d'autres, la poursuite d'études a toujours été envisagée – *a fortiori* quand leurs parents sont eux-mêmes diplômés du supérieur.

Pour les étudiants, notamment d'origine populaire, la poursuite d'études peut révéler des fragilités, sociales et économiques, mais aussi les accentuer selon le projet visé. Elle repose parfois principalement sur les aides publiques qui leur permettent d'envisager un avenir qu'ils espèrent plus assuré.

Identifier les facteurs de risque

La vulnérabilité étudiante est multidimensionnelle et se caractérise par le cumul des difficultés déclarées par les jeunes. Ainsi, pour saisir la diversité et la complexité des situations vécues par les étudiants, nous choisissons d'utiliser l'indicateur de vulnérabilité multidimensionnel proposé par le RESeau national des Observatoires du SUPérieur (RESOSUP). En outre, ce score synthétique permet de saisir des situations qui échappent aux institutions et instances en veille sur les conditions de vie des étudiants.

#2 - LE SCORE DE VULNÉRABILITÉ

Le score de vulnérabilité est établi à partir de neuf variables, chacune affectée d'un coefficient (1 ou 2). Les variables relatives aux difficultés financières, plus révélatrices de vulnérabilité, sont affectées d'un coefficient plus important. Ainsi, le fait de « se sentir souvent seul » augmentera par exemple le score de vulnérabilité de 1 point, tandis que « rencontrer des difficultés financières telles qu'il est impossible de faire face à ses besoins (alimentation, loyer, électricité...) » l'augmentera de 2 points. À l'inverse, le fait de ne pas être concerné par une variable ne lui attribue aucun point.

Le score de vulnérabilité d'un étudiant correspond à la somme des coefficients. Un étudiant concerné par les deux critères précédemment cités, et aucun autre, aura donc un score de 3 (0+0+2+1+0+0+0+0+0).

Il intègre trois dimensions : une première qualifiée d'économique et décrite par des variables relatives aux difficultés financières (impossibilité de faire face à ses besoins, ne pas manger à sa faim et renoncement aux soins) ; une deuxième liée aux conditions de vie et de santé des étudiants (nécessité de travailler, rencontrer de grandes difficultés concernant son logement, ainsi que la perception de l'état de santé physique et psychologique) ; une troisième liée à l'isolement, saisie par des variables relatives à l'aide des proches et au sentiment de solitude. Le tableau 1 présente les neuf variables utilisées pour la construction du score de vulnérabilité, leurs poids et la part d'étudiants concernés par chacun des critères retenus.

Tableau 1

Critères de vulnérabilité et part d'étudiants concernés

Critères	Variable	Coef.	Part d'étudiants concernés (%)
Devoir travailler pour vivre	Travail indispensable	1	22
Se sentir psychologiquement en mauvaise santé	Santé psychologique	1	20
Rencontrer des difficultés financières telles qu'il est impossible de faire face à ses besoins (alimentation, loyer, électricité...)	Difficultés financières	2	18
Se sentir souvent seul	Isolement	1	12
Se sentir physiquement en mauvaise santé	Santé physique	1	11
Rencontrer de grandes difficultés concernant son logement	Difficulté logement	1	10
Devoir renoncer à des soins pour raisons financières	Renoncement aux soins	2	9
Ne pas manger à sa faim de manière répétée pour raisons financières	Alimentation	2	8
Ne pas avoir de proches sur qui compter en cas de besoin (aide financière ou matérielle)	Aide des proches	1	5

Source : enquête Conditions de vie et de santé des étudiants 2017.

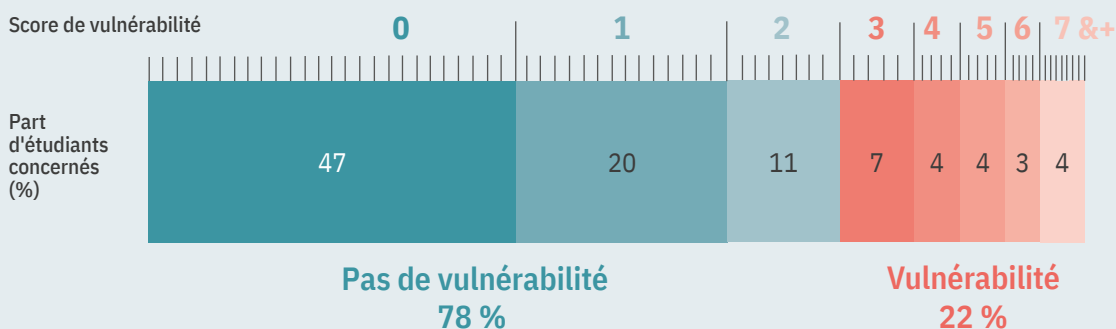
À la lecture des résultats, une catégorie « étudiants vulnérables » a été définie et distinguée des autres. La construction de cette catégorie relève d'un arbitrage qui tient compte de la distribution des scores et des « degrés » de fragilité éprouvés par les étudiants. Le recours à la médiane pour scinder la population n'est pas pertinent puisque 47 % des étudiants obtiennent un score de 0 (cf. Graphique 1). Ainsi, la construction de ces classes relève d'un arbitrage qui tient compte de la répartition des scores et des « degrés » de fragilité rencontrés par les étudiants. Dans cette perspective, un étudiant est considéré en situation de vulnérabilité quand son score atteint et dépasse le seuil de 3. Cela concerne 22 % des étudiants enquêtés, soit plus d'un étudiant sur cinq. Au regard des variables sociodémographiques, il s'agit principalement d'étudiants de sexe féminin, parmi les plus âgés, issus des classes populaires, de nationalité étrangère, décohabitants.

Plus d'1 étudiant sur 5 est en situation de vulnérabilité.

Cependant, le risque de vulnérabilité est déterminé par des facteurs étroitement dépendants. Par exemple, l'avancée en âge s'accompagne d'une augmentation de la décohabitation, donc potentiellement de difficultés financières qui conduisent à devoir travailler pour vivre, etc. Analyser le risque d'être en situation de vulnérabilité nécessite donc de raisonner « toutes choses égales par ailleurs ». L'application d'un modèle – incluant les caractéristiques sociodémographiques et les caractéristiques liées au contexte d'études – révèle deux résultats *a priori* contradictoires : alors que la probabilité d'être en situation de vulnérabilité augmente avec l'âge, elle diminue au fur et à mesure de la progression dans le cursus (Beaupère & Collet, 2019).

L'hypothèse selon laquelle les déterminants de la réussite et de la poursuite d'études dépendent fortement de la vulnérabilité des étudiants permet d'expliquer ce constat. Elle est

Graphique 1 Répartition des étudiants selon le score de vulnérabilité



Lecture : 78 % des étudiants ont un score de vulnérabilité inférieur ou égal à 2.

Source : enquête Conditions de vie et de santé des étudiants 2017.

confortée par ailleurs, notamment dans les travaux menés par l'Observatoire des inégalités³ qui montrent que la composition sociale des publics se resserre quand le niveau de diplôme augmente. Afin d'étayer cette hypothèse, des travaux statistiques ont été menés afin de déterminer les facteurs qui interviennent sur la probabilité pour un étudiant d'échouer aux examens (cf. Tableau de résultats d'une régression logistique en annexe). Pour cette analyse, les données de l'enquête ont été agrégées avec les variables administratives des universités.

Les effets des variables de série du bac, de retard scolaire, d'origine sociale, etc. confirment ceux de la littérature sur l'influence du parcours socio-scolaire sur les chances de décrocher un diplôme du supérieur (cf. Gruel, 2002 ; Beaupère *et al.*, 2007 et 2009 ; Romainville & Michaut, 2012 ; Landrier, 2016). Ils mettent aussi en évidence l'importance de l'étape atteinte dans le cursus car, une fois l'écueil de la première année franchi, le risque d'échec diminue de manière significative. Mais l'analyse montre surtout que, à caractéristiques équivalentes, les étudiants en situation de vulnérabilité ont deux fois plus de risque d'être ajournés aux examens que les autres.

Les étudiants en situation de vulnérabilité ont 2 fois plus de risque d'échouer aux examens que les autres.

Des cursus altérés, voire interrompus

Les expériences des étudiants relatées lors des entretiens permettent d'illustrer les effets des conditions de vie, en particulier le fait d'avoir des difficultés financières et plus encore d'être isolé, sur la décision de poursuivre des études. Des étudiants « équilibrés » aux étudiants les plus vulnérables, les situations mettent en exergue l'impact des dimensions du score de vulnérabilité sur les cursus.

Particulièrement complexe, la situation des étudiants les plus isolés souligne l'importance des aides sociales et des solidarités familiales et amicales. En effet, en l'absence de soutien, matériel, financier, ou même « moral » comme l'expriment certains jeunes, le quotidien devient problématique voire envahissant.



Achour, âgé de 27 ans, est étudiant en L3 d'Arts lettres langues et communication. Originaire d'Afrique du Nord, il ne bénéficie d'aucune aide liée à ses études. Mal logé, sans ressources financières, il « saute des repas ». Éloigné de sa famille, il s'appuie sur un réseau d'entraide amical et une association caritative. Il sait déjà qu'il a échoué à ses examens : « Oui. Franchement, c'est un peu difficile. Déjà, psychologiquement, tu n'arrives pas à te concentrer à 100% à tes études. »

Pour d'autres étudiants, la vulnérabilité consentie les premières années peut devenir trop angoissante, en dépit d'une réussite sur le plan académique.

³ Cf. " Les milieux populaires largement sous représentés dans l'enseignement supérieur " et " Du collège aux filières d'excellence la disparition des enfants d'ouvriers ? " publiés sur le site de l'Observatoire des inégalités, www.inegalites.fr.



Émilie justifie sa décision d'arrêter après la licence pour ne pas « *risquer* » d'être encore plus vulnérable en master. Décohabitante, elle dit avoir beaucoup souffert de solitude et de stress. Âgée de 22 ans, étudiante en L3 de Sciences humaines et sociales, Émilie vivait seule dans un studio mal insonorisé et avait un emploi de femme de ménage chez un particulier, qui complétait ses bourses et aides au logement. Elle s'était accommodée de son budget serré - « *je suis née dans une famille où on n'avait pas forcément de l'argent...* » -, mais n'a pas réussi à se lier aux autres étudiants. Au terme de sa L3, la perspective de s'engager dans un master est source d'angoisse, d'autant plus que cet objectif la surclasserait par rapport à sa famille, modeste et peu diplômée. Elle réévalue alors ses aspirations personnelles, évoque une formation et un diplôme « plus raisonnable » (Orange, 2018) ou plus conforme à son milieu social comme un BTS.

Ce « choix » par défaut illustre les arbitrages individuels qui conduisent à des abandons et réorientations au cours des premières années. Ceux-ci confortent l'hypothèse selon laquelle la moindre vulnérabilité observée parmi les étudiants de master découlerait du renoncement, au cours de la licence, des étudiants les plus fragiles. En outre, le cumul de difficultés quotidiennes – liées au coût de la vie – l'impossibilité de solliciter des proches, contribuent fortement à la vulnérabilité des étudiants. L'isolement est un facteur de stress dont ils soulignent les effets sur leur santé physique, psychique, mais aussi sur leurs résultats aux examens. De plus, quand ils sont en échec, certains n'osent pas expliquer leur situation à leur famille.

Conclusion

Le caractère multidimensionnel de la vulnérabilité étudiante nécessite de considérer d'autres facteurs que les ressources financières ou les conditions de vie pour décrire et éclairer le contexte dans lequel les étudiants réalisent leurs études. Il importe de considérer aussi des variables relatives aux dimensions sociales et de santé, au sens large. Le recours à un score synthétique met en évidence la part et le profil des étudiants perçus comme « vulnérables » au regard des variables retenues, qui diffèrent des critères d'éligibilité des dispositifs d'aide aux étudiants.

Ainsi, si certaines situations de vulnérabilité sont rendues visibles, notamment *via* les aides dont bénéficient les jeunes, d'autres situations plus complexes restent indétectées. C'est notamment le cas des étudiants qui ne sont pas éligibles aux aides spécifiques, telles que les bourses d'études et les logements du Crous. Dans ces cas, ils ont recours à des réseaux de solidarité extérieurs à l'université (associations communautaires, associations caritatives, etc.) qui les éloignent des lieux d'échanges et de solidarité entre étudiants. D'autres, éligibles ou non aux aides sociales, ont des difficultés qu'ils ne signalent pas et leur vulnérabilité peut contrarier leur réussite et leur projet.

Porter l'attention sur la vulnérabilité invite à se doter d'outils permettant de croiser les différentes dimensions de la vie des étudiants, celles relatives à la santé et aux réseaux d'entraide en particulier. Les initiatives telles que les ressourceries, les épiceries solidaires et autres lieux d'échanges informels qui émergent sur les campus contribuent à améliorer les conditions d'existence des étudiants les plus vulnérables. Elles contribuent aussi à révéler des situations individuelles complexes, qui échappent aux critères de repérage institutionnel, afin de mieux pouvoir les prendre en charge.

Régression logistique sur la probabilité pour un étudiant d'être ajourné aux examens de fin d'année

Variable	Modalité	Odds ratio
Constante		***
Seuil de vulnérabilité (réf. Pas de vulnérabilité)	Vulnérabilité	1,945***(1)
Sexe (réf. Femme)	Homme	1,303***
Nationalité (réf. Française)	Etrangère	1,341
Âge (réf. Moins de 21 ans)	21-22 ans	1,060
	Plus de 23 ans	1,339*
Type d'habitation (réf. Cohabitants)	Semi-décohabitants	0,919
	Décohabitants	0,779***
Origine sociale (réf. Classe supérieure)	Classe populaire	1,294**
	Classe moyenne	1,227*
Bourse (réf. Non)	Oui	0,934
Domaine de formation (réf. S&T)	ALLC	1,005
	SHS	1,120
	DEG	0,998
	STAPS	2,220***
	Santé	3,65***
Année de diplôme (réf. Bac+1)	Bac+2	
	Bac+3	
	Bac+4	
	Bac+5	
Type de bac (réf. S)	ES	1,366**
	L	1,747***
	Technologique	2,414***
	Professionnel	3,089***
	Autre	1,385
Âge au bac (réf. À l'heure)	En avance	0,845
	En retard	1,559***

Champ : ensemble des répondants (n= 7 974).

(1) Lecture : la probabilité d'être ajourné aux examens de fin d'année est 1,945 fois plus importante pour les étudiants se situant dans ou au-delà du seuil de vulnérabilité que pour ceux se situant en-deçà, c'est-à-dire remplissant au plus deux critères.

S&T : sciences & techniques - ALLC : arts, lettres, langues et civilisations - SHS : sciences humaines et sociales

DEG : droit, économie, gestion - STAPS : sciences et techniques des activités physiques et sportives

Source : enquête Conditions de vie et de santé des étudiants 2017.

#BIBLIOGRAPHIE

Beaupère, N. & Collet, X. (2019). Les vulnérabilités étudiantes, quels effets sur les parcours ? Dans X. Collet & S. Macaire (2019). *Vulnérabilités étudiantes : les chemins inattendu de la réussite* (p. 9-30). Marseille : Céreq, coll. « Céreq Échanges » (n°12).

Brodiez-Dolino, A. (2016). *Le concept de vulnérabilité*. La Vie des idées. URL : <http://www.laviedesidees.fr/Le-concept-de-vulnerabilite.html>

Caille, J.-P. & Lemaire, S. (2009). Les bacheliers de première génération : des trajectoires scolaires et des parcours dans l'enseignement supérieur « bridés » par de moindres ambitions ? *France, portrait social* (p. 171-193). Montrouge : Insee.

Castel, R. (2009). *La montée des incertitudes*. Paris : éditions du Seuil, coll. « La couleur des idées ».

Résosup, (2016). *Construction d'un indicateur de la précarité étudiante*. Cahier n°5.

Gruel, L. (2009). Des étudiants rarement pauvres, mais une indépendance plus fréquemment associée à des tensions budgétaires. Dans L. Gruel, O. Galland & G. Houzel. *Les Étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse* (p. 221-237). Rennes : PUR, coll. « Le sens social ».

Orange, S. (2018). Des ambitions raisonnables et raisonnées. Accéder à l'enseignement supérieur par les IUT et les STS. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 6, 113-132.

Soulet, M.-H. (2005). La vulnérabilité comme catégorie de l'action publique. *Pensée plurielle*, 10, 49-59.

Van de Velde, C. (2008). *Devenir Adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Le lien social ».



Toutes les publications du Céreq sur
www.cereq.fr

DISCRIMINATIONS ET
VULNÉRABILITÉS : UNE DIFFICILE
EXPRESSION DU GENRE

DISCRIMINATIONS ET VULNÉRABILITÉS : UNE DIFFICILE EXPRESSION DU GENRE

Le sentiment de discrimination lié au sexe est peu fréquent dans la population étudiante, mais plus sensible dans les filières ségréguées. Potentiellement sous-déclaré, ce sentiment est le plus souvent lié à d'autres facteurs de vulnérabilité.

Élise TENRET

IRISSO, Université Paris Dauphine



Élise VERLEY

GEMASS, Sorbonne Université

Malgré un accès généralisé, massif, prolongé des femmes dans la sphère éducative, les cursus dans l'enseignement supérieur restent des espaces ségrégués¹ en fonction du sexe. Seul un quart des étudiants² s'inscrivent dans une filière « mixte », c'est-à-dire composée entre 40 % et 60 % de l'un et l'autre des sexes. Alors que les femmes représentent 58 % de la population de l'université en 2016 (MENESR, 2017), la féminisation de l'enseignement supérieur n'a pas débouché sur une mixité des cursus, étudiants et étudiantes se concentrant dans un nombre limité de formations et de disciplines de l'enseignement supérieur dominées par leur genre (Beswick & Verley, 2019). Cette différenciation des parcours a déjà largement été étudiée. Elle s'explique par le poids des socialisations différentielles selon le genre (dans la famille, dans le contexte scolaire...), les stéréotypes définissant les rôles sociaux convenant aux femmes et aux hommes, les résistances « *des milieux masculins à partager leurs territoires* » (Kieffer & Marry, 2010) et, *in fine*, le coût matériel et psychique d'une dérogation à ces rôles (Duru-Bellat, 2004).

Toutefois, la façon dont ces normes et injonctions sont construites, ressenties dans les relations, notamment à travers le « sentiment de discrimination » selon le sexe, a été peu étudiée dans l'enseignement supérieur. Les inégalités de traitement selon le sexe, leur intériorisation³ et la façon dont elles s'actualisent dans l'expérience étudiante (Eckert & Primon, 2011) constituent cependant une clé possible de lecture des fragilités/vulnérabilités studieuses, tant académiques que sociales. L'analyse proposée ici des liens entre orientation sexuée, sentiment de discrimination et vulnérabilité étudiante⁴, a été réalisée à partir de l'exploitation de l'enquête Conditions de vie 2016 de l'Observatoire national de la vie étudiante.

Des différences sexuées dans la perception des discriminations

Le sentiment d'avoir été traité différemment des autres peut être qualifié de discrimination lorsque le motif invoqué est discriminatoire, c'est-à-dire lorsqu'il se réfère à un critère illégal de différenciation de traitement, tel que le sexe, l'âge, la santé ou l'apparence physique, etc. Une manière d'appréhender l'expérience des discriminations dans l'enseignement supérieur consiste à rendre compte de la perception de traitements différentiels entre individus (en l'occurrence entre étudiants et étudiantes) et de contextes dans lesquels ils prennent place. Dans cette perspective, l'enquête Conditions de vie intègre des questions pour déterminer si, au cours de leur parcours dans l'enseignement supérieur, les étudiantes et les étudiants pensent avoir été traités différemment des autres ; c'est donc le sentiment d'une inégalité de traitement qui est mesuré ici et les vulnérabilités qui y sont associées.

La grande majorité des jeunes interrogés ont le sentiment d'avoir été traité de façon équitable dans la notation, l'orientation, la manière dont on s'est adressé ou comporté vis-à-vis d'eux. Le sentiment d'avoir été mieux ou moins bien traité que les autres est relativement rare (quel que soit le domaine considéré), puisqu'on recense moins de 10 % de traitement différentiel positif et une proportion équivalente de traitement différentiel négatif.

¹ Le terme de ségrégation est ici mobilisé afin de pointer la situation objective de concentration de population dans des espaces assignés en fonction de leur appartenance de genre.

² Les termes employés pour désigner les personnes ont à la fois valeur de féminin et de masculin.

³ Comme le souligne Dubet *et al.* (2013), il convient de distinguer discrimination et sentiment de discrimination. Ce ne sont pas forcément les personnes les plus discriminées qui se sentent le plus discriminées, le sentiment de discrimination étant d'autant plus fort que l'on se sent l'égal des autres.

⁴ Le sentiment de vulnérabilité étudiante est entendu ici comme fragilité subjective et/ou objective face au risque de faible intégration et de moindre réussite universitaire.

S'agissant des effets du genre sur la perception de ces traitements différentiels négatifs, nous faisons l'hypothèse que ce sentiment était plus largement exprimé par les filles, car les discriminations à leur égard seraient jugées plus injustes que celles à l'encontre des garçons (Brown & Bigler, 2004), ce que semblaient confirmer de premiers résultats relatifs à l'enquête Conditions de vie 2016 (Ferry & Tenret, 2017). Ceci peut s'expliquer à la fois par la position plus souvent défavorable des filles vis-à-vis des garçons dans l'espace des filières, par une intériorisation de discours porteurs de discrimination genrée ou encore par la plus fréquente valorisation du masculin par rapport au féminin (Tostain & Ecolasse, 2008).

1 - L'ENQUÊTE CONDITIONS DE VIE DES ÉTUDIANTS 2016

L'enquête Conditions de vie est réalisée tous les trois ans depuis 1994 par l'Observatoire national de la vie étudiante (OVE). La dernière vague de l'enquête a interrogé en 2016 près de 220 000 étudiants en introduisant pour la première fois des questions sur le vécu des discriminations. Elles permettent d'identifier le sentiment des étudiants d'avoir été traités différemment de leurs camarades (mieux ou moins bien), selon plusieurs dimensions de l'expérience universitaire. Les motifs identifiés des différences de traitements ressenties permettent de préciser le sentiment de discrimination.

Les résultats et les écarts observés dans l'enseignement supérieur remettent partiellement en question cette perspective, même si l'on observe que la perception de traitements différentiels varie selon le sexe (cf. Tableau 1). Si les écarts sont faibles, les femmes estiment cependant un peu plus souvent avoir été moins bien traitées dans leur relation avec les autres, principalement par les autres étudiants. Au contraire, les hommes s'estiment plus fréquemment traités différemment (positivement ou négativement) en ce qui concerne les décisions d'orientation, que ce soit avant ou depuis leur entrée dans l'enseignement supérieur. Il semble, à première vue, que les femmes seraient davantage traitées de façon défavorable dans des interactions de face à face (façon dont on s'est adressé ou comporté vis-à-vis d'elles), alors que les hommes le seraient davantage dans des contextes plus impersonnels (évaluation, décision d'orientation...) (cf. Tableau 1).

Tableau 1 Différences de traitement ressenties en fonctions de plusieurs critères (en %)

Personnellement, au cours de votre parcours dans l'enseignement supérieur, pensez-vous avoir été traité différemment des autres étudiants :

	...dans la notation		...dans la manière dont les autres étudiants se sont adressés à vous ou comportés avec vous		...dans la manière dont les enseignants se sont adressés à vous ou comportés avec vous		...dans la manière dont le personnel adm. s'est adressé à vous ou comporté avec vous		...lors de décisions d'orientation depuis votre entrée dans l'enseignement supérieur		...lors de décisions d'orientation avant votre entrée dans l'enseignement supérieur	
	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F
Moins bien traité	9,5	8,3	7,0	8,3	7,6	7,4	6,7	6,7	5,5	4,8	6,7	6,0
Pareil	72,2	73,3	73,4	74,2	71,9	74,2	74,8	76,2	71,7	71,1	69,1	68,7
Mieux traité	2,6	2,0	7,9	4,5	9,4	6,7	7,0	4,7	4,0	2,7	5,1	4,8
Ne souhaite pas répondre	3,1	2,3	2,5	2,4	2,7	2,3	2,2	1,8	2,3	1,7	2,6	1,9
Ne sait pas	10,9	12,2	7,9	8,8	7,0	7,8	7,9	9	14,9	17,7	15,0	16,8
Non réponse	1,7	1,9	1,4	1,8	1,4	1,6	1,4	1,6	1,6	2,0	1,5	1,9

Les distributions des réponses des femmes sont significativement différentes de celles des hommes pour toutes les questions (test du chi deux significatif à 1 %). Source : enquête Conditions de vie 2016, OVE.

Ce dernier résultat peut aussi être compris en lien avec la (plus) forte propension des étudiants à déclarer avoir été traité de façon plus négative sur la base de leurs origines ethno-raciales (cf. *infra*). Les travaux notamment de Brinbaum & Primon (2013) montrent ainsi que le sentiment d'injustice est tout particulièrement exprimé par les garçons à l'égard de l'orientation et souvent vécu comme de la discrimination ethno-raciale.

Parmi les jeunes qui disent avoir été moins bien traités, le critère de discrimination négative le plus largement ressenti est lié aux origines ou à la nationalité (23 % des hommes, 22 % des femmes). Une telle expression est encore exacerbée, si on prend également en compte le sentiment d'avoir été traité négativement en lien avec sa couleur de peau (11 % des hommes et 7 % des femmes) et avec sa religion (6,5 % des hommes et 5 % des femmes). Ces trois critères regroupent 40,5 % des motifs de traitements différentiels négatifs chez les hommes et 34 % chez les femmes⁵. La plus large expression par les hommes d'injustices scolaires en lien avec des discriminations ethno-raciales peut se comprendre par leur moins bonne réussite scolaire quel que soit le pays d'origine (Brinbaum & Primon, 2013).

Les discriminations sexuées sont moins souvent énoncées que les discriminations ethno-raciales. Certes, les femmes expliquent plus souvent que les hommes les traitements différents dont elles sont l'objet par leur sexe : parmi celles qui ont déclaré un traitement négatif, 9 % l'attribuent à leur sexe contre 5 % des hommes, parmi celles qui ont déclaré un traitement positif, 12 % l'attribuent à leur sexe contre 7 % des hommes.

Enfin, les femmes expriment plus fréquemment que les hommes des traitements différentiels négatifs en lien avec leur « *état de santé ou handicap* » et « *le fait d'avoir des enfants ou d'être enceinte* »⁶. Si ce type de traitements négatifs semble relativement marginal (respectivement 3,3 % et 0,9 %), il gagnerait à être rapporté au poids des populations directement concernées (9,8 % d'étudiants en situation de handicap en France et 5 % d'étudiants parents (Meziani, 2019)).

Un sentiment de discrimination tributaire du degré de mixité des filières et qui influerait sur la réussite ?

La vulnérabilité aux discriminations est-elle fonction du sexe et du degré de mixité des filières ? Le sentiment de discrimination en fonction du sexe est-il fonction de l'environnement universitaire, en particulier du sex ratio, c'est-à-dire du rapport entre la part de filles et la part de garçons dans la filière ? Nous faisons ici l'hypothèse, pour les garçons, que les « transfuges » de genre masculin (dans les filières majoritairement féminisées) se sentent davantage discriminés dans la mesure où la transgression des rôles de sexe est souvent mieux acceptée pour les filles que pour les garçons (Le Maner-Idrissi, 1997 ; Levy *et al.*, 1995 ; Martin, 1990). Pour les filles, nous formulons au contraire l'hypothèse que les discriminations perçues demeurent davantage partagées par l'ensemble des étudiantes indépendamment de leur orientation scolaire, et que l'orientation dans une filière majoritairement masculine est susceptible d'atténuer ce sentiment (car elle serait socialement plus valorisée).

⁵ Les critères sont parfois évoqués simultanément par les étudiants : dans un tiers des cas, les étudiants ont évoqué au moins deux critères, et 15 % des étudiants ayant mentionné deux critères ont évoqué leur couleur de peau et leurs origines ou nationalité, 9 % leurs origines ou nationalité et leur religion, 7 % leurs origines ou nationalité et leur âge et 6 % leur sexe et leur âge (Ferry & Tenret, 2017).

⁶ Pour ce dernier critère, il est aussi plus fréquemment associé à des traitements différentiels positifs : 2,2 % des femmes et 1,4 % des hommes.

Moins la filière est mixte, plus les étudiants et les étudiantes expriment le sentiment d'avoir été traités différemment (positivement ou négativement) en raison de leur sexe (Tenret & Verley, 2019). Par exemple, dans les filières des IUT industriels, où les femmes représentent moins de 25 % des effectifs, le sentiment de discrimination (positive ou négative) au motif du sexe est plus élevé que la moyenne, notamment parmi les femmes. Ainsi, 9,6 % des étudiantes de ces filières estiment avoir été traitées positivement en raison de leur sexe (contre 1,7 % dans l'ensemble de la population féminine étudiante) et 4,1 % d'entre elles estiment avoir été traitées négativement en fonction de leur sexe (contre 2,3 %).

Moins la filière est mixte, plus les étudiants et les étudiantes déclarent des traitements différenciés.

Les mêmes surreprésentations s'observent dans des filières où le déséquilibre de sex ratio est inversé : dans les écoles de la culture, par exemple, où les étudiantes représentent plus de 70 % des effectifs, le sentiment de discrimination positive comme négative est supérieur à la moyenne (5 % et 3,5 % des étudiantes respectivement contre 2,3 % et 1,7 % dans l'ensemble de la population). De même, les étudiants hommes de ces filières sont plus nombreux que dans l'ensemble de la population masculine étudiante à estimer avoir été traités différemment (positivement) en raison de leur sexe : 4,7 % contre 1,3 %.

Les proportions relatives d'hommes et de femmes dans le cursus continuent d'influencer l'expression d'un traitement différencié, à conditions de sexe, d'origine sociale, d'origine migratoire, de mention au baccalauréat et de travail rémunéré identiques (Tenret & Verley, 2019). L'analyse confirme également la moindre exposition des hommes et la plus grande vulnérabilité des femmes à ces discriminations (Lemarchant, 2017). Les descendants et descendantes d'un ou deux parents immigrés apparaissent également significativement surreprésentés parmi les étudiants estimant avoir été traités différemment des autres en raison de leur sexe, indépendamment de leurs autres caractéristiques. Le sentiment de discrimination apparaît d'autant plus important à cerner qu'il semble fragiliser les étudiants et étudiantes. Les jeunes qui expriment

Tableau 2

Part d'hommes et femmes déclarant des différences de traitement selon différents motifs (en %)

D'après vous, ces traitements différents étaient liés à :	Traitements négatifs		Traitements positifs	
	Homme	Femme	Homme	Femme
...votre sexe (le fait d'être un homme ou une femme)	5,4	9,4	7,3	12,2
...votre état de santé ou handicap	2,4	3,3	3,9	3,3
...votre couleur de peau	10,9	7,3	4,5	3,0
...votre religion	6,5	5,2	1,8	1,4
...vos origines ou votre nationalité	23,0	22,2	10,1	10,8
...votre façon de vous habiller	8,4	8,2	8,3	5,8
...votre âge	9,1	9,2	11,6	11,2
...le fait d'avoir des enfants ou d'être enceinte	0,3	0,9	1,4	2,2

Différences significatives entre les réponses des hommes et des femmes (au seuil de 5 %).

Source : enquête Conditions de vie 2016, OVE.

des discriminations sur-déclarent des états de stress, d'épuisement, de solitude, de déprime, des problèmes de sommeil, dont on sait qu'ils sont susceptibles d'entraver les trajectoires universitaires.

Les données permettent d'identifier des corrélations entre les discriminations perçues (attribuées ou non au sexe) et certaines dimensions en lien avec la réussite et l'expérience universitaire (intégration sociale étudiante, validation de l'année universitaire) – sans toutefois que le lien de causalité soit toujours évident à établir. Ainsi, le sentiment de discrimination, indépendamment de l'appartenance de sexe, apparaît d'autant plus marqué quand l'année n'a pas été validée ou ne l'a été que partiellement ou inversement, le sentiment de discrimination pourrait influencer sur la réussite. Les étudiants qui ont le sentiment d'avoir subi un traitement discriminatoire sont également plus nombreux à déclarer une fragilité psychologique au cours des sept derniers jours⁷ ; à déclarer ne pas se sentir très intégrés au groupe de pairs de l'établissement ou à la vie de l'établissement ; à considérer leurs chances d'insertion comme très maigres ; à se déclarer très insatisfaits de leurs études actuelles.

Conclusion

En définitive, assez rares sont les étudiantes qui déclarent avoir été moins bien traitées dans quelque domaine que ce soit du fait de leur sexe. Pour autant, les « missions égalité entre les hommes et les femmes » se développent dans les universités depuis la loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche du 22 juillet 2013, et les discriminations sexuelles et les violences sexistes sont l'objet d'une forte visibilité sociale, dans les médias et dans l'enseignement supérieur et la recherche. En résumé, un accroissement de la visibilité et de l'action publique, support potentiel à l'expression des discriminations et violences sexuelles, n'induit pas *ipso facto* un accroissement parallèle⁸ de leur perception ou expression.

La sous-déclaration de discriminations ne signifie pas pour autant qu'elles n'existent pas, mais il s'agit plutôt de comprendre pourquoi elles demeurent peu perçues et déclarées. Une hypothèse peut être que les étudiantes ont en partie intériorisé la naturalisation des différences de sexe et les considèrent comme « normales ». De ce point de vue, un autre élément doit être relevé : les étudiantes en particulier expriment tout autant de discriminations sexuelles négatives que positives. L'appartenance de sexe les inscrit donc dans des rapports sociaux différenciés, qu'elles peuvent aussi interpréter positivement. Quoiqu'il en soit, ce que relève l'enquête c'est que, lorsqu'ils existent, ces sentiments de discrimination négatifs sont associés à toute une série de vulnérabilités, corrélées à des sentiments d'intégration plus faibles et à une réussite moindre.

⁷ À savoir l'une des situations suivantes : stress, épuisement, solitude, déprime, problème de sommeil.

⁸ Même si, de ce point de vue, au regard des temporalités de l'enquête, il conviendra de porter une attention particulière lors du traitement de la prochaine enquête Conditions de vie (2020) à l'évolution des déclarations étudiantes.

#BIBLIOGRAPHIE

Beswick, C. & Verley, E. (2019). Dépasser les mécanismes d'auto-sélection et s'affranchir des normes de genre dans l'enseignement supérieur : le coût d'une transgression. Dans J.-F. Giret, F. Belghith & E. Verley. (dir). *Regards croisés sur les expériences étudiantes*. Paris : La Documentation française.

Brown, C.-S., & Bigler, R.-S. (2004). Children's perceptions of gender discrimination. *Developmental Psychology*, 40(5), 714-726.

Brinbaum Y., & Primon J.-L. (2013). Parcours scolaires et sentiment d'injustice et de discrimination chez les descendants d'immigrés, *Economie et Statistique*, 464-465-466.

Duru-Bellat M. (2004). *L'École des filles*, Paris : L'Harmattan.

Ferry, O. & Tenret, E. (2017). À la tête de l'étudiant-e* ? Les discriminations perçues dans l'enseignement supérieur. *OVE Infos*, 35.

Eckert, H. & Primon, J.-L. (2011). *L'expérience de la discrimination. Les jeunes et l'accès à l'emploi*. Paris : L'Harmattan.

Kieffer, A. & Marry, C. (2010). Filles et garçons minoritaires dans leur filière d'études. Variations et fugues sur les étudiant.e.s transfuges. Dans O. Galland et al. (dir.), *Les Mondes Etudiants*. Paris : La Documentation française, coll. « Etudes et Recherche ».

Le Maner-Idrissi, G. (1997). *L'identité sexuée*. Paris : Dunod.

Lemarchant, C. (2017), *Unique en son genre. Garçons et filles minoritaires en filières techniques*. Paris : PUF, coll. « Education et société ».

Levy, G. D., Taylor, M. G., & Gelman, S. A. (1995). Traditional and evaluative aspects of flexibility in gender roles, social conventions, moral rules, and physical laws. *Child Development*, 66(2), 515-531.

Martin, C. L. (1990). Attitudes and expectations about children with non-traditional and traditional gender roles. *Sex Roles*, 22, 151-165.

MENESR-DEPP. (2017). *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur*.

Meziani, M. (2019). Les étudiants en situation de handicap : entre invisibilisation et traitement différencié. Dans J.-F. Giret, F. Belghith & E. Verley. (dir). *Regards croisés sur les expériences étudiantes*. Paris : La Documentation française.

Tenret, E. & Verley, E. (2019). Orientation, sentiment de discrimination et réussite dans l'enseignement supérieur : une difficile expression du genre. X. Collet & S. Macaire. *Vulnérabilités étudiantes : les chemins inattendu de la réussite*. Marseille : Céreq, coll. « Céreq Échanges » (n°12).

Tostain, M. & Ecolasse, M. (2008). Évaluation et justification des discriminations liées au sexe : une étude auprès de collégiens. *Enfance*, 60(4), 371-391.



Toutes les publications du Céreq sur
www.cereq.fr

DES BACHELIERS PROFESSIONNELS
EN STAPS : DU DÉCLIC À LA
CONQUÊTE DE L'UNIVERSITÉ

DES BACHELIERS PROFESSIONNELS EN STAPS : DU DÉCLIC À LA CONQUÊTE DE L'UNIVERSITÉ

Si les rares bacheliers professionnels qui décident de s'inscrire en STAPS peuvent apparaître vulnérables au regard de leurs caractéristiques sociales et scolaires, ils prennent le risque d'une orientation atypique et se montrent offensifs lors de leur transition vers l'enseignement supérieur.

Carine ÉRARD
Christine GUÉGNARD
Magali DANNER*



*Institut de recherche sur l'éducation (IREDU), Université Bourgogne
Franche-Comté, centre associé régional au Céreq de Dijon*

* Les auteures remercient Julien BERTHAUD pour sa contribution à cette recherche.

Près du tiers des bacheliers professionnels entreprennent des études supérieures hors apprentissage¹ l'année suivant l'obtention du diplôme, contre les trois quarts des bacheliers technologiques et la quasi-totalité des bacheliers généraux. Ils occupent aujourd'hui la deuxième place en termes d'effectifs dans cette trilogie des baccalauréats, en lien avec les ambitions politiques de conduire 80 % d'une classe d'âge au niveau bac. Or, le taux d'inscription des nouveaux bacheliers professionnels plafonne à 24 % dans les sections de techniciens supérieurs (hors apprentissage), et ne dépasse pas 8 % dans les formations universitaires depuis plus de vingt ans (DEPP, 2019).

Ce chapitre s'intéresse aux déterminants de l'orientation des bacheliers professionnels qui s'aventurent vers des formations longues et risquées pour des jeunes peu préparés aux exigences des cursus universitaires, au regard de leurs caractéristiques sociales et scolaires. L'enquête a été réalisée dans une université française en 1^{re} année de Sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS). Cette licence figure, au plan national ou local, parmi le tiercé des premiers vœux universitaires formulés par les lycéens et comme résultante d'une orientation souvent motivée par « *la passion* » du sport (Danner, Érard & Guégnard, 2016 ; Danner & Guégnard, 2019). Par le choix d'un cursus long, ces bacheliers donnent un tour inattendu à leur trajectoire. En effet, à la rentrée 2017-2018, au plan national, les bacheliers professionnels² représentent 7 % des nouveaux inscrits en STAPS.

Leurs parcours sont analysés sous l'angle de la vulnérabilité, à l'aune du risque pris par ces étudiants d'échouer dans les études supérieures, en s'intéressant aux « déclics » (Jellab, 2017) qui les ont conduits à entreprendre des études atypiques. Cette approche s'inscrit dans une perspective dynamique dans laquelle les bacheliers professionnels ne sont pas vus comme une catégorie de « vulnérables » supposée homogène et dont la vulnérabilité serait intrinsèque. Ils sont appréhendés comme des bacheliers placés en position de « vulnérabilité », ce qui permet de déplacer le regard vers des situations, des processus et des conditions susceptibles de les fragiliser (Roy, 2008). La vulnérabilité est appréciée au regard de la capacité pour un individu à absorber un choc et à se reconstruire (Bresson, Geronimi & Pottier, 2013). Ce cadre permet ainsi de saisir dans quelles conditions des jeunes, qui paraissent fragilisés par une orientation plus ou moins imposée vers le lycée professionnel, se positionnent sur une trajectoire offensive et audacieuse vers l'enseignement supérieur.

1 - L'ÉTUDE

Ce chapitre repose sur un ensemble de données quantitatives et qualitatives issues d'une recherche soutenue par l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (Injep), qui concerne les conditions d'orientation des jeunes dans des parcours atypiques au regard de leur origine sociale et/ou scolaire (pour en savoir plus, Érard, Guégnard & Danner, 2019). Les résultats présentés se basent sur l'enquête par questionnaire menée auprès des étudiants inscrits pour la première fois en L1 STAPS en 2017-2018 dans une université française (437 répondants dont 25 bacheliers professionnels), complétée par des entretiens semi-directifs auprès de 14 bacheliers professionnels. Au moment de l'enquête, cette L1 était accessible de droit après obtention du baccalauréat, sans sélection, contrairement à d'autres universités, *via* le site Internet du ministère de l'Enseignement supérieur (Admission Post-Baccalauréat remplacé depuis par Parcoursup). Dans cette synthèse, seuls quelques entretiens sont mobilisés pour illustrer la pluralité des expériences vécues par les jeunes. Les pseudonymes qui figurent dans ce texte ont été choisis par les jeunes lors de l'entretien pour préserver leur anonymat.


¹ Le taux atteint près de 38 % en incluant les formations supérieures par apprentissage.

² Les termes employés pour désigner les personnes ont à la fois valeur de féminin et de masculin, même si la présence des filles reste discrète (moins de 30 % en STAPS).

L'expérience professionnelle au lycée : le déclic d'une orientation vers le supérieur long


Souvent perçus comme une « élite des réprouvés » (Grignon, 1971) ou des élèves « relégués », orientés faute de résultats scolaires estimés suffisants pour accéder à la filière générale (Palheta, 2011), les bacheliers professionnels apparaissent en situation de vulnérabilité. L'étude de leurs parcours révèle toutefois une pluralité d'histoires et d'expériences scolaires positives ou négatives qui invite à relativiser cette étiquette.

Certains bacheliers rencontrés, marqués par des difficultés personnelles, des fragilités scolaires, des hésitations, expriment suite à leur orientation vers le lycée professionnel (LP), le sentiment d'une chute scolaire, un enfermement dans une voie de garage voire « *une catastrophe* », selon leurs paroles. Pour d'autres, la confrontation avec le monde professionnel, notamment lors des stages, est l'occasion d'un désenchantement. Cependant, l'opportunité ou l'espoir de prolonger leurs études, avec le sésame du baccalauréat, les aide à accepter cette scolarisation.



Samuel est un élève sans retard scolaire, dont la mère est employée et le père chauffeur-livreur. En troisième, avec une moyenne générale de 12 « *sans faire grand-chose* », et sans projet précis, il opte pour le « *bac pro MEI maintenance équipements industriels* » parce que la formation est proche de sa résidence et sur les conseils familiaux : « *Mes parents m'ont conseillé de choisir un bac qui allait m'apprendre un métier vu que je n'étais pas particulièrement très motivé pour les études* ». Lors de son premier stage qu'il trouve initialement intéressant, Samuel souhaite se « *réorienter, repartir en général* » : « *Non ça ne me plaisait pas de voir tous les jours les gens qui faisaient la même chose, ça, ça me dégoûtait, je ne me voyais pas faire ça* ». Il n'apprécie pas le lycée professionnel, estime qu'il régresse par rapport au collège (dans toutes les matières autres que professionnelles), éprouvant même l'idée que « *c'était dégradant en fait* ». Dès la seconde, il envisage la filière STAPS grâce au baccalauréat pour « *faire un métier qui avait un rapport avec le sport, de près ou de loin* » avec la perspective de « *rentrer en école de kiné* ». Ayant obtenu son baccalauréat à 18 ans avec mention assez bien, il entre à l'université, en STAPS, même s'il estime son diplôme « *pas adapté pour aller faire une vie d'étudiant* », en précisant : « *Si je n'arrive pas à faire kiné, APAS [Activités physiques adaptées et santé], c'est ce qui rapproche quand même le plus de kiné !* ».

Tous ne relèvent toutefois pas de ce profil, d'autres jeunes considérant leur cursus en lycée professionnel comme une expérience positive. Mais face aux contraintes du métier, se dessine le désir de poursuivre des études universitaires en relation avec leur pratique sportive.



Étienne (mère employée, père directeur de parc matériel) obtient son baccalauréat professionnel « *service restauration* » à 18 ans. Il exprime un rapport difficile au travail scolaire pendant le collège et il choisit cette formation pour la sécurité de l'emploi : « *C'est un des seuls endroits où on a du métier quoi qu'il arrive, il y aura toujours du métier dans cette branche donc au moins je me mets à l'abri* ». Ce choix lui permet de poursuivre sa scolarité avec un certain succès : « *J'apprenais, je ne faisais presque pas de devoirs, je n'apprenais pas beaucoup mes leçons et j'ai eu mon bac mention assez bien, donc j'aimais bien parce que voilà j'étais pas obligé de travailler énormément et au moins j'avais un métier* ». Face à la réalité du métier (« *physique, pas hyper bien payé* », horaires décalés), Étienne préfère s'inscrire en STAPS pour devenir « *préparateur physique pour un club sportif* » en insistant sur sa « *passion pour le sport* » : « *J'ai toujours été sportif, mes parents m'ont poussé à faire du sport quand j'étais petit donc je voulais absolument m'orienter après le bac dans quelque chose en rapport avec ça* ». Le passage en lycée professionnel lui permet de reprendre la main sur son histoire : « *J'étais en crise d'adolescence, je voulais absolument avoir un travail et partir de chez moi mais je préfère maintenant rester en STAPS, réussir et avoir un métier qui me plaît à la fin* ».

Quels que soient les motifs de leur orientation dans l'enseignement professionnel (par défaut, rejet de l'école, voie de secours, lassitude des études, pour avoir un métier, découvrir le monde professionnel...), les bacheliers interrogés font de leur passage en lycée professionnel une étape qui leur permet de se projeter vers des études supérieures pouvant « déboucher sur un métier qui plaît » en phase avec leurs goûts et leurs aspirations personnelles.

Vulnérables mais offensifs lors de la transition vers les études supérieures

En contraste avec une orientation plus ou moins contrainte vers le lycée professionnel, leur démarche vers l'université est volontariste et même offensive. Les étudiants de STAPS s'avèrent persévérants, faisant fi des découragements institutionnels alors qu'ils sont exposés à de nombreux signaux négatifs, depuis les appréciations des enseignants et conseillers d'orientation, en passant par les sites Internet, brochures de l'Onisep ou journées portes ouvertes, jusqu'à l'avis réservé de l'université. Autant de moments de doute, de découragement et de sentiments de fragilité relatés par les jeunes.

Des étudiants persévérants, faisant fi des discours institutionnels décourageants.

Cristina raconte ainsi que tous les enseignants de son lycée tentent de l'en dissuader et même le proviseur « a fait un dessin d'un avion qui se cassait, qui se crashait » : « Le lycée m'a toujours dit ça va être compliqué, ça va être difficile et au final quand j'ai vu que j'avais quand même eu 10 et quelques... je l'ai de peu mon semestre, mais je l'ai, voilà, je me dis que rien n'est impossible en fait. » Théodore décrit lui aussi la procédure d'admission comme « pénible » : « J'ai eu un avis même défavorable [...] Ils m'ont directement dit les chances pour un bac pro de réussir en STAPS sont de 5 % ou un truc comme ça, en fait le message ça revenait plusieurs fois et on recevait même des mails [...] à chaque fois ils remettaient ça, c'était écrit en petit, c'était mis à la fin mais je trouvais que c'était un peu abusé quoi. Ils cherchent à ne pas nous faire venir. » Pour autant, ces bacheliers mettent à distance ces avis formulés au moment de leur transition vers l'université.

Leur résolution se confirme au regard des motifs avancés pour justifier l'inscription en STAPS. Tous estiment être doués³ en sport et se considèrent comme parmi les meilleurs en EPS de leurs classes respectives, à l'instar des autres étudiants (Danner, Énard & Guégnard, 2019). Le sentiment de réussir dans cette matière, conforté par une pratique extra-scolaire compétitive, est venu consolider leur souhait de rester dans le monde du sport. Leur choix de faire ces études s'est formalisé relativement tôt par rapport aux autres bacheliers, pour la plupart depuis le collège ou la classe de seconde. Ceci souligne une détermination ancienne, souvent adossée à un projet professionnel, et déconstruit l'idée d'une orientation par défaut, résultant d'un refus d'entrée dans une autre formation ou de l'absence de projet défini (Beaud & Pialoux, 2001). Le fait que cette filière s'inscrit dans le prolongement d'activités sportives leur permet de développer un rapport positif à leurs études universitaires quand bien même elles leur semblent difficiles.

Sans illusion quant à leurs possibles difficultés, ces jeunes prennent le risque de s'engager dans ces études, ce qui souligne leur volonté de tenir en main les cartes de leur histoire. Même s'ils

³ Bien entendu, cette idée de l'existence de « don » en sport relève du sens commun.



Eb, dont la mère est vendeuse, a obtenu son baccalauréat accueil, relation clients et usagers, tout en conciliant sa pratique sportive de haut-niveau, son projet initialement lié au tourisme et son envie d'entrer rapidement dans la vie active. Réunionnais d'origine, il réalise ses études secondaires en lycée sportif. Après une 2^{de} générale, qui ne lui a « *pas vraiment plu* » et souhaitant « *travailler juste après le bac* », il s'oriente vers une formation professionnelle en lien avec son investissement sportif. Eb raconte une scolarité placée au second plan : « *J'ai privilégié jusqu'à la terminale, mon parcours sportif* ». En première, voulant « *rester dans le monde du sport* », il change de perspective pour une poursuite d'études qui lui permettrait de combiner sa pratique sportive de haut-niveau, ses contraintes d'entraînement et une meilleure insertion professionnelle : « *Et je me suis dit aussi pourquoi pas avoir d'autres diplômes en plus pour avoir des meilleures embauches, enfin être embauché dans les meilleures entreprises* ». Il choisit alors STAPS avec le projet d' « *aider les personnes à mobilité enfin d'handicap dans le sport* » tout en connaissant les faibles taux de réussite dans cette filière : « *Surtout pour STAPS, je regardais aussi les pourcentages de réussite, les pourcentages d'entrée. Et, c'était pour moi assez compliqué dès que j'ai vu déjà le pourcentage de réussite pour la filière professionnelle, c'était vraiment peu. Bon, la preuve là, je suis un peu en difficulté mais, mais je vais essayer d'y arriver...* ».

n'ont pas tous les atouts pour remporter la manche, l'enjeu immédiat pour eux consiste à saisir leur chance pour s'autoriser de meilleures perspectives professionnelles, « *une meilleure vie* ».

Prendre le risque de la vulnérabilité pour « *saisir une chance* »

Ces orientations semblent le plus souvent l'apanage d'une certaine élite de la population des lycéens professionnels : la moitié des bacheliers professionnels en L1 STAPS ont leur diplôme l'année de leurs dix-huit ans, sans redoublement, et 46 % l'ont obtenu avec une mention dont 16 % d'excellence⁴. Reste que ces bacheliers professionnels sont vulnérables au regard de leurs caractéristiques sociales. Comparés aux autres étudiants, ils sont issus de milieux plus modestes : ils sont plus fréquemment boursiers et leurs parents sont moins souvent en emploi, cadres ou diplômés de l'enseignement supérieur. Si la première année de STAPS se caractérise par une hétérogénéité sociale peu commune pour une filière universitaire, ils s'y démarquent davantage⁵, faisant figure d'*outsiders* sociaux (Danner, Énard & Guégnard, 2016).

L'orientation vers l'université, l'apanage d'une certaine élite de la population des lycéens professionnels.

Appartenant souvent à la première génération en études supérieures, ils entrent dans un espace inconnu dont ils n'ont ni les clés ni les codes. Mais s'appuyant sur leur connaissance du sport pour s'aventurer en STAPS en lien avec une socialisation sportive familiale précoce, ils misent sur leur investissement sportif et/ou leur ambition d'apprendre. Malgré ces inégalités de départ, leur première réussite est d'avoir le baccalauréat, le sésame, qui leur permet de s'inscrire à l'université, de reprendre « *le goût aux études* », de « *tenter une aventure* ».

Ces bacheliers professionnels interrogés, moins armés socialement et scolairement, entreprennent donc des parcours audacieux même s'ils se heurtent à des situations qui les fragilisent. S'ils évoquent relativement bien les difficultés vécues et les futurs obstacles (le passage en deuxième année notamment), ils pointent aussi leur satisfaction « *d'avoir des connaissances* », de « *comprendre le fonctionnement du corps humain* », leur espérance d'exercer « *un métier qui passionne* », dans le « *monde du sport* » : « *J'aime*

⁴ 36 % des autres bacheliers en STAPS ont leur baccalauréat avec mention, dont 10 % de mentions bien et très bien.

⁵ 16 % ont un parent cadre pour 30 % des autres bacheliers (chiffre en dessous des 34 % des inscrits à l'université au plan national).

le sport, je voudrais bien en faire mon métier » ; « Pourquoi pas tenter parce que j'aime le sport » ; « Vivre de sa passion, être rémunéré pour faire quelque chose qu'on aime ».

Au-delà de leur témérité et ténacité, s'exprime souvent l'espoir d'échapper au destin associé aux bacheliers professionnels avec l'envie de s'ouvrir des possibles *a priori* illégitimes, à l'image de Théodore qui raconte : « *Je vois STAPS comme une chance là, parce que je me dis que c'est le moyen de repartir sur de nouvelles bases* ». Vulnérables par leur parcours scolaire et leur orientation inattendue à l'université, ces bacheliers connaissent et acceptent les risques et les coûts associés à ces études longues, sans doute portés par un fort désir d'ambition sociale, chacun s'accordant, à sa façon, « le droit de rêver socialement » (Beaud & Pialoux, 2001).

Conclusion

L'analyse des situations des bacheliers professionnels met en évidence le caractère réversible de leur vulnérabilité dans leurs rapports à l'orientation, leur expérience de l'enseignement professionnel et l'accès à l'enseignement supérieur. Malgré une orientation en lycée professionnel qu'ils n'ont pas toujours choisie, produisant le sentiment d'être confrontés à une forme de ségrégation sociale, ces jeunes s'engagent vers une filière universitaire, franchissant les barrières symboliques qui leur sont opposées et qui participent à l'intériorisation des « probabilités objectives » en « espérances subjectives » (Bourdieu, 1980). Dans « une dynamique de conquête », face à l'horizon des possibles, ils envisagent « l'avenir et le droit à une prise de risque » (Troger, Bernard & Masy, 2016).

En majorité issus de milieu modeste, souvent les premiers de leur famille à entreprendre des études supérieures, ces étudiants atypiques viennent ainsi affirmer la liberté de choix dont ils peuvent se prévaloir pour réaliser leurs projets et se construire une trajectoire positive dans un contexte peu favorable. En effet, les restrictions dans les capacités d'accueil se renforcent dans de nombreuses formations universitaires et « les portes entrouvertes de l'enseignement supérieur » pour ce public (Lemêtre, Mengneau & Orange, 2016) se referment suite à la suppression de l'accès de droit à l'université pour tout bachelier.

#BIBLIOGRAPHIE

Beaud, S. & Pialoux, M. (2001). « Les bacs pro » à l'université. Récit d'une impasse. *Revue française de pédagogie*, 136(1), 87-95.

Bourdieu, P. (1980). *Le Sens pratique*, Paris : Minuit.

Bresson, M., Geronimi, V. & Pottier, N. (2013). *La vulnérabilité : questions de recherche en sciences sociales*. Fribourg : Academic Press, coll. « Res Socialis ».

Danner, M., Énard, C. & Guégnard, C. (2019). *Quand le sport (dés)orienté les parcours des jeunes*, Paris : Injep, coll. « Notes & rapports ».

Danner, M., Énard, C. & Guégnard, C. (2016). Probabilités d'orientation déjouées... Des bacheliers professionnels en STAPS et en classe préparatoire aux écoles supérieures d'art. *Les sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 49(3), 71-97.

Danner, M. & Guégnard, C. (2019). L'orientation des bacheliers professionnels en STAPS et Art sous le prisme de la vocation. Dans C. Guégnard & J.-F. Giret (dir.), *L'orientation des jeunes en STAPS : entre chemins de traverse et voie royale*. *Sciences sociales et sport*, 41, 77-96.

DEPP (2019). *Repères et références statistiques*.

Énard, C., Guégnard, C. & Danner, M. (2019). Prendre le risque de la vulnérabilité ? Des bacheliers professionnels à l'université ou en classe préparatoire. Dans X. Collet & S. Macaire (coord.) *Vulnérabilités étudiantes, les chemins inattendus de la réussite* (p. 31-52). Marseille : Céreq, coll. « Céreq Échanges » (n°12).

Grignon, C. (1971). *L'ordre des choses, les fonctions sociales de l'enseignement technique*. Paris : Minuit.

Jellab, A. (2017). Les voies professionnelles, entre relégation et valorisation. Que nous apprennent les parcours d'élèves ? *Administration & Education*, 155, 109-121.

Lemêtre, C., Mengneau, J. & Orange, S. (2016). « La fac, on me dit que c'est possible mais que c'est pas faisable ». *Les portes entrouvertes de l'enseignement supérieur. Actes du colloque les 30 ans du baccalauréat professionnel* (p. 389-400). Paris : ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, coll. « CPC études » (n°1).

Palheta, U. (2011). Le collège divise. Appartenance de classe, trajectoires scolaires et enseignement professionnel. *Sociologie*, 2(4), 363-386.

Roy, S. (2008). De l'exclusion à la vulnérabilité. Continuité et rupture. Dans V. Châtel & S. Roy (dir.) *Penser la vulnérabilité. Visages de la fragilisation du social* (p. 13-34). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Soulet, M.-H. (2008). La vulnérabilité, un problème social paradoxal. Dans V. Châtel & S. Roy (dir.) *Penser la vulnérabilité. Visages de la fragilisation du social* (p. 65-90). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Troger, V., Bernard, P.-Y. & Masy, J. (2016). *Le baccalauréat : impasse ou nouvelle chance ? Les lycées professionnels à l'épreuve des politiques éducatives*. Paris : PUF.



Toutes les publications du Céreq sur
www.cereq.fr

LES STAGES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : UN ESPACE SÉGRÉGUÉ

LES STAGES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : UN ESPACE SÉGRÉGUE

Si la majorité des diplômés ont suivi au moins un stage au cours de leur cursus, toutes ces expériences ne se valent pas. Les stages de meilleure qualité, plus longs, plutôt en lien avec les études suivies, et qui vont de pair avec une insertion professionnelle favorable, concernent avant tout les plus diplômés.

Julie BENE
Ronan VOURC'H



MESRI, SIES, DGESIP au moment de la rédaction de cette contribution, depuis Injep pour Julie BENE, et DEPP pour Ronan VOURC'H

La montée du chômage des jeunes, et plus particulièrement des diplômés de l'enseignement supérieur, a contribué à faire de l'insertion professionnelle un « *problème social et un objet de politiques publiques* » (Dubar, 2001, p. 24). Ces difficultés à intégrer le marché du travail sont souvent imputées à la distance qui existerait entre formation et emploi. Pour réduire cet écart, l'enseignement supérieur s'est professionnalisé : création de nouveaux diplômés à visée professionnelle, enseignements pour acquérir des compétences transversales, aide à la construction d'un projet professionnel, etc. (Agulhon, 2007 ; Gayraud, Simon-Zarca & Soldano, 2011). Dès lors, l'offre de formation et les parcours scolaires ont été profondément reconfigurés. Dorénavant, au fil de leurs trajectoires dans le supérieur, les étudiants accumulent un nombre variable d'éléments de professionnalisation (Béduwé & Mora, 2016) renforçant l'éclatement des expériences estudiantines (Dubet, 1994).

Au sein de ce mouvement de professionnalisation, le stage s'est institutionnalisé, devenant plus formel et systématique, au point de devenir « *la principale modalité pédagogique de la professionnalisation des études supérieures* » (Domingo, 2002, p. 67). L'injonction aux stages s'est généralisée, en particulier dans les cursus où ils n'étaient pas systématiques, notamment dans les universités. Par exemple, le plan pluriannuel pour la réussite en licence de 2007 a intégré la validation d'au moins un stage sur les trois années. Par ailleurs, la législation est venue encadrer la pratique du stage, notamment pour éviter certaines de ses dérives comme sa substitution à des emplois salariés temporaires (Glammann & Grima, 2010).

Les données de l'enquête Génération 2010 (cf. #1 - Source & champ) permettent d'analyser les modalités de généralisation des stages au sein de l'enseignement supérieur. Elles mettent ainsi en évidence la diversité des expériences vécues par les étudiants : ils n'ont pas tous été stagiaires, ils ont mobilisé des ressources différentes pour décrocher leurs stages, lesquels présentent une grande diversité et n'ont pas les mêmes effets sur l'insertion professionnelle.

1 - SOURCE & CHAMP

L'enquête Génération 2010 interroge, en 2013, les jeunes qui ont terminé leur formation initiale en 2009-2010. Des questions sur les stages en cours d'études ont été posées à 28 000 jeunes sortis du système éducatif en 2009-2010, quel que soit leur niveau de diplôme (hors apprentis en dernière année de formation).

Cette étude concerne les jeunes sortants de l'enseignement supérieur dont le plus haut niveau de diplôme est inférieur ou égal à bac+5, à l'exclusion des diplômés de niveau bac+2/3 en santé-social, formations dont les modalités de stages sont spécifiques. Les analyses portant sur le dernier stage réalisé concernent seulement les diplômés du supérieur qui étaient inscrits dans un cursus inférieur ou égal à bac+5 au moment de ce dernier stage (hors bac+2/3 santé-social).

Une généralisation des stages qui cache un accès inégal selon la formation

Le stage est une pratique répandue parmi les jeunes qui ont terminé leur formation initiale en 2010 : 61 % d'entre eux ont réalisé au moins un stage d'une durée minimum d'un mois au cours de leur parcours scolaire. Cette pratique est encore plus fréquente au sein de l'enseignement supérieur. Si le pourcentage de stagiaires est moindre parmi les non-diplômés (36 %), comparé aux diplômés du secondaire (51 %), il s'élève considérablement parmi les diplômés du supérieur (79 %). Cette généralisation du stage dans le supérieur n'est pas nouvelle, mais semble s'être intensifiée au fil des années : les diplômés du supérieur sortis du système éducatif en 2004 étaient 74 % à avoir effectué au moins un stage (Giret & Issehnane, 2010).

79 % des diplômés du supérieur en 2010 ont suivi au moins un stage au cours de leur cursus.

Le stage représente une étape préparatoire, quasi-obligatoire, à l'entrée dans la vie active pour un grand nombre d'étudiants. D'une part, il constitue souvent l'étape finale du parcours scolaire : 62 % des derniers stages effectués par les jeunes se sont déroulés au cours de leur dernière année de formation. D'autre part, le stage est intégré dans le cursus de formation, car obligatoire pour la validation du diplôme. La quasi-totalité des stages qui ont lieu lors de la dernière année de formation relevaient de cette obligation (95 %). Ainsi, le stage apparaît comme une phase transitoire entre la formation et l'emploi pleinement institutionnalisée au sein de l'enseignement supérieur. À la fois de l'ordre de la formation et de la préparation à l'entrée dans la vie active, il participe à la « *prime insertion professionnelle* » (Charles, 2013, p. 164).

Si le stage s'est généralisé au sein de l'enseignement supérieur, certains étudiants en sont encore exclus et la filière d'études dans laquelle ils sont inscrits joue un rôle majeur. En premier lieu, les plus diplômés sont les plus concernés : 87 % des diplômés de bac+5 ont réalisé au moins un stage, alors que c'est le cas de 79 % des diplômés de bac+2 (y compris BTS et DUT) et de 65 % des diplômés de bac+3/4. Ensuite, au-delà du niveau de diplôme, le type de formation joue également. Les détenteurs de diplôme à visée professionnelle accomplissent plus de stages que ceux qui ont obtenu un diplôme généraliste. Au niveau bac+3, 87 % des jeunes issus d'une licence professionnelle ont été stagiaires contre 50 % seulement des diplômés de licence générale. Des écarts s'observent aussi parmi les diplômés de cursus bac+5, même si les différences sont moindres. Les sortants des grandes écoles, écoles de commerce et d'ingénieurs, accomplissent plus souvent au moins un stage (respectivement 95 % et 96 %) que les sortants de master 2 (84 %).

Ce recours plus intensif aux stages dans certaines filières d'études est-il le reflet de la ségrégation sociale induite par la professionnalisation de l'enseignement supérieur (Verley, 2011 ; Kergoat & Lemistre, 2014) ? Des analyses à caractéristiques équivalentes montrent que le diplôme est la variable explicative la plus importante. Plus précisément, les diplômés de bac+2 et bac+3 ont une probabilité moins élevée que ceux de bac+5 d'effectuer au moins un stage au cours de leurs études, avec un écart qui atteint respectivement 10 et 22 points de pourcentage. D'autres caractéristiques jouent sur cette probabilité, même si leurs effets sont moindres : ainsi, toutes choses égales par ailleurs, les jeunes femmes ont moins de chance de réaliser au moins un stage que les jeunes hommes.

Différentes ressources mobilisées pour obtenir un stage

L'enquête Génération 2010 montre que la candidature spontanée est la modalité d'accès aux stages la plus fréquente. Environ quatre sortants sur dix du système éducatif déclarent avoir obtenu leur dernier stage de cette manière. 28 % d'entre eux l'ont trouvé par l'intermédiaire de leur établissement de formation, et 26 % grâce à leur réseau social (relations familiales ou autres).

Cependant, à l'exception des candidatures spontanées, les modalités d'accès aux stages sont fortement liées à la filière et au niveau de diplôme (cf. Tableau 1). Ainsi, les stagiaires en cursus bac+5 ont davantage bénéficié de l'appui de leur établissement de formation (32 %) que ceux inscrits dans une formation bac+3/4 (25 %) ou bac+2 (23 %). À l'inverse, ces derniers ont plus souvent obtenu un stage via leurs relations sociales (32 % des étudiants en bac+2 et 31 % de ceux en bac+3/4 contre 21 % des étudiants en bac+5).

Parmi les étudiants de niveau bac+3/4, ceux de licence professionnelle passent davantage par la candidature spontanée et leur établissement de formation que ceux de licence générale, qui sollicitent davantage leur propre réseau social. Les jeunes en master 2 ont plus souvent tiré parti de la candidature spontanée que les autres étudiants de bac+5. Enfin, les jeunes en école

de commerce font plus appel à leur réseau social et ceux issus de formations d'ingénieurs à leur établissement de formation.

L'influence de la filière d'études se confirme à caractéristiques similaires. Les étudiants issus de cursus bac+2 ou bac+3/4 ont plus de chance de trouver leur stage grâce à leurs réseau social que ceux inscrits en bac+5, et moins de chance d'être passés par leur établissement de formation. Par ailleurs, si la filière exerce une forte influence sur les modalités d'accès aux stages, d'autres facteurs de différenciation peuvent être soulignés. Les jeunes femmes ont une probabilité moins élevée de trouver leur stage *via* leur réseau social d'une part, et leur établissement de formation, d'autre part, que les jeunes hommes. Elles procèdent davantage par candidature spontanée (42 % contre 36 % des jeunes hommes). Les étudiants issus d'un milieu social plus défavorisé (père inactif ou retraité, parent non cadre, un des deux parents né à l'étranger) s'appuient moins sur leur réseau social.

Ces résultats sur le rôle de l'établissement de formation dans la recherche de stages font écho à des constats issus d'autres travaux. Ils donneraient à voir « *l'existence d'inégalités au niveau de l'offre de stages d'institutions de l'enseignement supérieur français* » (Escourrou, 2009, p.1). En d'autres termes, les établissements seraient inégalement investis dans la recherche de stages pour leurs étudiants et ne mettraient pas à disposition les mêmes types d'aides (publication d'offres de stage, organisation de forum, création de CVthèques, etc.).

L'enquête Génération 2010 ne permet pas d'explorer en détail l'ensemble des dispositions mises en œuvre par les établissements pour accompagner la recherche de stages ; elle permet néanmoins d'aboutir à quelques constats. Les étudiants de bac+5 qui ont trouvé leur dernier stage via leur établissement de formation déclarent davantage qu'ils ont fait appel au service d'information ou d'orientation de cet établissement (39 %) comparés à ceux de bac+3/4 (30 %) et surtout de bac+2. Ces derniers ont été plus souvent aidés par un enseignant (74 %) que les étudiants d'autres formations (respectivement 66 % et 53 % des étudiant de bac+3/4 et bac+5). Enfin, les jeunes inscrits en bac+5 sont plus nombreux à avoir fait appel à un autre élève ou à un ancien étudiant (22 % contre 12 % des bac+3/4 et 16 % des bac+2), résultat pouvant témoigner

Tableau 1

Mode d'accès au dernier stage selon la formation suivie (en %)

	Établissement de formation	Réseau social	Candidature spontanée	Autre
Bac+2 (y compris BTS-DUT)	23	32	41	5
Bac+3/4	25	31	37	6
<i>Licence professionnelle</i>	28	26	41	5
<i>Licence générale</i>	23	36	35	6
<i>Autre</i>	24	34	34	7
Bac+5	32	21	39	9
<i>Master 2</i>	29	22	41	8
<i>École de commerce</i>	25	26	36	13
<i>École d'ingénieurs</i>	42	17	33	9
<i>Autre</i>	38	15	41	7
Ensemble	22	26	39	7

Champ : sortants de l'enseignement supérieur en 2009-2010 détenteurs d'un diplôme inférieur ou égal à bac+5 (bac+2/3 en santé-social exclus), hors apprentis lors de leur dernière année de formation initiale.

Source : Céreq, enquête Génération 2010, interrogation 2013.

de la présence d'associations d'anciens d'élèves au sein de ces filières d'études, notamment au sein des écoles de commerce et d'ingénieurs (Escourrou, 2009).

Une typologie des stages qui traduit leur diversité

La généralisation des stages au sein de l'enseignement supérieur doit être nuancée au regard de leur diversité : si une grande majorité d'étudiants effectuent au moins un stage, tous ne se valent pas. Dans le prolongement de travaux ayant déjà souligné les écarts de « qualité » de stages (Giret & Issehnane, 2012), les données de l'enquête Génération 2010 permettent d'en faire émerger quatre types¹ :

18 % des stages sont longs (souvent plus de 6 mois) et bien gratifiés.

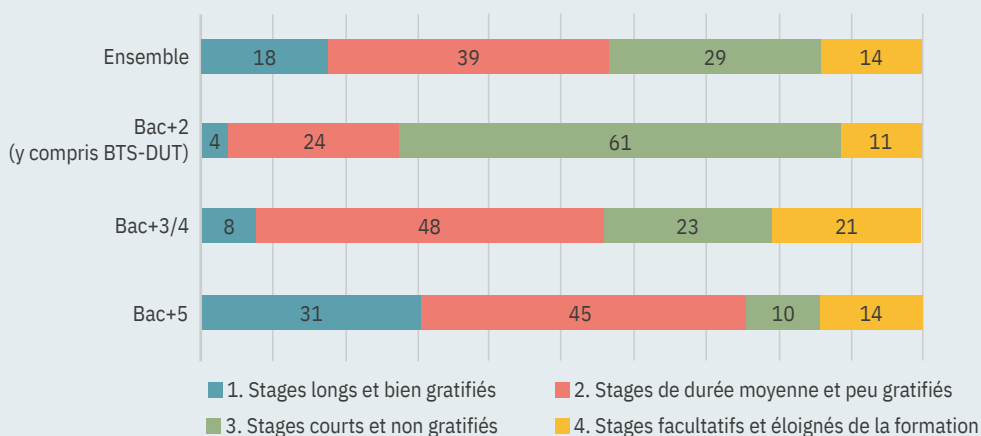
1. Les stages longs et bien gratifiés (18%) : la majorité durent six mois ou plus et s'accompagnent d'une gratification de plus de 700 € mensuel. Ils sont très liés au contenu de la formation et, dans la plupart des cas, permettent aux étudiants d'appliquer pleinement leurs connaissances ou de travailler « comme un autre salarié ».

2. Les stages de durée moyenne et peu gratifiés (39%) : ils durent le plus souvent entre trois et cinq mois. Ils sont en majorité rémunérés mais la gratification est assez faible (inférieure à 450 €). Ils partagent avec les stages du groupe précédent la possibilité d'appliquer ses connaissances ou de faire le lien avec la formation.

3. Les stages courts et non gratifiés (29%) : leur durée est de moins de trois mois et ils ne sont pas indemnisés. Le lien entre le stage et la formation est fort. Néanmoins, comparés à ceux des groupes précédents, les stagiaires y appliquent moins leurs connaissances et estiment davantage que leur stage a été peu utile ou qu'ils ont seulement « donné un coup de main ».

Graphique 1

Types de stage réalisé en fonction de la formation suivie (en %)



Champ : sortants de l'enseignement supérieur en 2009-2010 détenteurs d'un diplôme inférieur ou égal à bac +5 (bac +2/3 santé, social exclus), hors apprentis lors de leur dernière année de formation initiale.

Source : Céreq, enquête Génération 2010, interrogation 2013.

Génération

¹ Cette typologie a été construite à partir d'une analyse des correspondances multiples (ACM) et d'une classification ascendante hiérarchique (CAH). Elle concerne le dernier stage réalisé par les jeunes.

■ **4. Les stages facultatifs et éloignés de la formation (14 %) :** contrairement aux trois premiers types, quasi-exclusivement obligatoires, la plupart des stages de ce groupe sont facultatifs. Leur durée est variable, et ils ont tendance à être peu gratifiés (aucune gratification ou une gratification inférieure à 450 €). Ce sont les stages où le lien avec la formation est le moins prononcé, et où les étudiants appliquent le moins leurs connaissances.

Les types de stages effectués par les étudiants dépendent de leur filière d'études (cf. Graphique 1). Ceux qui peuvent être considérés comme de meilleure qualité, à savoir les stages longs et bien gratifiés (type 1), sont plus fréquents parmi les étudiants de niveau bac+5. Les jeunes inscrits dans des cursus bac+3/4 effectuent plus souvent des stages de durée moyenne et peu gratifiés (type 2) et des stages facultatifs et éloignés de la formation (type 4). Enfin, la majorité des étudiants de bac+2 (y compris BTS et DUT) réalisent des stages courts et non gratifiés (type 3).

Des stages plus avantageux que d'autres lors de l'entrée dans la vie active

Si 38 % des diplômés du supérieur ont trouvé leur premier emploi grâce au stage suivi à la fin de leur cursus de formation², ce pourcentage dépend du type de stage réalisé et de sa « qualité ».

Ainsi, tous les stages ne sont pas de « bons stages » du point de vue de l'insertion professionnelle. En effet, 59 % des jeunes qui ont réalisé un stage long et bien gratifié ont pu obtenir leur premier emploi grâce à celui-ci, quand ils sont 42 % parmi les jeunes qui ont réalisé un stage de durée moyenne et peu gratifié, et 21 % parmi ceux qui ont effectué un stage court et non gratifié.

Les diplômés qui ont réalisé au moins un stage sont plus souvent en emploi trois ans après la fin de leur formation initiale (82 % contre 73 %), et là encore, ce chiffre fluctue selon le type de stage. Il est plus élevé parmi les stagiaires qui ont eu une expérience longue et bien gratifiée (type 1, 91 %), tandis qu'il diminue pour les stages de durée moyenne et peu gratifiés (type 2, 82 %), les stages facultatifs et éloignés de la formation (type 4, 81 %) et surtout pour les stages courts et non gratifiés (type 3, 77 %).

Un constat similaire peut être dressé concernant l'accès à l'emploi à durée indéterminée et à un emploi de cadre (Bene & Vourc'h, 2019). Par ailleurs, ces analyses descriptives se vérifient à caractéristiques scolaires et sociales comparables³ : les diplômés de bac+5 qui ont accompli un stage long et bien gratifié (type 1) ont plus de chances d'occuper un emploi à durée indéterminée ou un emploi de cadre trois ans après leur sortie du système éducatif que les mêmes diplômés ayant réalisé d'autres types de stages.

Conclusion

La généralisation du stage dans l'enseignement supérieur est un fait établi : près de 8 jeunes sur 10 ayant terminé leur formation initiale en 2010 ont accompli au moins un stage durant leur scolarité. Le stage est une phase de transition entre formation et emploi ancrée dans les cursus d'études. Il est une étape presque incontournable à l'entrée dans la vie active. Cependant, cette généralisation doit être relativisée face à la diversité des expériences vécues par

59 % des jeunes qui ont réalisé un stage long et bien gratifié ont obtenu leur premier emploi grâce à celui-ci.

² En outre, 27 % estiment qu'ils ont trouvé l'emploi qu'ils occupent à la date de l'enquête grâce à ce dernier stage.

³ Afin de limiter les effets de structure et de capter au mieux l'effet propre du type de stage effectué, ces modélisations portent seulement sur les diplômés de bac+5.

les étudiants, liée en particulier à leur filière d'études. En effet, le stage est une pratique plus ancrée dans les cursus longs et les cursus à visée professionnelle. Par ailleurs, l'accès au stage ne passe pas nécessairement par les mêmes canaux. Ainsi, les établissements de formation sont inégalement mobilisés dans la recherche de stages, dessinant un espace ségrégué dans lequel les conditions d'accès au stage sont plus ou moins balisées. Enfin, les stages effectués par les jeunes sont hétérogènes. Long et bien gratifié ou court et non gratifié, le type de stage se répercute sur l'insertion professionnelle.

En définitive, analyser les stages dans l'enseignement supérieur permet de montrer l'hétérogénéité des trajectoires de formation et d'insertion professionnelle des jeunes. Dans cette perspective, cette étude vient prolonger les constats déjà formulés dans des travaux précédents sur le salariat étudiant (Béduwé & Giret, 2018). Ainsi, une meilleure connaissance des diverses expériences des étudiants face au stage, dans toutes ses dimensions (recherche du stage, choix de celui-ci, valorisation dans la recherche d'emploi, etc.) ira de pair avec une compréhension plus fine des parcours juvéniles et estudiantins.

#BIBLIOGRAPHIE

Agulhon, C. (2007). La professionnalisation à l'université, une réponse à la demande sociale ? *Recherche & formation*, 1.

Béduwé, C., & Giret, J.-F. (2018). Le travail salarié des étudiants en France. Dans T. Couppié *et al.* (coord.). *20 ans d'insertion professionnelle des jeunes : entre permanences et évolutions*. Marseille : Céreq, coll. « Céreq Essentiels », (n°1).

Béduwé, C., & Mora, V. (2017). De la professionnalité des étudiants à leur employabilité, n'y a-t-il qu'un pas ? *Formation Emploi*, 138, 59-77.

Bene, J., & Vourc'h, R. (2019). L'institutionnalisation des stages au sein de l'enseignement supérieur. Dans J. Calmand & P. Lemistre (coord.). *Effet du parcours à diplôme donné sur l'insertion professionnelle*. Marseille : Céreq, coll. « Céreq Échanges », (n°11).

Charles, N. (2013). Justice sociale et enseignement supérieur : une étude comparée en Angleterre, en France et en Suède. *Thèse de doctorat de sociologie*, sous la direction de F. Dubet. Université Bordeaux 2, soutenue le 14 avril 2013.

Domingo, P. (2002). Logiques d'usage des stages sous statut scolaire. *Formation Emploi*, 79, 67-81.

Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Education et sociétés*, 7(1), 23-36.

Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, 35(4), 511-532.

Escourrou, N. (2009, juin). *Les inégalités inter-institutionnelles d'offres de stages : étude comparative entre écoles de commerce et d'ingénieurs et universités* [communication]. 2ème colloque international du RESUP. Les inégalités dans l'enseignement supérieur et la recherche. Université de Lausanne.

Gayraud, L., Simon-Zarca, G., & Soldano, C. (2011). *Université : les défis de la professionnalisation*. Marseille : Céreq, coll. « Notes Emploi Formation », (n°46).

Giret, J.-F., & Issehnane, S. (2010). *L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle*. Marseille : Céreq, coll. « Net. Doc », (n°71).

Giret, J.-F., & Issehnane, S. (2012). L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur. *Formation Emploi*, 117, 29-47.

Glaymann, D., & Grima, F. (2010). Faire face à un déclassement social : le cas des jeunes diplômés précaires prisonniers des stages. *Management & Avenir*, 36, 206-225.

Kergoat, P., & Lemistre, P. (2014). Professionnalisation de l'enseignement supérieur et sélection des publics : les faux-semblants de la démocratisation. *Economie et Société*, 36.

Verley, É. (2011). La professionnalisation à l'université : trajectoires et pratiques studieuses. Dans O. Galland, É. Verley, & R. Vourc'h, *Les mondes étudiants. Enquête Conditions de vie 2010*. Paris : Documentation française.



Toutes les publications du Céreq sur
www.cereq.fr

LA REPRISE D'ÉTUDES, POUR QUI, POURQUOI ?

L'ESSOR DES REPRISES D'ÉTUDES EN DÉBUT DE VIE ACTIVE

Les reprises d'études en début de vie active, en alternance ou non, sont de plus en plus fréquentes. Les caractéristiques des jeunes concernés évoluent peu au fil des Générations, mais les inégalités sociales d'accès se réduisent légèrement.



Alexie ROBERT

Département Entrées et évolutions dans la vie active, Céreq

Depuis le début des années 2000, en France, le nombre de jeunes qui reprennent des études quelques années seulement après la fin de leur formation initiale augmente progressivement (Mora, 2018). Cette croissance s'inscrit dans un contexte global d'élévation du niveau de diplôme et de développement de l'alternance dans l'enseignement supérieur (Ker goat, 2010 ; Issehnane, 2011) qui favorise les allers-retours entre formation et marché du travail. La période est également caractérisée par des besoins renouvelés d'autofinancement du côté des universités¹, la formation continue constituant alors une source possible de ressources. Par ailleurs, les politiques de professionnalisation du supérieur, traduites par les obligations de stages, les modules de professionnalisation ou encore le développement de spécialités et filières dites professionnelles (Erlich & Verley, 2010, Boudesseul *et al.* 2015, Lemistre & Mora, 2016) ont également pu contribuer à ce brouillage des frontières entre formation et emploi.

L'objectif de ce chapitre est d'étudier cette montée en charge des reprises d'études dans l'enseignement supérieur, par type de reprise et niveau de diplôme obtenu, ainsi que l'évolution de leurs déterminants depuis le début des années 2000. Sont notamment pris en compte les déterminants évoqués par Mora & Robert (2017) à partir de l'enquête Génération 2010 à 5 ans (niveau de diplôme, caractéristiques socio-démographiques et situation sur le marché du travail). Pour réaliser ce travail de comparaison dans le temps entre des périodes caractérisées par des conjonctures économiques différentes, nous avons mobilisé trois enquêtes Générations représentatives au niveau national. Nous disposons ainsi de trois cohortes de jeunes sortis de l'enseignement supérieur en 1998, 2004 et 2010 et interrogés respectivement en 2005, 2011 et 2017, permettant un suivi pendant sept années après la fin de leur formation initiale.

La première partie sera consacrée à l'essor du phénomène de reprises d'études au fil des Générations, en se concentrant sur le premier retour en formation « notable » (c'est-à-dire de plus de six mois) et en distinguant les reprises en alternance des autres (cf. #1 - La reprise d'études). Dans une deuxième partie, les déterminants des reprises d'études seront explorés à l'aune du parcours antérieur et des caractéristiques des jeunes. La comparaison aux trois dates mettra notamment en évidence le maintien du rôle majeur de la formation initiale, de ceux du parcours sur le marché du travail et du genre, ainsi qu'un tassement des inégalités selon l'origine sociale en fin de période d'observation.

1 - LA REPRISE D'ÉTUDES

Dans ce chapitre, les reprises d'études sont repérées dans le parcours des jeunes grâce à un calendrier d'activité dans lequel ils déclarent mois par mois leur situation principale : emploi, alternance, chômage, formation, reprise d'études, inactivité. Nous comptabilisons uniquement le premier épisode de reprise d'études « notable », c'est-à-dire d'une durée minimum de 6 mois. L'objectif est de se concentrer sur des reprises d'études suffisamment longues pour être diplômantes ou a minima certifiantes, c'est-à-dire les plus susceptibles d'être valorisables sur le marché du travail. De plus, nous considérons uniquement les périodes d'alternance, de reprise d'études ou de formation qui commencent plus de six mois après la fin de la formation initiale pour exclure les cas d'interruption temporaire de formation initiale qui se poursuivent un peu plus tard par d'autres biais, en formation continue notamment.

Les reprises d'études en alternance sont distinguées car le coût de la reprise d'études et les conditions de ressources nécessaires pour l'entreprendre vont différer selon qu'elle s'accompagne, ou non, d'une rémunération. L'alternance est ainsi un moyen de conserver une rémunération tout en se formant.

¹ Cf. la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU) de 2007.

Reprises d'études : un phénomène en plein essor au fil des Générations

Les non-diplômés du supérieur sont les plus concernés

Au fil des trois enquêtes considérées, la propension des jeunes à reprendre des études dans les sept années suivant la fin de leur formation initiale s'est sensiblement accrue à tous les niveaux de diplômes (cf. Graphique 1). Ainsi, 19 % des jeunes sortants de l'enseignement supérieur de la Génération 2010 reprennent des études (dont 5 % sous forme d'alternance) contre 11 % des jeunes ayant fini leurs études en 1998 (dont 2 % en alternance).

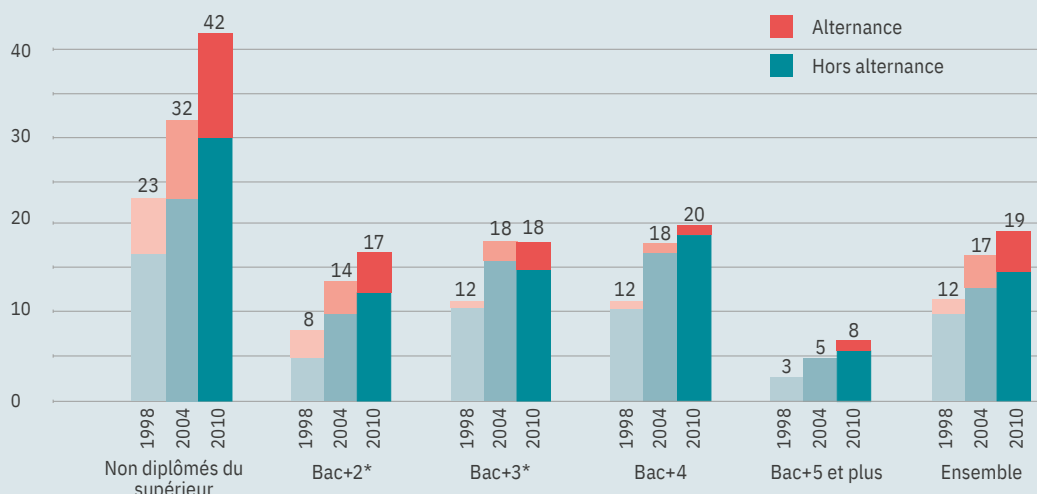
Les reprises d'études concernent 1 jeune sur 5 de la Génération 2010.

Quelle que soit la Génération, les femmes reprennent plus souvent leurs études que les hommes (20 % contre 17 % pour la Génération 2010), mais moins souvent en alternance, bien que cet écart se réduise sur la période d'observation. En effet, la part d'alternance parmi les reprises d'études chez les hommes diminue, passant de 30 % à 27 % entre les Générations 1998 et 2010, alors qu'elle augmente pour les femmes, de 16 % à 24 %. Cette évolution diffère de celle observée pour l'apprentissage en dernière année de formation initiale. Sa part augmente aussi bien pour les hommes que pour les femmes entre les Générations 1998 et 2010, même si la progression est de plus grande ampleur pour les femmes.

Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur sont les plus nombreux à reprendre des études : pour la Génération 2010, 42 % d'entre eux sont concernés, dont 12 % en alternance. La notion d'échec dans l'enseignement supérieur doit ainsi être relativisée et nécessite pour cette population spécifique d'être mesurée à distance de la première sortie de formation initiale. Sur l'ensemble des niveaux de sortie, la hiérarchie de la part des reprises d'études parmi les diplômés de l'enseignement supérieur s'établit ainsi : licence générale (27 %), DUT (25 %), BTS (15 %),

Graphique 1

Évolution de la part des jeunes en reprise d'études par plus haut niveau de diplôme préalable (%)



Source : enquêtes Génération 1998, 2004 et 2010 à 7 ans.

Champ : sortants de l'enseignement supérieur de chaque Génération. * Hors santé-social.

Génération

master (11%), licence professionnelle (10%), école de commerce (5%), école d'ingénieur (4%) et diplôme de niveau bac+2/3 santé-social ou doctorat (2%).

La spécialité de formation a également son importance. Ainsi, au sein de la Génération 2010, 18% des diplômés BTS des spécialités tertiaires reprennent des études contre 11% des BTS industriels. De même, parmi les jeunes dont le plus haut diplôme est une licence professionnelle, 12% de ceux formés dans les spécialités maths science et technique sont concernés, contre 7% pour les lettres, sciences humaines et sociales, gestion et droit.

Cette forte augmentation des reprises d'études relève, d'une part, d'une progression régulière des retours hors alternance, passés de 10% à 14% des sortants du supérieur. Le niveau bac+3 (hors santé social) se distingue par une hausse entre les Générations 1998 et 2004, suivie d'une légère diminution pour la Génération 2010. La montée en charge des licences professionnelles dans l'ensemble des licences explique probablement ce résultat. Cette augmentation s'appuie d'autre part sur un doublement de la part de jeunes qui reprennent des études en alternance, passée de 2% à 5%.

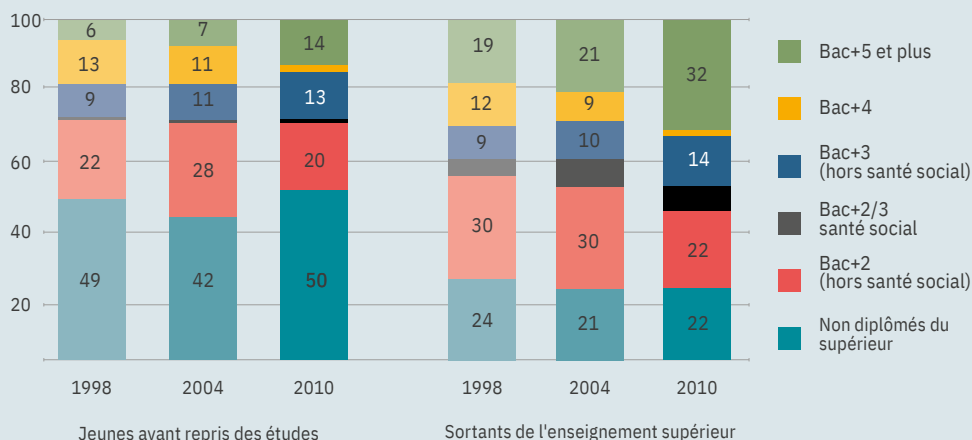
Afin de tenir compte de l'évolution inégale des effectifs de chaque niveau de diplôme d'une Génération à l'autre, évoquée en introduction de cet ouvrage, nous examinons également les poids relatifs des différents niveaux de diplômes parmi l'ensemble des reprises d'études et parmi l'ensemble des sortants de l'enseignement supérieur (cf. Graphique 2).

Trois cas de figures sont observés :

- une hausse parallèle de la part des diplômés de bac+5 et plus dans l'ensemble de la population étudiante (de 19% à 32% sur la période) et celle de leur taux de reprise d'études. Leur poids final au sein des reprises d'études dans l'enseignement supérieur augmente donc sensiblement (de 6% à 14%), en dépit d'un taux de reprise qui reste inférieur à celui des autres

Graphique 2

Part de chaque niveau de diplôme parmi les jeunes ayant repris des études et parmi les sortants de l'enseignement supérieur des trois Générations (%)



Lecture : en 2010, les diplômés de niveau bac+5 représentent 14% des jeunes qui reprennent des études et 32% des sortants.

Champ : sortants de l'enseignement supérieur de chaque Génération.

Source : enquêtes Génération 1998, 2004 et 2010 à 7 ans.

niveaux. Parmi eux, de plus en plus de jeunes se dotent d'un second diplôme de même niveau, un autre master par exemple (Lemistre & Mora, *op.cit.*).

- les sortants non diplômés du supérieur, les diplômés de niveau bac+2 (hors santé social) et bac+4 voient leur effectif relatif parmi la population étudiante diminuer, ce qui minimise l'augmentation de leur part au sein des reprises d'études malgré une hausse des taux de reprises d'études pour ces niveaux. La part des jeunes de niveau bac+4 parmi les reprises d'études diminue même fortement, malgré un taux de reprise qui ne cesse d'augmenter. Cette évolution s'explique par la mise en place du LMD qui a conduit à la marginalisation des sorties à ce niveau de diplôme : alors que 12 % des jeunes sortants de l'enseignement supérieur de la Génération 1998 terminaient leur formation initiale à bac+4, ils ne sont plus que 2 % dans la Génération 2010.

- les effectifs des diplômés de niveau bac+3 (hors santé-social) augmentent mais leur taux de poursuite stagne, conduisant *in fine* à une hausse modeste de leur part parmi les « reprenants ».

Des retours en formation toujours précoces

Le moment du premier retour « notable » en formation, quel qu'en soit le type (alternance ou non), évolue peu au fil des Générations. Un peu plus de la moitié démarrent dans l'année et demie qui suit la fin de formation initiale, et seulement un quart plus de trois ans après celle-ci. Les reprises d'études tendent ainsi à rester concentrées sur les toutes premières années consécutives à la primo-sortie du système éducatif. Les retours hors alternance commencent généralement plus tard que les retours en alternance (3 à 5 mois sur la médiane selon la Génération).

Quant à la durée de ces études post-initiales, elle est restée stable pour les reprises en alternance mais s'est sensiblement allongée pour les retours hors alternance. Pour la Génération 1998, la moitié de ces derniers duraient 13 mois ou plus et un quart seulement duraient plus de deux ans. Pour la Génération 2010, la moitié durent 20 mois ou plus et près d'un quart durent trois ans ou plus. Cet allongement de la durée concerne presque exclusivement les jeunes diplômés de niveau bac+3 hors santé-social dont la durée médiane a doublé sur la période pour atteindre 2 ans à la Génération 2010.

Tous types de reprise d'études confondus, les jeunes non diplômés du supérieur et les diplômés de niveau bac+3 hors santé-social s'engagent dans les reprises d'études les plus longues (les durées médianes sont respectivement de 22 et 23 mois contre 12 à 13 mois pour les autres niveaux).

Les jeunes qui reprennent des études ont-ils toujours le même profil ?

Dans cette deuxième partie, les déterminants des reprises d'études sont explorés à l'aune du parcours antérieur et des caractéristiques des jeunes. Les résultats des modèles commentés ci-dessous sont présentés dans le tableau en annexe².

² L'effet de chacune des caractéristiques est un effet net, c'est-à-dire avec toutes les autres caractéristiques présentes dans le modèle égales par ailleurs. De plus, pour étudier l'évolution des effets évoqués entre les trois enquêtes, les trois modèles présentés dans le tableau en annexe ont également été réalisés sur chacune des Générations séparément.

Le rôle majeur de la formation initiale

La modélisation confirme que, quel que soit le type de reprise d'études considéré, la probabilité de retourner en formation augmente significativement au fil des Générations étudiées. Elle confirme également les résultats évoqués précédemment quant au rôle de la formation initiale, qui restent valables « toutes choses égales par ailleurs ». Ainsi, quelle que soit la Génération, la probabilité de retourner sur les bancs de l'école dans les sept années suivant la sortie du système éducatif est particulièrement élevée pour les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur. Toutes Générations confondues, ils ont ainsi environ 5,6 fois plus de chances de reprendre des études que les diplômés de niveau bac+5 et plus.

Les non-diplômés du supérieur ont 5,6 fois plus de chances de reprendre des études que les diplômés de bac+5.

Si l'on distingue les modalités de reprise d'études, la probabilité de les reprendre en alternance décroît quand le niveau de diplôme augmente. Hors alternance, il en va différemment. Si les diplômés de niveau bac+2 ont deux fois plus de chances que ceux de niveau bac+5 de reprendre des études hors alternance, le ratio est de 3,4 pour ceux de niveau bac+4.

Un échec au diplôme visé en fin de formation initiale multiplie par environ 1,3 les chances de reprendre des études (en alternance ou non) avec une légère augmentation de l'effet au fil des Générations.

... celui des premiers pas dans la vie active

Pour chaque Génération, les jeunes reprennent significativement moins leurs études, en alternance ou non, lorsqu'ils occupent une situation favorable sur le marché du travail durant leur première année de vie active. En effet, les jeunes les plus susceptibles de reprendre des études sont ceux qui ont été majoritairement au chômage ou en inactivité cette année-là, suivis de ceux qui étaient majoritairement en emploi à durée déterminée (EDD). Les premiers ont ainsi 1,5 fois plus de chances de reprendre leurs études que les seconds et 3,6 fois plus de chances que les jeunes majoritairement en emploi à durée indéterminée (EDI).

Le niveau de rémunération des emplois à durée déterminée a un effet croissant au fil des Générations sur les reprises hors alternance. En effet, si pour la Génération 1998 la rémunération ne joue pas, les jeunes de la Génération 2004 ont, en moyenne, 1,7 fois plus de chances de reprendre leurs études hors alternance lorsqu'ils sont en emploi à durée déterminée avec un salaire faible³ que lorsqu'ils sont bien rémunérés. À la Génération 2010, les chances sont multipliées par deux. Pour les reprises en alternance, le niveau de rémunération ne joue pas pour les jeunes en emploi à durée déterminée quelle que soit la Génération.

... et celui des caractéristiques socio-démographiques

Les femmes ont 1,5 fois plus de chances que les hommes de reprendre des études hors alternance. Cette différence est stable pour les trois Générations. Le sexe intervient en revanche de manière différente pour les reprises d'études en alternance. Parmi les jeunes de la Génération

³ Un salaire faible correspond à un salaire en dessous de la médiane des salaires, calculée pour chaque Génération indépendamment. Inversement, sont considérés ici comme « bien rémunérés » les jeunes qui touchent un salaire au-dessus de cette médiane.

1998, les hommes ont 1,6 fois plus de chances que les femmes de reprendre des études en alternance. Cet écart se réduit ensuite et n'est plus significatif pour la Génération 2010.

Être issu de l'immigration ne semble pas avoir d'incidence sur la reprise d'études, en alternance ou non, sauf pour la Génération 1998 où les reprises d'études en alternance sont moins fréquentes parmi les jeunes concernés.

Qu'en est-il, enfin, de l'effet de l'origine sociale sur la propension à reprendre tel ou tel type d'études, et de son évolution au fil des enquêtes ? Retrouve-t-on par exemple un effet positif du capital scolaire des parents, corrélé à leur capital économique, comme l'évoquent Doray *et al.* (2012) à propos des retours aux études des jeunes adultes canadiens après la sortie de l'enseignement postsecondaire ?

L'origine sociale est utilisée ici comme une approximation des capitaux culturels et économiques des jeunes enquêtés. Un jeune ayant au moins un parent cadre est considéré comme d'origine favorisée ; il est d'origine populaire si ses deux parents sont ouvriers ou employés. Quelle que soit la Génération étudiée, l'origine sociale ne semble pas avoir d'effet significatif sur la probabilité de reprendre des études en alternance. En revanche, toutes choses égales par ailleurs, les jeunes issus des milieux favorisés ont, dès la Génération 1998, 1,4 fois plus de chances d'effectuer un retour aux études hors alternance, le plus souvent effectué à plein temps à l'université ou en établissement scolaire, en comparaison de ceux issus des classes populaires. Ce chiffre est de 1,3 fois lorsqu'on les compare aux jeunes de classes moyennes. Cet écart ne s'érode pas à la Génération 2004, malgré la montée en charge sensible des reprises d'études hors alternance. Toutes choses égales par ailleurs, disposer d'un capital culturel et/ou économique favorable continue donc, pour cette Génération, d'aller de pair avec une plus grande propension à reprendre des études hors alternance. À la Génération 2010, on observe en revanche une diminution de l'écart entre les jeunes d'origines favorisée et populaire, le bonus relatif passant de 1,4 à 1,25. Alors que les jeunes issus des classes moyennes avaient précédemment une probabilité de reprendre ce type d'études significativement inférieure à celle des jeunes d'origine favorisée, l'écart à la fin de la période d'observation n'est plus significatif.

L'effet de l'origine sociale diminue au fil des Générations pour les reprises hors alternance.

Conclusion

L'évolution du phénomène de reprise d'études dans l'enseignement supérieur et de ses déterminants au fil des trois enquêtes Génération mobilisées présente plusieurs faits saillants. Ainsi, les retours aux études en début de vie active sont de plus en plus fréquents, dans un contexte global d'élévation du niveau de diplôme. Cet accroissement s'effectue aussi bien en alternance que selon d'autres modalités et fait plus souvent suite à des difficultés sur le marché du travail. Les jeunes reprennent plus souvent des études hors alternance quand leur rémunération en emploi est faible, avec un effet croissant au fil des Générations, alors que le salaire n'a pas d'effet sur les reprises en alternance.

Les femmes reprennent plus souvent des études hors alternance que les hommes et sont autant concernées par les reprises en alternance pour la Génération 2010, alors qu'elles l'étaient moins dans les enquêtes précédentes.

Par ailleurs, le profil des jeunes repreneurs évolue assez peu au fil des Générations. Les jeunes sortis non diplômés de l'enseignement supérieur restent les plus concernés par les reprises d'études, suivis par les diplômés de niveau bac+4 pour les reprises hors alternance ou par les diplômés de niveau bac+2 pour celles en alternance. Les retours en formation durent également plus longtemps pour les diplômés de niveau bac+3 hors santé-social et pour les non-diplômés que pour les autres jeunes.

Enfin, l'origine sociale ne semble pas avoir de lien avec le fait de reprendre ou non des études en alternance. En revanche, reprendre des études hors alternance apparaît, dès la Génération 1998, significativement moins probable pour les jeunes d'origines populaire et moyenne. Cette influence se réduit néanmoins pour la Génération 2010, la probabilité pour les jeunes de classes moyennes de s'engager dans ce type de reprises d'études devenant équivalente à celle de ceux d'origine favorisée.

Plusieurs facteurs, qu'il conviendrait d'explorer, peuvent jouer en défaveur des jeunes issus des milieux populaires dans l'accès aux reprises d'études hors alternance : auto-censure, effets de report dans le temps⁴, impossibilité d'avoir un soutien financier de la famille pour financer un retour aux études « classiques », réticence à retourner à temps plein sur les bancs de l'école à cause de mauvaises expériences scolaires ou de difficultés avec les apprentissages formels, etc. Par ailleurs, les jeunes d'origine modeste pourraient privilégier un retour aux études, par le biais de formations de quelques heures hebdomadaires⁵ ou de validation des acquis de l'expérience (VAE) (hors alternance), rendant ce retour invisible dans nos enquêtes.

⁴ À l'horizon des sept années d'observation, on remarque déjà un léger effet de report dans le temps de la part des jeunes d'origine populaire. Ainsi pour la Génération 2010, le nombre de mois médian entre leur sortie du système éducatif et le début de la reprise d'études hors alternance est supérieur de 3 mois à celui des jeunes d'origine favorisée lorsque qu'ils sont non-diplômés du supérieur ou diplômés de niveau bac+5 et plus et de 7 mois pour les diplômés de niveau bac +2.

⁵ Dans l'enquête Génération 2010 à 5 ans comprenant un module spécifique sur les reprises d'études, on constate par exemple que les jeunes d'origine sociale modeste reprennent plus souvent des études dans leurs cinq premières années de vie active via l'AFPA ou le GRETA.

Variable	Modalité	Reprise d'études vs pas de reprise ⁽¹⁾	Reprise d'études en alternance vs pas de reprise ⁽¹⁾	Reprises d'études hors alternance vs pas de reprise ⁽¹⁾
Plus haut niveau de diplôme	Non diplômés du supérieur	5,636***	9,371***	4,910***
	Bac+2 (hors santé social)	2,433***	4,385***	1,968***
	Bac+2/3 santé social	0,400***	0,210***	0,431***
	Bac+3 (hors santé social)	2,693***	2,035***	2,802***
	Bac+4	3,189***	ns	3,442***
	Bac+5 et plus	réf.	réf.	réf.
Sortie sur un échec au diplôme	Non	réf.	réf.	réf.
	Oui	1,329***	1,320*	1,335***
Parcours durant la première année de vie active	Emploi à durée indéterminée	0,280*** ⁽²⁾	0,349***	0,265***
	Emploi à durée déterminée bien payé	0,551***	0,682***	0,518***
	Emploi à durée déterminée mal payé	0,795***	0,758**	0,807***
	Formation, reprise d'études ⁽³⁾	0,702***	1,254*	0,522***
Genre	Not in Education, Employment or Training (NEET)	réf.	réf.	réf.
	Femme	réf.	réf.	réf.
Lieu de naissance des parents	Homme	0,759***	ns	0,687***
	Au moins un parent né en France	réf.	réf.	réf.
Origine sociale	Deux parents nés à l'étranger	ns	ns	ns
	Classes populaires ⁽⁴⁾	ns	ns	ns
	Classes moyennes	réf.	réf.	réf.
Génération	Classes favorisées	1,292***	ns	1,343***
	1998	réf.	réf.	réf.
	2004	1,823***	1,762***	1,837***
	2010	2,449***	2,640***	2,397***

p-valeur : *** si <0.01 ; ** si <0.05, * si <0.1, ns : non significatif

Champ : sortants de l'enseignement supérieur de chaque Génération.

⁽¹⁾ Ou reprise de moins de 6 mois.

⁽²⁾ Note de lecture : les jeunes NEET ont 1/0.28=3,6 fois plus de chances de reprendre des études dans les sept premières années de vie active que ceux qui ont été majoritairement en emploi à durée indéterminée (EDI) durant leur première année de vie active.

⁽³⁾ Il s'agit des reprises d'études précoces survenues dans les six mois qui suivent la fin de la formation initiale et qui ne font pas partie du champ étudié ici.

⁽⁴⁾ Classes populaires : au moins un parent ouvrier ; classes favorisées : au moins un parent cadre.

Source : enquêtes Génération 1998, 2004 et 2010 à 7 ans.

#BIBLIOGRAPHIE

Boudesseul, G. *et al.* (2015). *Alternance et professionnalisation : des atouts pour les parcours des jeunes et les carrières ?* Marseille : Céreq, coll. « Relief » (n°50).

Cam, P. (1999). Les interruptions d'études, entre flânerie ostentatoire et cursus canonique? *Formation Emploi*, 66, 57-78.

Doray P. *et al.* (2012). Les retours aux études postsecondaires : une expression de l'éducation tout au long de la vie ? *Formation Emploi*, 120, 75-100.

Erllich, V. & Verley, E. (2010). Une relecture sociologique des parcours des étudiants français: entre segmentation et professionnalisation. *Éducation et Sociétés*, 2(26), 71-88.

Issehnane, S. (2011). Le développement de l'apprentissage dans le supérieur : une évaluation empirique à partir de l'enquête Génération 2001. *Travail et Emploi*, 125, 27-39.

Kergoat, P. (2010). *Les formations par apprentissage : un outil au service d'une démocratisation de l'enseignement supérieur.* Marseille : Céreq, coll. « Net.doc » (n°75).

Lemistre, P., Mora, V. (2016). *Professionnalisation des publics et des parcours à l'université.* Marseille : Céreq, coll. « Céreq Échanges » (n°3).

Mora, V. & Robert, A. (2020). Qui cherche à obtenir un nouveau diplôme après la formation initiale ? Sociographie des reprises d'études, en France, depuis la fin des années 1990. Dans V. Canals & S. Landrier. *Reprise d'études à l'université : quels publics, quelles finalités ?* Marseille : Céreq, coll. « Céreq Échanges » (n°14).

Mora, V. (2018). Comment les conditions d'insertion des jeunes se sont-elles transformées en 20 ans ? Dans Thomas Couppié *et al.* *20 ans d'insertion professionnelles des jeunes : entre permanences et évolutions.* Marseille : Céreq, coll. « Céreq Essentiels » (n°1).

Mora, V., Robert, A. (2017). Retours précoces sur la voie des diplômés : vers une formation 'tout au long du début de la vie' ? *Céreq Bref*, 360.

Vertongen, G., Bourgeois, E., Nils, F., de Viron, F. & Traversa, J. (2009). Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1(38), 25-44.



Toutes les publications du Céreq sur
www.cereq.fr

LA TRANSFORMATION DES
FONCTIONS DE LA FORMATION
CONTINUE UNIVERSITAIRE

LA TRANSFORMATION DES FONCTIONS DE LA FORMATION CONTINUE UNIVERSITAIRE

Selon le type de diplôme visé, les reprises d'études à l'université remplissent des fonctions différentes dans les trajectoires professionnelles des adultes. Seconde chance et études différées sont en recul au profit des fonctions d'insertion, de promotion et d'actualisation des connaissances.

Isabelle BORRAS



*Pacte, Laboratoire de sciences sociales, Université de Grenoble
Alpes, centre associé au Céreq de Grenoble*

La formation continue est une vocation ancienne des universités. Dès 1968, la loi Faure¹ leur confie cette mission fondamentale au même titre que la formation initiale, et les engage à accueillir tous les publics adultes, y compris lorsqu'ils n'ont pas fait d'études supérieures. Selon le titre premier de la loi, « l'enseignement supérieur doit être ouvert aux anciens étudiants ainsi qu'aux personnes qui n'ont pas eu la possibilité de poursuivre des études, afin de leur permettre, en fonction de leurs capacités d'améliorer leurs chances de promotion ou de convertir leur activité professionnelle ». Bien que cette ambition ait été confortée ensuite, la formation continue est restée marginale dans l'enseignement supérieur (Denantes, 2005, IGAENR, 2014). En 2016, les universités inscrivent principalement des étudiants en formation initiale (plus de 1 500 000, EESRI, 2018) et secondairement des stagiaires en formation continue (335 000, EESRI, 2019). Cependant, les évolutions de la formation continue universitaire apparaissent très différenciées selon les segments qui la composent. C'est sur son versant diplômant qu'elle est la plus dynamique, tirée par l'essor des diplômes universitaires (DU), des licences professionnelles et des masters (cf. #2 - La formation continue universitaire).

Cette polarisation de l'offre sur son versant diplômant et sur certains diplômes est le signe d'une transformation des fonctions de la formation continue supérieure dans les trajectoires professionnelles des adultes. Selon leur niveau ou leur vocation plus ou moins professionnelle, les diplômés s'adressent en effet à des publics aux profils très différents. C'est ce que montrent les résultats de l'enquête Impact-Rev. Menée auprès d'anciens stagiaires de la formation continue des universités de Rhône-Alpes, elle portait sur les objectifs et le mode de financement, la situation professionnelle avant la formation puis un an après, l'impact personnel et professionnel de la reprise d'études (cf. #1 - L'enquête Impact-Rev sur l'impact des reprises d'études). Elle présente des limites, comme l'absence de données individuelles sur le sexe, l'âge ou le niveau de formation initiale, également absentes des statistiques ministérielles sur la formation continue, mais elle vient combler un manque. En effet, hormis quelques travaux anciens (Fond-Harmant, 1997) ou ciblés (Poliak, 1991, Pottier, 1996, Mora & Robert, 2017), les adultes préparant un diplôme à l'université demeurent largement méconnus, voire « oubliés » (Agulhon, 2004) des chercheurs.

Nous présenterons les profils des « reprenants », l'impact des reprises d'études tous diplômes confondus, puis selon le diplôme préparé, avant de discuter des transformations des fonctions de la formation continue supérieure.

Pluralité des attentes vis-à-vis de la formation

À la question « *Quelles étaient vos attentes en décidant de suivre cette formation ?* », plusieurs items devaient être retenus parmi huit proposés (cf. Graphique 1). Si certaines finalités dominent, comme par exemple l'acquisition de nouvelles connaissances citée par 77 % des personnes, les réponses révèlent une pluralité de motivations qui témoignent des multiples fonctions des reprises d'études : évolutions professionnelle et personnelle, reconversion, promotion, insertion et lutte contre le chômage, maintien de l'employabilité, etc.

Cette pluralité d'attentes fait écho à la diversité des situations professionnelles des stagiaires avant la formation : 66 % étaient en activité professionnelle, 17 % demandeurs d'emplois (DE) et 17 % dans une autre situation (cf. Tableau 2). Ces derniers étaient inactifs ou en études, sans que l'on puisse distinguer ces deux situations. Une partie étaient des étudiants ayant poursuivi

¹Loi n°68-978 d'orientation de l'enseignement supérieur.

#1 - L'ENQUÊTE IMPACT-REV SUR L'IMPACT DES REPRISES D'ÉTUDES

Coordonnée par Focal, le service de la formation continue de l'université de Lyon 1, financée en partie par le Conseil régional Rhône-Alpes, l'enquête Impact-Rev s'adressait aux auditeurs en dernière année de cursus diplômant dans une des huit universités régionales (Grenoble 1, 2 et 3, Lyon 1, 2 et 3, Savoie et Saint-Etienne), hors Conservatoire national des arts et métiers (CNAM) et Instituts nationaux polytechniques (INP).

Ils ont été enquêtés six années de suite de 2007-2008 à 2012-2013, avec un taux de réponse de 42 %. Les six cohortes sont agrégées pour l'analyse, qui porte sur 14 262 répondants ainsi répartis : 1 511 diplômés d'accès aux études universitaires (DAEU), 1 054 diplômés d'études universitaires scientifiques et techniques (Deust) et diplômés universitaires de technologie (DUT) (dont 85 % de DUT et 15 % de Deust), 1 006 licences, 4 235 licences professionnelles, 5 130 masters, 1 326 DU. Le champ inclut les non diplômés (15 % des répondants), la validation des acquis de l'expérience (7 %) et exclut les poursuites d'études. Les données ont été mises à disposition du centre associé au Céreq de Grenoble qui a effectué les traitements pour cette contribution.

#2 - LA FORMATION CONTINUE UNIVERSITAIRE

La formation continue universitaire se compose de formations diplômantes et non diplômantes. En 2015 parmi les stagiaires en formation continue à l'université :

> la moitié prépare un diplôme :

- 33 % préparent un diplôme national (DN) ou un titre inscrit au répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) d'une durée moyenne de 310 heures (stages inclus) ;

- 21 % préparent un diplôme d'université (DU) d'une durée moyenne de 110 heures.

> l'autre moitié suit des formations non diplômantes courtes (25%) ou des conférences culturelles inter-âges (18%) d'une trentaine d'heures (Grille, 2017).

La part des diplômes obtenus en formation continue universitaire dans l'ensemble est passée de moins de 5 % en 2006 à 11 % en 2016. En dix ans, la part des inscrits en formation diplômante a crû de 43 à 62 %, le nombre de diplômes délivrés passant de 57 000 à 99 000. Les plus fortes croissances concernent la licence professionnelle, le master et les DU (cf. tableau 1).

Tableau 1

Répartition et évolution des diplômes délivrés en formation continue par les établissements d'enseignement supérieur en France

	2006	2016	Variation
DN délivrés	36 703	64 095	+ 75 %
DAEU*	5 502	5 041	- 8 %
DEUG-DEUST	944	658	- 30 %
DUT	2 482	3 002	+ 21 %
Licence	3 347	5 384	+ 61 %
Licence pro	5 317	19 600	+ 269 %
Master	8 813	19 079	+ 116 %
Titres RNCP et autres	10 298	11 331	+ 10 %
DU** délivrés	20 297	35 105	+ 73 %
Total	57 000	99 200	+ 74 %

* Le DAEU est un équivalent du baccalauréat préparé à l'université accessible uniquement en formation continue.

**Les DU, non soumis à une habilitation du ministère ni reconnus dans le schéma LMD, sont sous la responsabilité des universités qui les ont créés, du point de vue des financements et des tarifs appliqués, des contenus d'enseignement et des volumes horaires. Accessibles à différents niveaux d'études, ils ne ciblent pas un niveau d'emploi en particulier. Ils concernent principalement les disciplines de santé : 66 % des inscrits en DU l'étaient dans ce domaine en 2013 (Grille, *op.cit.*).

Source : tableau élaboré à partir des indicateurs sur la formation continue dans l'enseignement supérieur issus de EESRI (2009, 2019).

leurs études en contrat de professionnalisation, dispositif de la formation continue accessible aux jeunes. On a donc une population très hétérogène, composée d'actifs salariés stables comme précaires, diversement qualifiés et expérimentés, ainsi que de personnes en recherche d'emploi. Si on se focalise sur les caractéristiques des emplois occupés par les 66 % d'actifs occupés avant la formation, on note tout d'abord que 95 % étaient salariés et 5 % non-salariés ; les trois-quarts occupaient des emplois stables et un quart des emplois précaires ; un tiers travaillait dans le secteur public et deux tiers dans le privé. On relève en second lieu la prédominance de deux catégories socio-professionnelles, celles des employés et des cadres qui représentent les trois-quarts des actifs avant la formation (pour 13 % de professions intermédiaires et 3 % d'ouvriers).

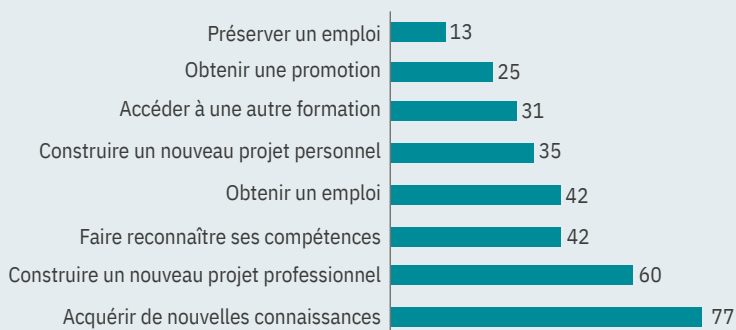
Avant la formation, 2/3 des stagiaires sont en emploi, 1/6^e sont au chômage.

Un impact à la fois personnel et professionnel positif

Les effets perçus, quels que soient les indicateurs subjectifs ou objectifs retenus, sont positifs pour la population dans son ensemble (cf. Tableau 3). La plus forte satisfaction concerne l'évolution personnelle : un an après la formation, 92 % évoquent « une évolution personnelle positive ». Mais 66 % citent aussi une « évolution professionnelle positive » et 42 % « une augmentation du salaire ». Après avoir consacré une année à des activités studieuses, empiétant souvent sur les loisirs et les tâches familiales, au cœur de dynamiques identitaires, on peut faire l'hypothèse que les répondants étaient enclins à survaloriser cette expérience pour eux-mêmes et autrui. Sur un registre plus objectif et bien qu'on ne dispose que d'une année de recul, la situation des actifs s'améliore, avec une part de cadres en progression de huit points. Gagnant seulement deux points, la part des emplois stables évolue peu. Cependant, ces résultats doivent être nuancés en fonction des diplômés préparés comme nous y invitent les données du tableau 3.

Graphique 1

Quelles étaient vos attentes en décidant de suivre cette formation ? (%)



Source : Impact-Rev - données agrégées des 6 enquêtes de 2007-2008 à 2012-2013 Focal-Lyon 1, Région Rhône-Alpes, traitement centre associé Céreq Grenoble.

Les fonctions des diplômés

L'impact de la reprise d'études en fonction du diplôme préparé peut être étudié au prisme des attentes initiales adressées à chaque diplôme. Dans Impact-Rev, les diplômés se singularisent par la mise en avant de certaines attentes par les répondants : « l'accès à une autre formation » caractérise les publics du DAEU, « la construction d'un nouveau projet personnel » ceux de la licence, « l'obtention d'un emploi » ceux du Deust-DUT et de la licence professionnelle, « faire reconnaître ses compétences » ceux du master et des DU (Borras, 2020).

DAEU et licence : « seconde-chance » et études différées

Le souhait d'avoir « accès à une autre formation » est cohérent avec la finalité du DAEU, diplôme original dans le paysage de la formation continue supérieure. Seul diplôme de niveau IV préparé à l'université, il permet à des non bacheliers d'entamer des études supérieures ou de passer des concours. En concordance avec le niveau visé, il capte une population moins qualifiée que la moyenne, majoritairement des employés (73 %) mais aussi une forte proportion de demandeurs d'emploi et d'actifs précaires, à qui il offre une seconde chance d'accès à des études supérieures. S'adressant à des publics peu dotés en capital scolaire, il ne peut être comparé aux diplômes de niveaux supérieurs.

Quant à la licence, elle se particularise par l'objectif de « construction d'un projet personnel ». Elle intéresse une population plus hétérogène que le DAEU, globalement plus qualifiée, toujours à dominante d'employés (58 %) mais avec une présence plus significative de cadres (32 %) ou de professions intermédiaires (12 %). Contrairement au DAEU, elle s'adresse en effet à des personnes déjà titulaires d'un baccalauréat ayant différé leurs études supérieures après un passage sur le marché du travail. Les trois quarts de ses publics sont des actifs occupant surtout des emplois stables, pour près de la moitié dans le secteur public.

Tableau 2

Situation avant la reprise d'études selon le diplôme préparé (%)

	Statut			Parmi les actifs occupés						
	Actif occupé	DE (1)	Autre (2)	Emploi stable (3)	Secteur public (4)	Catégorie socioprofessionnelle				
						Cadre	PI (5)	Employé	Ouvrier	Autre (6)
DAEU	66	26	8	59	38	2	3	73	11	11
Deust-DUT	62	21	17	59	22	6	10	71	6	7
Licence pro	46	13	41	61	20	16	12	58	5	9
Licence	74	14	12	81	47	26	18	41	2	13
Master	78	16	6	85	40	52	15	24	0	9
DU	79	15	6	83	40	36	12	39	1	12
Ensemble	66	17	17	74	33	32	13	42	3	10

Légende : (1) DE : demandeur d'emploi, (2) inactif ou étudiant, (3) CDI ou fonctionnaire, (4) fonction publique ou établissement public industriel et commercial (5) PI : profession intermédiaire, (6) dont artisans, chefs d'entreprises, professions libérales...

DAEU : Diplôme d'accès aux études universitaires, Deust : Diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques, DUT : Diplôme universitaire de technologie, DU : Diplôme universitaire.

Source : Impact-Rev.

Pour ces «repreneurs», les effets perçus sur la vie professionnelle sont plus faibles que la moyenne. Il faut cependant relativiser ces résultats au regard de leurs motivations et de leurs profils, moins dotés en capital scolaire initial. De plus, ces formations ont une vocation académique, les contenus des enseignements dispensés ne préparant pas à une insertion immédiate dans l'emploi. On observe par ailleurs que ces démarches sont plus souvent autofinancées : 32 % des stagiaires du DAEU et 28 % de ceux de licence ont financé eux-mêmes leur reprise d'études pour une moyenne de 18 % de démarches autofinancées tous diplômes confondus (Borras, *op.cit.*).

Licence professionnelle : insertion

L'insertion dans l'emploi, but emblématique de la licence professionnelle, rejoint la finalité « *d'obtention d'un emploi* » mise en avant par les enquêtés. Avant la formation, moins de la moitié d'entre eux étaient en emploi, 13 % demandeurs d'emploi et 41 % dans une autre situation. Il s'agit vraisemblablement le plus souvent d'étudiants. Sur ce point, l'analyse du mode de financement apporte des éclairages complémentaires indispensables. Elle montre qu'un stagiaire sur deux est en contrat de professionnalisation pendant la formation (Borras, *op.cit.*). Or, on sait que le contrat de professionnalisation, bien que théoriquement ouvert à tous les âges, est mobilisé dans 90 % des cas par des jeunes de moins de 25 ans (Borras & Bosse, 2017).

Les effets sur les trajectoires professionnelles sont surtout sensibles à l'issue de la licence professionnelle : 76 % des répondants déclarent un impact professionnel positif, la part des emplois stables progresse de 11 points et celle des cadres de 8 points. Mais, la licence professionnelle en formation continue étant en partie détournée de sa finalité pour professionnaliser des jeunes dans la continuité de leur formation initiale (Borras & Bosse, *op.cit.*), il est difficile de savoir si l'impact ainsi mesuré reflète davantage qu'un processus de primo-insertion de jeunes alternants. Certes, elle concerne aussi des actifs, majoritairement des salariés du secteur privé,

Tableau 3

Impacts subjectifs et objectifs de la reprise d'études selon le diplôme préparé (%)

	Critères subjectifs Un an après la formation, part des répondants qui pensent que :		Critères objectifs Évolution de la situation professionnelle des actifs « avant » et « un an après »	
	la formation a entraîné une évolution <i>personnelle</i> positive	la formation a entraîné une évolution <i>professionnelle</i> positive	Évolution de la part des <i>emplois stables</i>	Évolution de la part des <i>cadres</i>
DAEU	87	40	=	+1
Deust-DUT	95	71	+ 4	+3
Licence pro	93	76	+11	+8
Licence	90	51	+1	+3
Master	93	68	-1	+13
DU	93	66	=	+3
Ensemble	92	66	+2	+8

DAEU : Diplôme d'accès aux études universitaires, Deust : Diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques, DUT : Diplôme universitaire de technologie, DU : Diplôme universitaire.

Source : *Impact-Rev.*

pour 40 % sur des emplois précaires, mais sans qu'on puisse isoler son rôle dans ces parcours d'adultes en formation tout au long de la vie.

La catégorie des Deust et DUT présente des traits communs avec la licence professionnelle du point de vue de sa vocation professionnelle, avec des publics plus hétérogènes, avec toujours des jeunes alternants mais en moindre proportion, et davantage de salariés et de demandeurs d'emplois (Borras, *op.cit.*).

Master et DU : développement professionnel continu

Les masters et les DU en formation continue attirent surtout des personnes actives occupant des emplois stables et qualifiés. Avant d'entrer en formation, 52 % des stagiaires de master occupent des emplois de cadres et 15 % de professions intermédiaires. Avec 36 % de cadres et 12 % de professions intermédiaires, les auditeurs du DU sont un peu moins qualifiés.

Pour financer leur reprise d'études, les stagiaires en master et en DU ont recours aux fonds des employeurs : les financements privés – hors alternance – sont mobilisés par plus de 40 % des inscrits. Si les personnes qui s'y engagent partagent une même motivation, « faire reconnaître leurs compétences », ces deux diplômes se distinguent par leur effet sur les trajectoires. La reprise d'études en master remplit une fonction de promotion sociale : la part des cadres un an après la formation augmente de 13 points. Quant aux DU, l'impact subjectif reste dans la moyenne et l'impact objectif plutôt faible, tant pour l'évolution de la part des emplois stables que pour celle des emplois de cadres. Les DU offrent à des professionnels – souvent du domaine de la santé (cf. #1) – la possibilité de se spécialiser ou d'élargir leurs connaissances afin de mieux exercer leur activité.

La part des cadres progresse de 13 points après l'obtention d'un master.

Conclusion

Études supérieures différées, accès à l'emploi, actualisation des connaissances, promotion..., les différents diplômes préparés à l'université via la formation continue jouent une partition sans surprise dans les trajectoires professionnelles des adultes. Mais les orientations actuelles de la formation continue universitaire, de plus en plus diplômante et au profit des DU, des licences professionnelles et des masters, favorisent le développement professionnel continu de salariés stables et qualifiés, vraisemblablement déjà détenteurs de diplômes de l'enseignement supérieur, et la primo-insertion de jeunes alternants, via les contrats de professionnalisation. La formation continue universitaire s'éloigne ainsi de plus en plus de l'une de ses ambitions fondatrices, l'ouverture aux personnes engagées dans la vie active n'ayant pas eu l'opportunité de poursuivre des études supérieures. Celles-ci se tournent davantage vers le DAEU ou une licence, diplômes emblématiques des logiques de seconde chance et passages obligés vers des études supérieures longues pour les non bacheliers et non diplômés du supérieur en formation initiale.

Les diplômes actuellement moteurs de l'essor de la formation continue universitaire sont aussi ceux qui captent davantage les fonds privés de la formation continue, dont ceux de l'alternance. À l'inverse, les diplômes qui stagnent ou se développent peu sont ceux qui résultent plus souvent d'initiatives personnelles auto-financées, pour lesquelles les universités appliquent des

réductions et des exonérations. Ces choix ne résultent pas de politiques délibérées d'établissements ou des pratiques des services de formation continue universitaire, mais de la course aux ressources propres pour financer la professionnalisation des formations initiales conduite à moyens constants. Selon C. Agulhon (*op.cit.*) « *le recours à la formation continue et aux stagiaires payants devient la soupape de sécurité de ces formations* », analyse confortée par des travaux plus récents (Borras, Bosse, *op.cit.*). Les contraintes de la professionnalisation conduisent donc les universités à négliger une partie de la demande sociale d'éducation supérieure des adultes, le développement des formations en alternance ne devant pas faire illusion sur une dynamique qui profite vraisemblablement, comme souvent pour la formation continue, aux plus dotés en capital scolaire et professionnel.

#BIBLIOGRAPHIE

Aguhlon, C. (2004). La formation continue à l'université. Logique républicaine ou logique libérale ? *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 3, 197-218.

Borras, I. (2020). Les effets de la formation continue diplômante universitaire en fonction des diplômes. Dans V. Canals & S. Landrier (coord.) *Reprise d'études à l'université : quels publics, quelles finalités ?* (p. 35-63). Marseille : Céreq, coll. « Céreq Échanges » (n°14).

Borras, I., & Bosse, N. (2017). Les universités françaises à l'heure de la formation tout au long de la vie : une ultime chance d'ouverture aux adultes ? *Formation Emploi*, 138, 117-138.

Denantes, J. (2005). *Les freins à l'engagement des universités dans la formation continue*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Paris X-Nanterre.

Doray, P., & Manifet, C. (2017). La professionnalisation des universités par la formation continue des adultes : une comparaison Québec-France. *Formation Emploi*, 138, 139-163.

Fond-Harmant, L. (1997). *Des adultes à l'université. Cadre institutionnel et dimensions biographiques*. Paris : L'Harmattan.

Grille, J. (2015). La formation continue universitaire en 2013 marquée par son caractère diplômant. *Note d'information de la DEPP*, 15.36.

Grille, J. (2015). Douze ans de formation continue universitaire de 2001 à 2012. *Note d'information de la DEPP*, 15.30.

Grille, J. (2017). En 2015 la formation continue universitaire a délivré près de 100 000 diplômes. *Note d'information de la DEPP*, 17.22.

IGAENR. (2014). *L'implication des universités dans la formation tout au long de la vie*, rapport 2014-061.

Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. (2009, 2018, 2019). *L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche*, numéros 3, 11 et 12, <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid24804/etat-de-l-enseignement-superieur-et-de-la-recherche.html>.

Mora, V., & Robert, A. (2017). Retours précoces sur la voie des diplômes. *Céreq Bref*, 360.

Poliak, C. (1991). L'accès dérogatoire à l'enseignement supérieur. Les autodidactes de Saint-Denis. *Revue française de sociologie*, 32(4), 551-575.

Pottier, F. (1996). Les ingénieurs du CNAM : quel devenir ? *Formation Emploi*, 55, 59-75.

Prost-Dambélé, S. (2018). La validation des acquis de l'expérience dans les établissements d'enseignement supérieur. *Note d'information de la DEPP*, 18.23.



Toutes les publications du Céreq sur

www.cereq.fr

LA REPRISE D'ÉTUDES : L'UNIVERSITÉ FACE À LA DIVERSITÉ DE SES PUBLICS

L'analyse des durées et des motifs d'interruption des cursus de formation initiale, ainsi que ceux du retour à l'université, met en évidence divers profils de « reprenants » ainsi que la nécessité, pour ces publics, d'un accompagnement adapté.

Valérie CANALS



*Direction de l'évaluation et de l'aide au pilotage - Université Paul-Valéry
Montpellier 3*

Depuis plus de deux décennies, sortants du secondaire mais aussi du supérieur sont de plus en plus nombreux à reprendre des études (Mora, 2014). Ce mouvement pose de nouveaux défis à l'université, en particulier parce que ces étudiants « adultes » s'inscrivent de plus en plus dans les formations de licence, master et doctorat qui ne proposent pas d'aménagements spécifiques. L'enseignement supérieur est doté depuis 2013 d'une mission de formation tout au long de la vie, évolution qui favorise le retour en formation et donc l'alternance de périodes de formation, d'emploi, d'inactivité ou de recherche d'emploi. Cette mission repense ainsi la formation, initiale ou continue, pour que chacun puisse reprendre ou poursuivre ses études à son rythme, en fonction de ses contraintes, qu'elles soient professionnelles ou personnelles.

Pour mieux connaître le public en reprise d'études, une université de lettres, langues, arts - sciences humaines et sociales (LLA-SHS) a conduit une étude qui s'est tout d'abord concentrée sur les inscrits en enseignement à distance (EAD). Mais, au-delà des promotions inscrites en EAD, le public en reprise d'études est également nombreux à assister aux cours en présentiel. Dans certaines formations, sa part peut même parfois égaler ou dépasser celle des étudiants traditionnels. Cette mixité brouille les repères en termes de modalités d'évaluation ou de performance académique telles qu'elles sont mesurées aujourd'hui (Canals, 2014). En parallèle, l'absence de repérage systématique de cette diversité renforce le sentiment d'invisibilité souvent associé à ce public (Manifet, 2016).

Un repérage incomplet du public en reprise d'études dans le système d'information de la scolarité de l'université

Les différents travaux sur la reprise d'études identifient cette population (que nous nommerons « reprenants ») à partir d'informations, utilisées seules ou combinées, comme l'âge, la discontinuité des parcours, la durée d'interruption ou le régime d'inscription, sans pour autant s'entendre sur une définition précise.

1 - SOURCES ET MÉTHODES

Les résultats présentés sont issus d'une enquête réalisée en 2017 dans une université de lettres, langues, arts - sciences humaines et sociales (LLA-SHS) et poursuivant un double objectif : d'une part, mesurer la part que représente la reprise d'études au sein de sa population étudiante et, d'autre part, caractériser ce public.

En l'absence de définition précise, la notion de reprise d'études a été construite à partir des données disponibles dans Apogée, le système d'information de la scolarité des étudiants. Une attention particulière a été portée à la variable « régime d'inscription » qui distingue la formation initiale (étudiant / apprentis / reprise d'études) et la formation continue (stagiaire de la formation continue / contrat professionnel).

Une catégorie institutionnelles aux frontières floues

Dans Apogée, la variable « régime d'inscription » permet de repérer plusieurs profils d'étudiants, et en particulier celui correspondant à une « reprise d'études non financées », catégorie que l'on pourrait utiliser dans le cadre de notre étude. Ce profil « *concerne les étudiants reprenant des études, quel que soit le niveau auquel leur scolarité a été interrompue après un arrêt d'au moins deux années, dès lors que ceux-ci ne bénéficient pas d'une prise en charge dans le cadre*

d'un dispositif de la formation continue¹ ». Malgré cette précision, les universités appliquent la réglementation de façon très variable : certaines assimilent les publics en reprise d'études à ceux inscrits en tant que stagiaire en formation continue ; d'autres les séparent au regard des spécificités et des dispositifs d'accompagnement prévus par la formation continue (Borras & Bosse, 2016). Cette situation renvoie au brouillage de l'identification des publics tant les deux modèles formation initiale / formation continue se trouvent imbriqués (Manifet, 2016).

La nécessité de construire un indicateur ad hoc

Les croisements entre le régime d'inscription et des variables sociodémographiques ou de parcours (âge des étudiants, année du dernier diplôme obtenu ou dernier établissement fréquenté...) issus des bases de données de l'université ont montré des incohérences, principalement liées à des difficultés de repérage entre les régimes d'inscription « formation initiale » et « reprise d'études non financées ». Aussi, pour identifier le public de l'étude et afin de contourner cette limite, nous avons fait le choix de recourir à un indicateur calculé : le retard théorique à l'inscription supérieur à trois ans (avec neutralisation des éventuelles années de retard au bac). L'application de ce critère multiplie par six l'effectif des étudiants identifiés comme étant en reprise d'études par rapport au comptage issu de la variable « régime d'inscription ». On estime ainsi leur part à 25 % des effectifs de l'université². On retrouve ces niveaux dans d'autres études : 20 à 30 % des effectifs pour Terrot *et al.* (1994), 32 % pour Béduwé & Espinasse (1995). Ce résultat souligne aussi que ce retour est majoritairement le fait d'une demande individuelle non formalisée et relève peu de la formation continue. En effet, ce régime d'inscription représente moins de 6 % des effectifs du périmètre de l'enquête.

Le retour à l'université relève peu des dispositifs de formation continue.

L'interruption des études : des motifs et des durées liés au niveau de formation initiale atteint

Au sein de la promotion enquêtée, la forme de l'interruption comme sa fréquence ou sa place dans le parcours d'études illustrent la coexistence de plusieurs profils d'étudiants.

Des interruptions hétérogènes en termes de durée comme de niveau d'études

La durée d'interruption moyenne est supérieure à 8 années. 26 % des répondants ont arrêté moins de 3 ans et 34 % déclarent une interruption de plus de 10 ans. Par ailleurs, le croisement avec le niveau d'études atteint lors de cet arrêt montre que les périodes d'interruption les plus longues concernent les étudiants qui se trouvent aux deux extrêmes : niveaux inférieur au bac et bac+3 ou supérieur, les arrêts les plus courts étant surreprésentés parmi les niveaux bac et bac+1/2. Sur ce point, l'écart entre les inscrits en enseignement à distance et en présentiel est très marqué, les premiers ayant connu des interruptions plus longue (11,1 ans en moyenne contre 7,3 ans pour les inscrits en présentiel).

Cette durée a un impact mécanique sur l'âge moyen de cette promotion (35 ans), qui augmente avec l'avancement dans les études : moins de 30 ans pour des arrêts au niveau bac ou inférieur et plus de 42 ans pour une interruption à un niveau supérieur au bac+3.

¹ Définition précisée dans le dossier technique des remontées SISE (Système d'information sur le suivi des étudiants).

² Ce taux atteint 33 % avec un retard théorique supérieur à 2 ans et 47 % avec un retard théorique supérieur à 1 an.

Parmi ces «repreneurs», certains n'étaient jamais allés à l'université avant cette reprise, d'autres y avaient déjà passé de longues années ou y avaient fait de brefs passages : 34 % des répondants ont interrompu leurs études à un niveau bac ou inférieur, 26 % à un niveau bac+3 ou plus. Le niveau d'interruption est relativement corrélé au type de bac. Le premier groupe concerne plutôt des personnes plus jeunes, ayant suivi un cursus professionnels ou technologiques, qui se sont arrêtées avant l'obtention du bac ou le bac en poche et qui ont connu des périodes d'arrêt plutôt courtes. Le deuxième groupe est composé de bacheliers généraux, plus âgés, qui ont plus fréquemment connu plusieurs interruptions d'études.

... le plus souvent choisies, parfois subies

Au-delà de la durée, les raisons de l'interruption sont aussi très diverses. Elles relèvent de facteurs liés à des motifs professionnels (« *envie de travailler* » / « *occupation d'un emploi* » pour 36 % des répondants), d'interruptions en lien avec les études (« *lassitude* », « *objectif d'études atteint* », « *manque de motivation* », « *refus* » pour 24 %), de la volonté de « *faire une pause dans les études* » (13 %), mais aussi d'éléments plus conjoncturels en lien avec des contraintes familiales ou de santé (14 %), et enfin de raisons liées à des motifs économiques (« *Je n'avais pas les moyens financiers de poursuivre mes études* » pour 13 %).

Comme la durée d'interruption, les motifs diffèrent selon le niveau d'études atteint. Les titulaires d'un bac+3 ou plus sont très significativement plus nombreux à mettre en avant « *l'occupation d'un emploi* » ou l'aboutissement du parcours d'études (« *niveau d'études atteint* ») ; à l'opposé, les répondants ayant interrompu au niveau bac ou inférieur citent plus fréquemment « *l'absence de motivation* » pour une poursuite d'études, « *l'envie de faire une pause* » ou des « *contraintes familiales ou médicales* ». Pour ces derniers, ces « pauses » sont plus souvent subies que voulues et fréquemment associées à un sentiment d'échec.

Par ailleurs, le public qui a choisi de reprendre sous forme d'enseignement à distance (EAD) a plus souvent indiqué un arrêt des études en lien avec « *l'occupation d'un emploi* » ; les inscrits en présentiel ont de leur côté plus fréquemment cité la « *volonté de faire une pause* ».

La reprise d'études, un défi pour tous malgré des situations personnelles différentes

La reprise d'études peut être assimilée à un effort pour affronter le monde du travail avec un niveau de formation plus élevé, notamment pour les retours précoces (Mora, 2014). Cependant, d'autres motifs sont à prendre en considération, comme le souhait d'une évolution de carrière ou la nécessité d'un perfectionnement, non seulement pour obtenir une promotion, mais aussi pour conserver un emploi (Paivandi, 2001).

72 % des personnes interrogées reprennent des études pour trouver un emploi.

Des logiques différentes, mais un même engagement

Dans la hiérarchie des motifs de reprise d'études, les modalités les plus fréquemment citées sont d'abord liées au domaine professionnel : « *trouver un emploi* », « *obtenir un diplôme* », « *faire évoluer la carrière* ». Ces modalités sont relativement liées entre elles, si

l'on considère que l'acquisition de nouvelles compétences permet de favoriser une mobilité professionnelle. Le retour aux études peut ensuite être justifié par un intérêt pour le contenu des formations, et assimilé au « *loisir / plaisir personnel* » (66 %).

Ces « reprenants » sont motivés et acteurs de leurs parcours. En effet, dans neuf cas sur dix, le retour à l'université correspond à un choix de leur part. À la question « *quelle est votre motivation ?* » sur une échelle de 1 (faible) à 4 (élevée), la moyenne de leurs réponses atteint 3,5 (Canales, 2020). Leur engagement s'exprime à travers d'autres variables. Ainsi, près de huit « reprenants » sur dix souhaitent « *continuer dans les études supérieures en cas de difficultés* » et 73 % déclarent vouloir « *persister dans la même filière* », réponse qui montre que le choix de la filière correspond pleinement à des aspirations personnelles ou professionnelles ; 82 % persisteraient dans leur filière et n'accepteraient pas « *d'abandonner les études si on leur proposait un emploi stable* ». Par ailleurs, ils sont optimistes quant à leurs chances de réussite et comptent « *valider l'année en cours dès cette année* » (83 %).

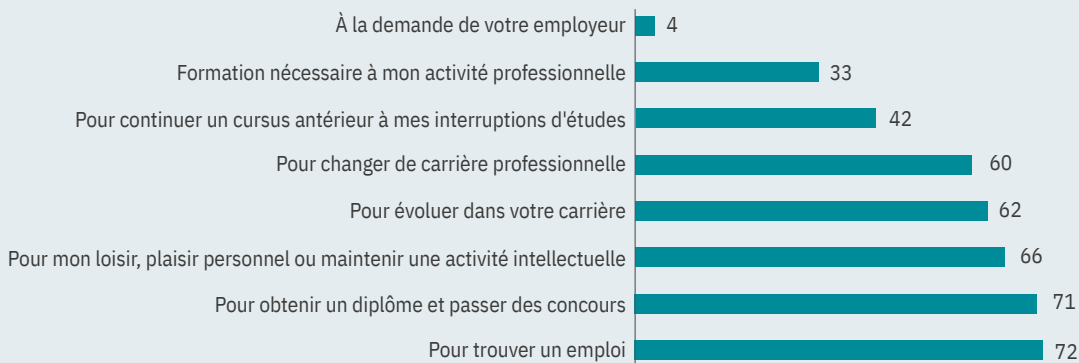
S'engager dans cette démarche ne repose pas sur la seule motivation mais aussi et surtout sur une offre de formation compatible avec leur organisation matérielle et quotidienne. Parmi leurs difficultés, les « reprenants » mettent fréquemment en avant le manque de temps car, pour la plupart d'entre eux, il s'agit de le partager entre le travail, la famille et la formation. Une partie choisissent donc d'avoir recours à l'enseignement à distance.

La reprise d'études en EAD, un choix sous contraintes qui pèse sur la réussite

30 % des « reprenants » sont inscrits en enseignement à distance (EAD), alors que cette modalité d'enseignement concerne moins de 10 % de l'ensemble des effectifs de l'université. Elle est souvent présentée comme un choix par défaut, contraint par les rythmes de vie. En effet, le statut professionnel influence fortement les choix et les conditions d'études, notamment la

Graphique 1 **Motifs de reprise d'études (%)**

Pourquoi avez-vous repris vos études ?



Réponses multiples.

Source : enquêtes Motivations des étudiants en reprise d'études 2017-18.

préférence pour l'EAD. Ainsi, parmi les « reprenants », les étudiants salariés sur lesquels pèsent des contraintes de disponibilité sont beaucoup plus nombreux à opter pour l'enseignement à distance : 40 % contre 16 % pour les inactifs (y compris étudiants à temps plein).

Or, le choix de cette modalité d'enseignement a des conséquences sur le taux de réussite. En effet, à filière et niveau de formation identiques, les bilans annuels de l'université comme les résultats de notre étude montrent que la réussite est dans 9 cas sur 10 plus élevée en présentiel qu'en EAD (Canals, 2020).

Conclusion

Plusieurs publics de « reprenants » coexistent donc à l'université. Se côtoient des étudiants ayant interrompu préalablement leurs études à des niveaux de diplômes plus ou moins élevés, pour des durées variables et pour des motifs qui le sont tout autant. Salariés, demandeurs d'emploi, retraités, retournent à l'université porteurs d'ambitions diverses en termes de poursuites d'études.

Mais dans la majorité des cas, la reprise d'études est sous-tendue par une demande personnelle de formation non formalisée par la formation continue. Malgré un réel investissement dans leurs études, les « reprenants » réussissent moins fréquemment aux examens, pénalisés par l'exercice d'un emploi en parallèle, et ce, qu'ils soient ou non inscrits en EAD. Dans ce domaine, des actions sont engagées par les universités pour lutter contre les abandons et favoriser l'efficacité du processus d'apprentissage. Toutefois, face aux modalités actuelles d'organisation de la formation, l'enjeu est aujourd'hui de faciliter ce retour aux études par des parcours personnalisés et d'organiser les conditions de la réussite.

La loi du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants (loi ORE) et l'arrêté licence du 30 juillet 2018 illustrent cette prise de conscience. Des dispositions permettent en effet d'offrir à chaque étudiant un « contrat de réussite pédagogique » dans le cadre d'une orientation réfléchie, adaptée et individualisée. En parallèle, via les appels à projets lancés dans le cadre du programme Investissements d'avenir relatif aux actions Nouveaux cursus à l'université, le ministère de l'Enseignement supérieur soutient des projets permettant, d'une part, une meilleure prise en compte de la diversité des étudiants afin de favoriser les parcours de réussite et, d'autre part, des initiatives permettant de transformer l'université en « centre de ressources » pour toute la population tout au long de la vie professionnelle. S'il faut laisser à ces initiatives le temps d'être mises en œuvre, il est toutefois important de mieux connaître ces publics afin d'outiller l'action de l'université et enclencher une dynamique visant à mettre en phase leurs attentes et les conditions de leur réussite.

#BIBLIOGRAPHIE

Béduwé, C. & Espinasse, J.-M. (1995). L'université et ses publics. *Éducation et formation*, 40, 33-46.

Borras, I. & Bosse, N. (2016). Les frontières entre formation initiale et continue dans l'enseignement supérieur en France. Dans P. Lemistre & V. Mora (coord.) *Professionnalisation des publics et des parcours à l'université* (p. 141-154). Marseille : Céreq, coll. « Céreq Échanges » (n°3).

Canals, V. (2014). Objectifs de performance et indicateurs d'établissements : les limites d'une cible unique. Dans J. Calmand & D. Epiphane. *Évaluer les universités* (p. 13-28). Marseille : Céreq, coll. « Relief » (n°47).

Canals, V. (2020). L'enseignement à distance, un levier pour la reprise d'études à l'université. Dans V. Canals & S. Landrier (coord.) *Reprise d'études à l'université : quels publics, quelles finalités ?* (p. 99-118). Marseille : Céreq, coll. « Céreq Échanges » (n°14).

Manifet, C. (2016). Les adultes à l'université. Sociologie de leur invisibilité instituée. Dans P. Lemistre & V. Mora (coord.) *Professionnalisation des publics et des parcours à l'université* (p. 131-139). Marseille : Céreq, coll. « Céreq Échanges » (n°3).

Mora, V. (2014). *Quand les bacheliers reprennent des études. Qui, pourquoi, comment, quels effets sur l'insertion ?* Marseille : Céreq, coll. « Net.doc » (n°127).

Pavandi, S. (2001, septembre). *Hétérogénéité de la population étudiante. Nouvelles perspectives de l'enseignement supérieur français*. Colloque international sur l'hétérogénéité en éducation, Natal, Brésil.

Terrot, N., Poirier Y., Mediant J.-Y. & Renaud M. (1994). De nouveaux étudiants à l'université. *Flash formation continue*, 380, 10-16.



Toutes les publications du Céreq sur
www.cereq.fr

QUELS PUBLICS ET QUELS SENS
POUR LA REPRISE D'ÉTUDES
À L'UNIVERSITÉ ?

QUELS PUBLICS ET QUELS SENS POUR LA REPRISE D'ÉTUDES À L'UNIVERSITÉ ?

Nombreux sont les individus en reprise d'études à l'université qui n'ont pas recours aux dispositifs de formation professionnelle continue (FPC). Or, ces « reprenants » partagent une préoccupation centrale pour le travail qui fait écho aux priorités de cette politique.



Christelle MANIFET

CERTOP, CNRS UMR 5044, université Toulouse Jean Jaurès

Les politiques publiques ayant trait à la formation, initiale comme continue, n'encouragent pas nécessairement la reprise d'études et la formation continue à l'université (Manifet, 2015 ; Borrás & Bosse, 2019). D'un côté, les objectifs de la politique éducative, ses dispositifs et les représentations sociales et professionnelles qu'elle véhicule, valorisent la figure de l'étudiant jeune, n'ayant pas connu d'interruption d'études et prolongeant son cursus de formation initiale jusqu'à l'obtention d'un diplôme considéré comme terminal. Ainsi, l'objectif national actuel est d'aboutir à 60 % d'une classe d'âge diplômée du supérieur. De l'autre, la politique française de formation professionnelle continue (FPC) qui s'adresse au public adulte actif, salarié, s'est bâtie sur des représentations économiques des enjeux de la formation. Les établissements du supérieur ne représentent pas plus de 2 % du chiffre d'affaires du marché de la FPC et sont mal placés pour répondre aux priorités de ses financeurs : retour à l'emploi des demandeurs d'emploi, formation des personnes peu qualifiées, formation courte ou diplômante liée à l'emploi (Petrovitch & Landrier, 2020).

Pourtant, ces deux versants des politiques publiques de formation, dont les différences ont vocation à répondre à un spectre hétérogène d'enjeux nationaux, montrent aussi des signes de crise d'identité. Ainsi, de plus en plus de dispositifs attachés à la politique éducative favorisent la mise en relation synchrone des études de son public-cible (les jeunes), avec l'activité économique (formation par apprentissage, stages en cours de cursus y compris généraliste, professionnalisation et traduction en compétences des diplômes...) tandis que les dispositifs de FPC se sont progressivement assouplis pour s'adresser aussi bien aux jeunes qu'aux adultes, comme l'illustre le cas du contrat de professionnalisation.

Les universités sont des espaces particulièrement marqués par le flou des frontières entre le statut d'étudiant en formation initiale et le statut de stagiaire de la formation continue. Les difficultés de repérage des publics en reprise d'études sont ainsi devenues « irréductibles » (Brézaut, 2020), nuisant à toute politique adaptée (Canals, 2020). De plus, il ne faut pas négliger le rôle des individus eux-mêmes qui alimentent ce flou et manifestent ainsi des besoins et des attentes non ou mal couverts par les politiques publiques. Les contributions aux travaux du GTES sur le thème de la reprise d'études (Canals & Landrier, 2020) partent bien de ces deux hypothèses. La première suggère la réalité de besoins mal satisfaits de formation tout au long de la vie (FTLV). Ces besoins concernent aussi bien les « encore jeunes » (Mora & Robert, 2017) que les adultes. La deuxième vise à savoir dans quelle mesure les universités sont des lieux où ces besoins s'expriment (Borrás & Bosse, 2017).

Ainsi, l'expérience de reprise d'études après plusieurs années d'interruption a été choisie comme un révélateur pertinent de ces changements « par le haut » (ambiguïtés des politiques publiques) et « par le bas » (les usages individuels de la formation) des politiques de formation.

Les étudiants en reprise d'études ont interrompu leur cursus de formation initiale, ont exercé une activité, été inactifs ou demandeurs d'emploi, puis se réengagent dans une formation diplômante tout en maintenant parfois une autre activité. Ce chapitre cherche, dans un premier temps, à estimer quantitativement ce public mal repéré et sous-évalué de la reprise d'études. Une étude de cas a été conduite dans une université de lettres, langues, sciences humaines et sociales qui accueille plus de 24 000 étudiants, comprenant une exploitation des données d'inscription 2014-2015 de la base Apogée. Les publics sous statuts strictement reconnus par la FPC (formation professionnelle continue, contrat de professionnalisation, diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU)) représentent 4 % des effectifs d'inscrits en formation diplômante de cette université en 2014-15.

À ce public, s'ajoutent des inscrits non reconnus par les dispositifs de la FPC et rattachés à divers statuts, proches de ceux associés à la FPC : reprise d'études non financée, formation continue partiellement reconnue et partiellement financée, formation initiale malgré des interruptions, auditeurs libres, formation initiale par apprentissage. L'ensemble atteint 22 % des inscrits de 2014-2015. Ce résultat indique que l'université remplit une fonction mal perçue de formation tout au long de la vie auprès d'usagers entretenant un rapport « relativisé » aux études. Ce qui signifie objectivement que les études ne tiennent pas une place monopolistique dans la vie des inscrits mais une place partagée, articulée à d'autres domaines de l'existence, prioritaires ou d'importance équivalente. Ces inscrits peuvent être encore jeunes, ou bien ont l'âge d'être actifs, ou encore atteignent ou ont atteint l'âge de la retraite. Ils assistent aux cours ou les suivent à distance, disposent ou non du financement d'un tiers institutionnel pour leur formation, au sein de la politique de FPC (employeur, État et Régions) ou de celle de l'enseignement supérieur (bourses nationales d'études, autres aides dont celles des établissements...).

Dans un second temps, l'échelle individuelle, *via* des entretiens, est privilégiée. À l'aune des dispositifs formels de la FPC (Borras, 2020), les chances qu'un actif se retrouve en formation à l'université sont faibles. Cela interpelle donc sur le profil de ceux qui, malgré tout, se dirigent vers l'université, sur la volonté nécessaire pour accomplir ce choix, sur la place des dispositifs formels de la FPC dans cette reprise d'études et sur le lien qu'ils établissent entre leur formation et l'emploi. Treize d'entre eux ont été interrogés pour cette publication, parmi des « inscrits-reprenants » ayant connu au moins deux ans d'interruption d'études (voir leurs caractéristiques en annexe).

Au croisement des normes de la politique de FPC et des grands constats tirés des travaux sur le sujet, trois dimensions analytiques de l'expérience de reprise d'études de nos enquêtés ont ici été retenues : l'accès à la formation ; la formation dans les parcours ; la formation en rapport au métier, au travail et à l'emploi.

Le retour en formation à l'université hors FPC : pourquoi ?

La politique de formation professionnelle continue est marquée par un paradoxe : alors que des milliards lui sont consacrés, les conditions d'accès demeurent complexes et inégalitaires.

Près de la moitié des interviewés n'utilisent ni les financements, ni les dispositifs directement adossés à la FPC, bien que l'on puisse les considérer comme des adultes actifs. Ils peuvent mobiliser les outils du droit du travail, comme le travail à temps partiel, ou les aménagements pour la formation continue propres à l'université. En creux, les témoignages de ceux qui n'utilisent pas les droits associés à la politique de FPC laissent entrevoir

Près de la moitié des interviewés n'utilise ni les financements, ni les dispositifs directement adossés à la FPC.

l'ampleur du non-recours en matière de droit aux dispositifs de la formation professionnelle continue, déjà mise en évidence par les enquêtes sur la formation des salariés (Carloni *et al.*, 2019). Les individus concernés mobilisent donc des voies alternatives d'accès à la formation. Dans le secteur public et universitaire de l'enseignement supérieur, il s'agit, par exemple, des services d'enseignement à distance, de l'aménagement des études que permettent les validations d'acquis, des régimes d'examen en contrôle continu ou en examen terminal, de la souplesse de l'agenda de cours en licence.

Ces pratiques révèlent également que la reprise d'études s'accompagne d'une forte motivation personnelle puisque le non-recours aux dispositifs de FPC n'a pas empêché ces enquêtés de réaliser leur projet. Le manque d'information, la crainte de perdre plus de temps encore dans des procédures à la durée mal estimée expliquent sans doute une part du renoncement aux dispositifs, pourtant *a priori* dédiés au profil de ces enquêtés. Du côté de la politique publique par exemple, le travailleur qui reprend les études n'est accompagné qu'une fois la candidature formulée ; un accompagnement préalable pourrait donc être utile.

Les témoignages de ceux qui ont bénéficié de la politique de FPC mettent de fait en évidence les difficultés rencontrées pour y avoir accès. Les procédures sont perçues comme un « *passage obligé* » et sont qualifiées de « *complexes* » voire « *contrariantes* » au regard de l'importance de la dimension personnelle dans les projets de reprise d'études. Seuls les enquêtés en emploi depuis plusieurs années ont développé une bonne connaissance des dispositifs, bâtie au cours d'une « *carrière de formation continue* » et suite à des demandes répétées d'accès à la formation. Les interlocuteurs privilégiés des candidats à la formation sont les OPCA¹ qui collectent, gèrent et distribuent les enveloppes (Pluricité, Itinere-Conseil, 2018). Le droit d'accès à la formation n'est pas automatique mais doit être démontré par le candidat, qui doit aussi faire preuve de ténacité et développer une connaissance des procédures (à qui adresser la demande ? Quand ?...), des moyens existants (tous les secteurs d'activité ne disposent pas des mêmes moyens, ni des mêmes règles de financement) et des critères de reconnaissance des demandes (quels types de formation sont privilégiés ?).

La politique de FPC ouvre certes le droit à la formation pour tous les adultes actifs mais agit aussi comme un régulateur des aspirations individuelles. Elle facilite la demande si celle-ci rencontre opportunément les objectifs collectifs institutionnels adossés à des lignes de financement claires, ou l'entrave si celle-ci ne présente pas de lien évident avec les objectifs établis et financés. Les orientations des réformes les plus récentes visent peut-être à mieux considérer cette dimension personnelle de la FPC en matière d'accès et de formats de formation, comme en matière d'apprentissages et de performance professionnelle.

Place et rôle de la formation dans des parcours distincts

La formation est devenue un instrument d'intervention publique considéré comme essentiel pour gérer les transitions professionnelles contraintes ou voulues d'actifs, et plus largement de personnes dont les parcours sont moins linéaires qu'autrefois. Ainsi, la question de l'utilité de la formation dans le parcours professionnel est importante. Or, lorsque l'on étudie sa place dans les parcours du point de vue des formés, le diagnostic met en évidence les négociations à l'œuvre, à l'intérieur des lieux du travail, mais aussi à ses frontières et à l'extérieur, en lien avec des préoccupations familiales et personnelles.

La dimension personnelle de la formation, qu'elle concerne la finalité du projet ou l'origine de l'initiative (Carloni *et al.*, *op. cit.*), se trouve ici également confirmée. Le choix de suivre la formation à l'université, qui n'est pas l'organisme de formation privilégié des employeurs et des prescripteurs, renforce sans doute cette dimension. Cependant, l'intensité de la dimension personnelle dont témoignent les personnes interrogées incite à penser que la formation est vécue positivement par tous les adultes. La formation est associée au bien-être et au plaisir. Cela ne signifie pas que la formation est une partie de plaisir, mais qu'elle tient une place centrale dans

¹ Organismes paritaires collecteurs agréés, devenus Opérateurs de compétences (OPCO) en 2018.

la réalisation de soi au travail, et qu'elle reflète une quête de sens à caractère existentiel. Dès lors, la formation suivie ne peut pas être réduite à un instrument au service du travail, de l'emploi et du métier. Il semble plutôt que les expériences dévoilent un attrait pour la formation, comme outil transitionnel dans les parcours, mais aussi comme activité en tant que telle, source d'autonomie.

Pour les individus inscrits dans un parcours d'accès «au premier métier qui compte», c'est-à-dire les plus jeunes ayant connu jusque-là des petits boulots, la quête de la bonne orientation dans un environnement à choix multiples ou bien la crainte de l'engagement dans une impasse expliquent les parcours non linéaires, tant en formation qu'en emploi. Il y a chez ces plus jeunes un besoin d'expérimentation sans renoncement aux possibilités multiples qui s'offrent à eux, dont participe la reprise d'études. Pour les enquêtés qui ont déjà expérimenté le «premier métier qui compte», formation et activité rémunérée ainsi que carrière de formation et carrière professionnelle sont étroitement imbriquées. L'inscription à l'université n'est pas la première expérience de formation continue. Le retour en formation, ponctuel, fait partie de leur vie même si les acquis ne sont pas directement transférables dans la carrière professionnelle. La formation peut être une compensation, à défaut d'une promotion fonctionnelle. Dans les deux cas de figure, la formation est donc appréciée positivement, y compris en dehors de toute finalité professionnelle immédiate.

Des individus en quête d'autonomie ou d'employabilité ?

Les spécialistes considèrent que de la loi initiale de 1971 sur la FPC à aujourd'hui, il s'est opéré un basculement d'une approche organisationnelle et collective de la formation à une approche individuelle, à l'initiative du salarié. Ainsi, en 2018, le législateur a souhaité faire du compte personnel de formation un droit universel, attaché à la personne (loi n°2018-771). La dimension institutionnelle de cette approche individuelle demeure évidemment forte, ce que l'on peut subsumer sous le concept de «l'employabilité», valorisant l'instabilité des carrières et l'entreprise de soi, sollicitant l'aptitude de chacun à trouver et à conserver un emploi, à progresser au travail et à s'adapter au changement tout au long de la vie professionnelle (Saint-Martin, 2018).

Les entretiens suggèrent que les enquêtés ont complètement intégré la norme de l'employabilité, c'est-à-dire l'individualisation des carrières. Ils participent même à la construire, d'une part parce qu'ils ont internalisé cette norme externe et, d'autre part, parce que celle-ci rencontre leur quête personnelle d'émancipation qui toutefois ne se rapporte pas nécessairement au seul volet travail, comme on l'a vu précédemment. Cela signifie que les phénomènes actuels d'individualisation du rapport au travail et à l'emploi ne sont pas le pur effet de dominations, pas plus que celui de volontés d'individus libres, mais sont l'écho d'une lutte sociale sur le tour que ces phénomènes prennent, entre responsabilisation et émancipation. Les expériences de formation continue à l'université semblent particulièrement mettre en exergue ces tensions autour de la fonction du travail.

Ces tensions s'illustrent dans une des figures de reprise d'études, révélée par l'enquête, qui cherche, *via* la formation, à se retirer de l'univers du travail et de l'emploi. Ce besoin de retrait du travail est doublement paradoxal : il va de pair avec le maintien de situations d'activité rémunérée, et le travail demeure une valeur centrale chez les enquêtés concernés. Les enquêtés les plus en retrait sont aussi ceux qui ont été de «gros» travailleurs, très investis dans leur activité professionnelle et/ou qui souhaiteraient continuer à s'engager mais s'en sentent empêchés. Les témoignages permettent d'ailleurs de comprendre que le retrait n'a rien de radical, qu'il ne concerne que des pans du travail. Ces enquêtés souhaitent se mettre en retrait de l'emploi et du marché du travail, plus que du travail et plus que de leur métier.

Le rôle de la formation est important dans ces stratégies de retrait. La formation est une trêve dans la vie professionnelle. C'est un moyen de « *prendre l'air* », un moment de répit et un espoir, celui d'une activité rémunérée qui convienne vraiment. Le temps consacré à la formation prend de la place dans la vie des individus, souvent dans les temps traditionnellement dédiés au repos, aux loisirs ou à la famille (le soir, le week-end, les jours de RTT). Assurer le travail personnel continu demandé et se préparer aux examens exigent beaucoup d'efforts et de discipline personnelle. Mais ces efforts sont considérés comme un moyen d'émancipation de situations professionnelles insatisfaisantes. Suivre une formation et la valider correspondent à une mise en intelligibilité et à une mise à distance du réel. C'est une voie d'émancipation, même temporaire.

Pour certains, la formation représente une trêve dans la vie professionnelle.

Conclusion

Cette contribution interroge l'expérience de reprise d'études à l'université au regard des caractéristiques et des attendus typiques de la politique de FPC (modalités d'accès, rôle dans les parcours professionnels, lien à l'emploi). Or, les enquêtés semblent partager une même préoccupation centrale pour le travail qui fait écho aux priorités de cette politique. Ce sont néanmoins les signifiants attachés au travail qui ne correspondent pas tout à fait de part et d'autre du rapport entre Institution et Individus, entre une politique de FPC qui tend à assimiler le travail à l'emploi, dans un schéma cognitif attaché à l'économie et à la production, et des adultes qui sont dans un rapport personnel et existentiel au travail. À l'échelle individuelle, ce que le travail produit, c'est une œuvre dans un sens plus esthétique et humaniste qu'économique, et le travail en tant qu'action s'inscrit moins dans un système de production que dans une trajectoire de vie multidimensionnelle et dans une quête personnelle de réalisation.

L'individualisation du rapport à la formation et au travail est un point de convergence entre les objectifs systémiques de la FPC et les pratiques individuelles. Toutefois, cette convergence enferme un rapport sous tension entre un système de régulations institutionnelles, encourageant une responsabilisation individuelle vis-à-vis des exigences de rationalisation et de productivité, et des actifs qui sont surtout en quête d'autonomie, trouvant dans la formation les moyens de cette quête. Pour l'université, ces résultats sont importants car ils pourraient justifier que cette institution de formation tienne une fonction davantage reconnue dans une politique de FPC qui, désormais, vise à mieux exploiter la part individuelle de la formation professionnelle au profit de la politique du travail et de l'emploi.

Identifiant	Âge	Formation suivie	Régime d'inscription	Qui finance ? ⁽¹⁾	Dispositifs FC
Emma	23	L1 Anthropologie	Formation initiale	Bourse sociale du supérieur	Néant
Jules	29	Doctorat Cognition-Ergonomie	Formation initiale	Contrat CIFRE	Néant
Ferdinand	31	DU Médiathécaire/Documentaliste	Formation continue	Particulier (tarif réduit de l'université)	Formation dédiée à la FC Tarif FC
Virginie	34	M2 Ergonomie cognitive, Psychologie	Formation initiale	Particulier	Néant
Armelle	34	M2 Psychologie	Formation continue	Stagiaire (financement pris en charge)	Congé pour formation (salaire+cotisations+formation sur temps de travail)
Florence	39	M1 Intervention avec des publics à besoins éducatifs particuliers (IP-BEP)	Formation continue	Stagiaire	Congé pour formation (salaire+cotisation+ formation sur temps de travail)
Pierre	43	L2 Psychologie	Reprise d'études hors FC	Particulier	VES (1 semestre validé du L1), SED (bénéficie d'un 80 %, puis 50 % de temps de travail)
Joachim	44	Diplôme d'état d'ingénierie sociale (DEIS)	Formation continue	Stagiaire	Congé pour formation (3 ans) (frais pris en charge, 1 semaine/mois sur le temps de travail pendant 10 mois)
Martine	44	Doctorat Géographie	Reprise d'études hors FC	Particulier	Néant
Pharel	50	M2 Psychologie clinique	Formation continue	Employeur (cotisations OPCA)	VAE
Tanguy	50	M2 Mention Cinéma Audiovisuel	Formation continue	Particulier	VAE
Yann	54	L2 Psychologie	Reprise d'études hors FC	Particulier	VES (1 semestre), SED, envisage le droit du travail à temps partiel
Jane	55	Diplôme d'état d'ingénierie sociale (DEIS)	Formation continue	Stagiaire	Congé pour formation (3 ans) (frais pris en charge, 1 semaine/mois sur le temps de travail pendant 10 mois)

⁽¹⁾ Le stagiaire participe au financement de sa formation (déplacement vers le lieu de formation par exemple). Le particulier ne bénéficie pas des dispositifs de la FPC.

CIFRE Convention industrielle de formation par la recherche
 FC Formation continue
 SED Service d'enseignement à distance
 VAE Validation des acquis de l'expérience
 VES Validation des études supérieures

#BIBLIOGRAPHIE

Borras, I. (2020). Les effets de la formation diplômante universitaire en fonction des diplômés. Dans V. Canals & S. Landrier (coord.) *Reprise d'études à l'université : quels publics, quelles finalités ?* (p. 35-64). Marseille : Céreq, coll. « Céreq Échanges » (n°14).

Borras, I., & Bosse, N. (2016). Les frontières entre formation initiale et formation continue dans l'enseignement supérieur en France. Dans P. Lemistre & V. Mora (coord.) *Professionnalisation des publics et des parcours à l'université* (p. 141-154). Marseille : Céreq, coll. « Céreq Échanges » (n°3).

Borras, I., & Bosse, N. (2017). Les universités françaises à l'heure de la formation tout au long de la vie : une ultime chance d'ouverture aux adultes ? *Formation Emploi*, 138, 117-138.

Brezault, M. (2020). La reprise d'études à l'université : quelle place pour les étudiants au parcours non traditionnel ? Dans V. Canals & S. Landrier (coord.) *Reprise d'études à l'université : quels publics, quelles finalités ?* (p. 65-98). Marseille : Céreq, coll. « Céreq Échanges » (n°14).

Canals, V. (2020). L'enseignement à distance, un levier pour la reprise d'études à l'université. Dans V. Canals & S. Landrier (coord.) *Reprise d'études à l'université : quels publics, quelles finalités ?* (p. 99-118). Marseille : Céreq, coll. « Céreq Échanges » (n°14).

Canals, V., & Landrier S. (2020). *Reprise d'études à l'université : quels publics, quelles finalités ?* Marseille : Céreq, coll. « Céreq Échanges » (n°14).

Carloni, P., Lambert, M., Marion-Vernoux, I., & Tallard, M. (coord.) (2019). *Parcours professionnels et formation : des liens renouvelés*. Marseille : Céreq, coll. « Céreq Échanges » (n°9).

Manifet, C. (2015), L'éducation des adultes en France. Une mission hétérodoxe ? *Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs*, 14, 267-294.

Manifet, C. (2020). Reprendre des études à l'université, une expérience « marginale » de formation professionnelle continue. Dans V. Canals & S. Landrier (coord.) *Reprise d'études à l'université : quels publics, quelles finalités ?* 141-163. Marseille : Céreq, coll. « Céreq Échanges » (n°14).

Mora, V., & Robert, A. (2017). Retours précoces sur la voie des diplômés : vers une formation « tout au long du début de la vie » ? *Céreq Bref*, 360.

Petrovitch, A., & Landrier, S. (2020). Panorama des reprises d'études diplômantes post-bac des demandeurs d'emploi et des salariés en Provence-Alpes-Côte d'Azur selon les modes de financement. Dans V. Canals & S. Landrier (coord.) *Reprise d'études à l'université : quels publics, quelles finalités ?* (p. 27-34). Marseille : Céreq, coll. « Céreq Échanges » (n°14).

Pluricité, Itinere-Conseil (2018). *Réalisation d'une étude qualitative à partir de deux régions sur le compte personnel de formation*. Tome 1, rapport final. Paris : Dares.

Saint-Martin, C. (2018). Regard sur l'employabilité à partir d'une analyse des parcours de professionnalisation d'étudiants-es en formation dans les métiers du social. Dans C. Bédoué, C. Soldano & S. Croity-Belz. *La professionnalisation peut-elle ignorer l'employabilité ?* (p. 55-86). Marseille : Céreq, coll. « Céreq Échanges » (n°8).



Toutes les publications du Céreq sur
www.cereq.fr

UN NOUVEAU RAPPORT
AUX ÉTUDES POUR LES JEUNES
QUI REPRENENT UNE FORMATION

UN NOUVEAU RAPPORT AUX ÉTUDES POUR LES JEUNES QUI REPRENnent UNE FORMATION

La discontinuité du parcours de formation modifie le rapport des individus à leurs études. Les plus jeunes, qui retournent à l'université après une interruption de courte durée, mettent en avant leur projet et l'utilité de ce retour en formation.

Manon BRÉZAUULT



*Observatoire des formations et de l'insertion professionnelle (OFIP) -
Université Toulouse Capitole*

Le système d'enseignement supérieur français est construit autour de la notion de parcours traditionnel d'études, incarné par des étudiants à temps plein, qui suivent les cours en présentiel et n'ont pas connu d'interruption d'études depuis le baccalauréat. Les individus aux parcours de formation plus atypiques sont peu étudiés. Selon N. Charles (2015) : « *Dans le champ français de la sociologie de l'enseignement supérieur, les étudiants adultes, à temps partiel, à distance, ou ceux qui sont déjà parents, qui ont pris une année sabbatique... ne sont guère évoqués.* » Ils sont également absents de l'appareil statistique ministériel : « *L'inexistence statistique et scientifique de cette notion de parcours non traditionnel révèle, par contraste, la conception française très normée de l'organisation des études.* » (Charles, *op.cit.*)

Bien que prioritairement axée sur ce public traditionnel, l'offre de formation de l'université de droit, économie et gestion dont nous avons analysé les données s'ouvre peu à peu à d'autres publics, notamment aux personnes en reprise d'études. Trois catégories de formations diplômantes de licence et master, dont les modalités d'enseignement et les publics visés diffèrent, sont distinguées : les formations en présentiel sans aménagement, qui s'adressent avant tout aux étudiants en continuité d'études mais peuvent aussi accueillir des personnes qui reprennent une formation ; les formations organisées par les services de formation continue avec un aménagement des horaires, une alternance, un accompagnement ; les formations à distance, qui peuvent concerner des étudiants en continuité ou en reprise d'études.

Pour l'établissement, l'enjeu du repérage des personnes en reprise d'études n'est pas d'ordre financier, dans la mesure où un principe d'égalité devant la facturation a été adopté au sein de chaque type de formation. En effet, dans la mesure où les modalités d'enseignement sont les mêmes au sein de chaque type de formation et que les personnes en reprise d'études inscrites dans des formations initiales ne disposent pas d'un aménagement ou d'un accompagnement spécifique, la gouvernance de l'université ne peut pas justifier une facturation différenciée. La question se pose donc davantage, pour l'université, en termes de choix de développement d'un type de formation ou d'un autre. Ainsi, l'absence d'enjeu fort quant au repérage du public en reprise d'études constitue un frein important à la mise en œuvre d'enquêtes sur ce public.

Pourtant, les responsables de formation et les enseignants constatent souvent que la continuité, ou la discontinuité, du parcours de formation façonne au moins autant le rapport des individus à leurs études que l'organisation de la formation elle-même. Porter plus particulièrement notre analyse sur la place des plus jeunes au sein du public en reprise d'études nous paraît une entrée intéressante pour comprendre en quoi une interruption d'études, si courte soit-elle, modifie le rapport des personnes à la formation, alors même que ces individus apparaissent *a priori* très proches de la figure classique de l'étudiant en continuité d'études.

1 - MÉTHODOLOGIE

L'étude s'est déroulée en trois temps :

- Analyse des données administratives contenues dans la base des inscriptions de l'université afin de mesurer si celles-ci permettent de repérer le public en reprise d'études. 1 126 individus ont été repérés comme « potentiellement en reprise d'études » en 2017-18 dans le système d'information à partir de deux variables administratives.
- Enquête par questionnaire administré auprès du public potentiellement en reprise d'études afin d'identifier ceux qui le sont effectivement et de connaître leurs profils et leurs attentes. Ce questionnaire a permis d'identifier, parmi les 1 126 personnes repérées précédemment, celles qui étaient effectivement en première année de reprise d'études en 2017-18. Finalement, parmi les inscrits en licence, master et capacité en droit, 622 personnes étaient en première année de reprise d'études en 2017-18 (4 % des inscrits). Parmi elles, 475 avaient effectivement repris des études pour la première fois depuis la fin de leur formation initiale. Notre étude se concentre sur ce public.
- Réalisation d'entretiens semi-directifs afin d'analyser l'impact d'une interruption d'études, si courte soit-elle, sur le parcours des individus et leur rapport aux études.

Le public en reprise d'études à l'université

Dans un premier temps, un travail de repérage a été effectué au sein des données administratives pour cerner la place du public en reprise d'études à l'université. Mais les indicateurs créés à partir des données disponibles dans Apogée, à savoir l'âge associé à la durée d'interruption d'études et le retard théorique à l'inscription, ont montré leurs limites pour identifier avec fiabilité ce public (Brézault, 2020). Les échanges avec les professionnels en charge des services de scolarité, de formation continue et de formation à distance ont confirmé la difficulté d'identifier ce public à partir des seules données du système d'information.

Une enquête auprès d'un public plus large, « potentiellement en reprise d'études », a donc été nécessaire pour permettre l'identification des personnes effectivement dans ce cas en 2017-18,

Tableau 1

Répartition de la population en reprise d'études selon l'âge et la durée d'interruption des études (%)

	1-2 années	3-5 années	6-9 années	10 années et plus	Ensemble
- 25 ans	40	4	0	0	44
25-29 ans	10	9	3	1	23
30-34 ans	0	2	6	4	12
35-39 ans	0	0	1	7	8
40-49 ans	0	0	0	10	10
50 ans et +	0	0	0	3	3
Ensemble	50	15	10	25	100

Source : Apogée et enquête de l'OFIP sur les reprises d'études, 2017-18.

c'est-à-dire non inscrites dans un établissement d'enseignement en 2016-17. Ce choix exclut les personnes qui ont repris leurs études il y a quelques années et poursuivent actuellement leur formation. Au regard du contexte de l'établissement, nous avons également choisi de nous concentrer sur les personnes inscrites en licence, master ou capacité en droit.

La moitié des « primo-reprenants » interrogés ont interrompu leurs études une ou deux années avant de se réinscrire, 15 % entre trois et cinq années, 10 % entre six et neuf années et 25 % dix années ou plus (cf. Tableau 1). L'âge en 2017 est évidemment fortement corrélé avec la durée d'interruption des études. 79 % de ceux qui ont arrêté leurs études une ou deux années ont moins de 25 ans et, à l'autre extrême, 79 % des personnes qui ont interrompu leurs études dix années ou plus ont 35 ans ou plus.

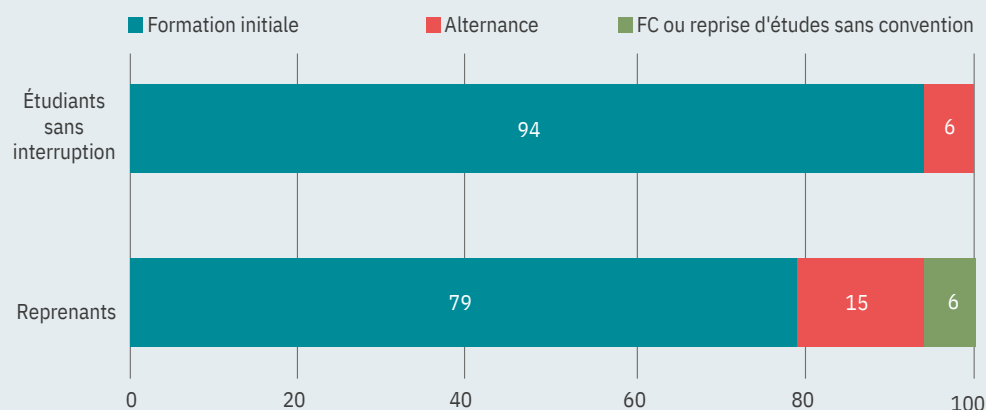
44 % de la population des « reprenants » a moins de 25 ans.

Une analyse détaillée du pouvoir discriminant des différentes variables de caractérisation du public en reprise d'études nous a amené à distinguer cinq catégories d'individus selon la durée d'interruption d'études et l'âge à la reprise d'études, identifiées dans le tableau 1. Ce sont en effet ces deux critères qui permettent de classer au mieux notre population.

Les jeunes de moins de 25 ans qui ont connu une courte interruption d'études représentent 44 % de notre public. Les responsables de formation interrogés s'accordent à dire que, s'ils peuvent paraître proches des étudiants en formation initiale, leur rapport à la formation diffère. Bien que sensiblement du même âge que les étudiants en formation initiale, ce public est spécifique à plusieurs égards.

Par rapport aux étudiants de moins de 25 ans qui n'ont pas interrompu leurs études, les jeunes « reprenants » ayant connu une interruption d'une ou deux années sont plus souvent inscrits en contrat d'alternance (15 % contre 6 %), et 6 % sont inscrits en formation continue ou en reprise

Graphique 1 Régime d'inscription des étudiants (%)



Source : Apogée et enquête de l'OFIP sur les reprises d'études, 2017-18.

d'études sans convention (cf. Graphique 1). Qu'ils aient interrompu ou non leurs études, la formation initiale reste donc le régime d'inscription majoritaire pour ce jeune public (79 % pour les personnes en reprise d'études et 94 % pour ceux en continuité d'études). Les « reprenants » sont par ailleurs plus souvent inscrits en licence professionnelle, en licence 1 ou en master 1, au détriment des licences 2 et 3 et dans une moindre mesure du master 2.

Ainsi, on constate que la majorité des jeunes « reprenants » ont interrompu leurs études entre l'obtention d'un diplôme de fin de cycle et le début d'un diplôme du cycle suivant : entre la licence 3 et le master 1 (21 %), entre le baccalauréat et la licence 1 ou entre le BTS ou DUT et la licence professionnelle ou la licence 3 (chacun 17 %)¹.

Un nouveau rapport aux études pour les jeunes « reprenants »

Les entretiens réalisés auprès de jeunes « reprenants » ayant connu une courte interruption d'études montrent que le caractère choisi ou subi de cette interruption est un élément déterminant dans leur manière d'appréhender la reprise d'une formation. On distingue quatre types de situations.

La première fait référence à des interruptions d'études subies : candidatures refusées en master 2, en licence professionnelle ou dans une école, impossibilité de trouver un employeur pour une formation en alternance, échec inattendu à la formation préparée, difficultés familiales, etc., sont autant de situations que les personnes n'avaient pas anticipées. Face à ces imprévus, elles ont dû interrompre leurs études, tout en pensant le plus souvent qu'elles les reprendraient rapidement. La plupart ont choisi de travailler pendant cette période, parfois en lien avec leurs d'études, pour se construire une expérience professionnelle à valoriser, parfois dans un autre domaine pour assurer financièrement leur quotidien et se confronter au monde du travail.

La deuxième situation relève d'interruptions d'études choisies pour réaliser un projet personnel (voyage, mission bénévole). Dans ce cas, les individus concernés savent qu'ils reprendront des études rapidement.

La troisième situation correspond à ceux qui, ne sachant pas si les études qu'ils suivent leur conviennent, ont besoin de temps pour réfléchir. Bien qu'ils aient choisi d'interrompre leurs études, la plupart n'avaient pas planifié ce qu'ils feraient pendant cette période. Les emplois occupés, souvent sans lien avec les études, et les voyages effectués sont plus le fruit d'opportunités que de projets construits.

Enfin, la quatrième situation correspond à ceux qui ont arrêté leurs études lorsqu'ils considéraient que leur parcours était terminé et qu'ils souhaitaient entrer sur le marché du travail. Ils ne pensaient pas qu'ils reprendraient des études un jour mais, ayant constaté que les emplois qu'ils pouvaient occuper ne leur convenaient pas, ils ont choisi de reprendre une formation. Concernant la manière dont ils appréhendent la formation, si nous considérons, comme le suggère F. Dubet, que « *chaque étudiant définit son rapport aux études selon trois grands principes qui renvoient aux trois fonctions essentielles de tout système universitaire : une fonction*

¹ Les personnes qui ont fait une année de césure officiellement identifiée comme telle par l'établissement n'ont pas été enquêtées. Inscrites à l'université pendant cette année de césure, elles n'ont pas, d'un point de vue administratif, interrompu leurs études.

d'adaptation au marché des qualifications, une fonction de socialisation et une fonction de création intellectuelle critique » (Dubet, 1994), l'analyse des entretiens a mis en évidence une réelle évolution du rapport des jeunes « reprenants » à leurs études. Reprenons les trois dimensions proposées par F. Dubet : le projet, c'est-à-dire la représentation de l'utilité des études, l'intégration, plus précisément l'implication de l'étudiant dans l'organisation où se déroulent ses études et, enfin, la vocation, c'est-à-dire l'intérêt intellectuel accordé aux études. Dans le discours des jeunes « reprenants », la dimension « projet » est particulièrement prégnante. Tous indiquent qu'ils savent pourquoi ils suivent des études, contrairement à ce qu'ils ressentaient souvent lors de leur formation initiale. À l'inverse, la dimension « intégration » est quasiment absente alors que le caractère vocationnel est présent de manière très différente selon le parcours personnel des individus et leurs motivations à la reprise d'études. Aucune des personnes que nous avons interrogées ne rassemble simultanément les principes de projet, de vocation et d'intégration pour définir son rapport aux études. Une seule évoque la dimension « intégration », qu'elle associe à celle d'intérêt intellectuel pour les études, mais sans avoir de projet d'études ou d'insertion précis. Les autres ne font référence qu'en creux à la dimension socialisatrice de l'université. Certains éprouvent même le besoin de tenir à distance les incitations à s'intégrer dans la vie universitaire, privilégiant le recentrage sur soi et sur ses études.

Quels que soient les motifs d'interruption d'études et les motivations pour leur reprise, on peut distinguer deux groupes de jeunes « reprenants » : d'une part ceux qui, dans leur discours, n'évoquent que la dimension « projet » pour justifier leur reprise d'études et, d'autre part, ceux qui associent le projet et la vocation, même si celle-ci reste mineure. Les premiers ont repris leurs études pour valider un diplôme, voire un niveau de diplôme, ou pour acquérir une expérience *via* l'alternance ou le stage. Les autres attendent également de cette reprise d'études qu'elle leur permette de disposer d'un diplôme pour entrer ou évoluer sur le marché du travail, mais trouvent également un intérêt intellectuel certain pour la formation suivie. Enfin, certains étudiants n'évoquent aucune des trois dimensions. La reprise d'études s'est faite sans qu'ils y réfléchissent vraiment, le plus souvent suite à une injonction de la part de l'entourage.

Valoriser un parcours atypique

La perception qu'ont les « reprenants » de leurs parcours dits non-traditionnels est un facteur important de leur capacité à valoriser leurs expériences et la dimension atypique de leur trajectoire. Ceux qui souhaitent suivre une formation pour laquelle ils ne bénéficiaient pas d'un accès de plein droit ont dû expliquer, sinon justifier, l'interruption de leurs études et leurs activités pendant cette période. Alors que la majorité d'entre eux considèrent que la dimension atypique de leur parcours a constitué un atout pour être accepté dans la formation, quelques-uns ont rencontré des obstacles, notamment pour l'accès aux formations sélectives.

Les compétences non académiques peuvent également être valorisées dans le déroulement même de la formation. Dans leur rapport aux apprentissages, les « reprenants » indiquent en quoi l'interruption des études et les expériences personnelles ou professionnelles vécues les ont amenés à adopter de nouvelles méthodes de travail. Si pour certains il s'agit d'un atout, d'autres ont des difficultés à valoriser ces compétences méthodologiques et à réintégrer des études universitaires. En termes d'organisation, nombre d'entre eux se sentent mieux armés pour gérer leur quotidien et concilier leur activité professionnelle et la charge de travail demandée par les études. À l'inverse, d'autres éprouvent des difficultés à renouer avec les méthodes de travail universitaires.

Enfin, sur le marché du travail, les jeunes «repreneurs» considèrent que, s'il est présenté de manière positive, un parcours d'études non traditionnel, alimenté par des expériences professionnelles et/ou personnelles, peut être un atout pour se démarquer auprès des employeurs. La valorisation de ces trajectoires sur le marché du travail doit toutefois faire l'objet d'un travail réflexif : argumenter, établir des liens entre ses différentes expériences, montrer en quoi les employeurs peuvent trouver des ressources nouvelles en recrutant des personnes au profil singulier. Si, aux yeux des employeurs, avoir un parcours non conforme peut être un atout, parce qu'il permet de se distinguer des autres, de justifier de compétences particulières, la marge est étroite. Pour être reconnu, l'écart à la norme attendue sur le marché du travail doit être maîtrisé et valorisé par les candidats, *via* un travail réflexif sur leur parcours.

Un parcours d'études non traditionnel peut être un atout pour se démarquer auprès des employeurs.

Conclusion

Dans ce chapitre, la définition du public en reprise d'études à l'université s'est appuyée sur les données administratives relatives aux personnes inscrites dans une université de droit, économie et gestion. Le choix a été fait de prendre en compte le critère le plus large possible pour appréhender la question de la reprise d'études : avoir interrompu ses études initiales depuis au minimum une année avant de se réinscrire à l'université. Sur cette base, nous avons pu décrire le profil de ceux qui reprennent le chemin de la formation diplômante à l'université, la variété de leurs profils mais surtout mesurer, au sein de cette population, la place importante occupée par les jeunes qui ont interrompu leurs études pendant une courte durée.

Ce public, à la frontière entre une jeunesse en continuité d'études et ceux que la littérature sociologique nomme souvent les adultes à l'université, nous interroge sur l'évolution du rapport aux études, au fil des expériences personnelles et professionnelles vécues. « *Être adulte n'est donc pas seulement une question d'âge ou de statut administratif, c'est aussi une question d'expérience.* » (Charles, 2016)

Le terme « atypique », souvent employé en France pour désigner ces parcours, les renvoie à une forme de marginalité par rapport à un type-idéal de l'étudiant en continuité d'études, à temps plein et en présentiel. La notion de parcours non traditionnel, présente dans la littérature sociologique étrangère, renvoie quant à elle à un public dominant dans le passé (les étudiants traditionnels) et à de nouvelles formes en devenir. Le caractère non traditionnel de ces parcours d'études, constituant encore aujourd'hui en France une forme de marginalité, amène les étudiants concernés à adopter une posture réflexive lorsqu'il s'agit d'expliquer, voire de justifier, leur trajectoire afin de la valoriser. Le développement de ces parcours d'études discontinus amènera-t-il les établissements d'enseignement supérieur et les employeurs à appréhender différemment l'accueil de ces publics ?

#BIBLIOGRAPHIE

Borras, I. & Bosse, N. (2017). Les universités françaises à l'heure de la formation tout au long de la vie : une ultime chance d'ouverture aux adultes ? *Formation Emploi*, 138, 117-138.

Brézault, M. (2020). La reprise d'études à l'université : quelle place pour les étudiants au parcours non traditionnels ? Dans V. Canals & S. Landrier (coord.) *Reprises d'études à l'université : quels publics, quelles finalités ?* (p. 65-97). Marseille : Céreq, coll. « Céreq Échanges » (n°14).

Charles, N. (2015). *Enseignement supérieur et justice sociale. Sociologie des expériences étudiantes en Europe*. Paris : La Documentation française, coll. « Etudes & recherche ».

Charles, N. (2016). Du public « adulte » à l'enjeu des parcours non traditionnels. Dans J.-F. Giret, C. Van de Velde & E. Verley (dir.). *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités* (p. 63-275). Paris : La Documentation française.

Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, 4(35), 511-532.

Erlach, V. (2004). L'identité étudiante : particularités et contrastes. Dans F. Dubet, O. Galland & E. Deschavanne. *Comprendre les jeunes* (p. 121-140). Paris : PUF.

Olivier, F. (2018). Le rôle attribué par les étudiants aux études : un utilitarisme dominant ? *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 17, 239-258.

Vertongen, G., Bourgeois, E., Nils, F., de Viron, F. & Traversa, J. (2009). Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1(38), 25-44.



Toutes les publications du Céreq sur
www.cereq.fr

LE DIPLÔME D'ACCÈS
AUX ÉTUDES UNIVERSITAIRES,
ENTRE PROMESSES ET RÉALITÉ

LE DIPLÔME D'ACCÈS AUX ÉTUDES UNIVERSITAIRES, ENTRE PROMESSES ET RÉALITÉ

Diplôme de seconde chance mais aussi moyen de reconstruction identitaire, le diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU) ouvre des opportunités en matière de poursuite d'études ou d'évolution professionnelle. Cependant, il ne représente qu'une étape dans un parcours souvent exigeant.

Nathalie BEAUPÈRE

CREM, Université de Rennes 1, centre associé au Céreq de Rennes

Isabelle BORRAS

Nathalie BOSSE

Pacte, Laboratoire de sciences sociales, Université de Grenoble Alpes, centre associé au Céreq de Grenoble



Le diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU) est un diplôme national, équivalent du baccalauréat, qui présente la double particularité d'être préparé dans les universités et d'être uniquement accessible en formation continue. Il permet à des non-bacheliers d'obtenir le niveau requis pour poursuivre des études supérieures ou passer des concours exigeant le baccalauréat. Son origine remonte à 1956, mais sa forme actuelle a été instaurée par le décret n°94-684 du 3 août 1994 qui le régit encore à ce jour. Chaque année, en France, autour de 5 000 DAEU sont délivrés, dont 85 % de DAEU A dits « littéraires » et 15 % de DAEU B dits « scientifiques » (DEP, 2000 et 2006 ; EESRI, 2019).

Les rares travaux existants sur les publics de non-bacheliers à l'université soulignent l'importance des enjeux personnels et professionnels associés à ces reprises d'études, pour des femmes et des hommes aux expériences professionnelles diverses et ayant souvent été en délicatesse avec l'école (Poliak, 1991 ; Zaoui-Denoux, 2014). Ils nous conduisent à interroger la reprise d'études en DAEU au prisme du sens que lui donnent les individus et de sa place dans un processus de construction d'une identité sociale et professionnelle saisie dans sa globalité. Pour cela, nous avons retenu une approche biographique et compréhensive pour mener une enquête auprès de ces publics (cf. #1 - Méthodologie). À partir des récits recueillis, nous analyserons tout d'abord les déterminants du retour aux études, puis le rapport à la formation de ces publics, et enfin la manière dont les nouveaux diplômés appréhendent l'après-DAEU.

1 - MÉTHODOLOGIE

Quatorze personnes, neuf femmes et cinq hommes, titulaires du DAEU ont été interviewées en 2019 dans deux universités.

- Diplômées entre 2015 et 2018, elles ont, au moment de l'entretien, entre une et quatre années de recul sur leur expérience.
- Neuf ont obtenu le DAEU A (littéraire) et cinq le DAEU B (scientifique).
- Huit d'entre elles avaient moins de 30 ans lors de l'obtention du DAEU.
- Toutes avaient quitté l'école entre 16 et 19 ans, dix sans aucun diplôme et quatre avec un BEP ou CAP.

Elles ont été invitées à raconter leur histoire, leur parcours scolaire et professionnel, le cheminement les ayant amenées au DAEU, le vécu et les suites de la formation.

Une quête identitaire à travers le diplôme

La reprise d'études en DAEU prend sens dans des histoires individuelles. La sortie de formation initiale a plusieurs origines : un désintérêt pour les études, parfois suite à une orientation contrariée, le sentiment de ne pas être à sa place dans l'univers scolaire, des situations personnelles qui conduisent à un décrochage (une maternité, des problèmes de santé ou d'addiction, des difficultés familiales...). Ce retour aux études était souvent envisagé de longue date. Il s'impose un jour comme une nécessité ou une évidence. Le choix du DAEU n'est pas neutre. Il s'agit bien d'obtenir l'équivalent du baccalauréat, diplôme considéré comme une norme dans la société et passage obligé pour accéder aux études supérieures. Mais les motivations sont plus larges, diverses et imbriquées. On peut distinguer quatre types de trajectoires.

Pour certaines personnes, le DAEU est d'abord relié à un souhait d'évolution professionnelle. La première trajectoire correspond à des discours dans lesquels, bien que satisfaits de leur parcours antérieur, les individus expriment le souhait de se reconverter. La construction d'un nouveau projet professionnel est le principal ressort qui les anime.



Camille, 28 ans, a arrêté le lycée au cours de sa deuxième année de 1^{ère} pour gérer un centre équestre tout en faisant de l'équitation à haut niveau, par passion. Après une dizaine d'années, elle dit vouloir « *changer de métier en gardant le cheval en loisir* ». Peu à peu, un projet de reprise d'études se dessine, elle s'inscrit en DAEU et fait des remises à niveau. Elle s'oriente vers un « *métier dans le soin aux personnes* » et entreprend des études longues, soutenue financièrement par sa mère.

Dans la deuxième trajectoire, c'est le souhait de sortir d'une place assignée par l'absence de diplôme qui structure les propos. Les individus réalisent un jour que leur parcours scolaire antérieur les a conduit vers une situation qui ne leur correspond pas, une impasse professionnelle au regard de leurs aspirations. Le DAEU offre alors une perspective de changement de métier.



Louis, 23 ans, renvoyé du lycée en classe de seconde, enchaîne des petits boulots, saisonnier, commercial... pour se rendre compte que « *sans diplôme, on ne faisait pas grand-chose, on finissait caissier* ». Il retourne vivre chez son père, passe le DAEU, s'inscrit en licence d'économie, sans projet professionnel précis, sans doute du fait de son jeune âge.

Pour d'autres interviewés, la motivation professionnelle passe au second plan, voire s'efface, au profit d'enjeux plus personnels. Dans cette troisième trajectoire, l'engagement dans le DAEU est expliqué par le souhait de se mettre en conformité avec les normes de leur environnement, qu'il soit familial, amical ou professionnel, et par la volonté de modifier l'image de soi vis-à-vis d'autrui.



Patricia, 39 ans, titulaire d'un BEP cuisine, avec diverses expériences dans la restauration et la vente, explique avoir toujours eu « *honte* » de ne pas avoir le bac par rapport à ses amis, diplômés et occupant des postes qualifiés, bien que ces derniers « *s'en fichent un peu* ». Issue d'une famille où la culture est importante (mère enseignante), elle dit aussi ne pas se retrouver dans le milieu professionnel dans lequel elle évolue, « *intellectuellement pas tellement riche* ».

La dernière trajectoire est celle d'un retour aux études pour soi. Dans certains cas, il s'agit de faire des études qui correspondent à ses appétences lorsque cela n'a pas été possible auparavant, par exemple du fait d'une orientation subie. Dans d'autres, les études sont appréhendées comme un moyen de se reconstruire.



L'histoire d'Irène illustre cette trajectoire. Elle a en effet arrêté ses études à 16 ans convaincue que « *la vraie vie* » était ailleurs. Durant une trentaine d'années elle travaille dans des milieux associatifs et militants, artistiques et culturels, comme bénévole et comme professionnelle, avec un épisode d'assistante comptable, qu'elle considère comme un job alimentaire lui permettant de s'engager en parallèle dans des activités associatives. À 47 ans, elle décrit une période de « *flottement* », où elle se questionne sur son parcours et sur le sens à donner à sa vie. Elle n'a pas d'objectif précis, n'arrive pas à formaliser ce qu'elle cherche à travers le DAEU, si ce n'est une nouvelle manière d'appréhender le monde par les études.

La formation au DAEU : une réconciliation avec les études

Les personnes interviewées ont obtenu leur diplôme dans des temporalités différentes - entre une et quatre années - dépendantes de leur niveau scolaire, de leur plus ou moins grande facilité d'apprentissage mais aussi de leur capacité à concilier formation et vies professionnelle et familiale.

Mais quelles que soient ces situations, deux éléments majeurs sont évoqués comme facilitant le retour aux études et la réussite : les liens qui se tissent au sein de la promotion et la relation de proximité avec les enseignants.

D'âges et de milieux sociaux différents, les stagiaires ont en commun leurs parcours atypiques, ce qui crée une solidarité et une absence de jugement : « *on était tous au même point (...) Tu es ici pour la même raison que moi (...) Tu as arrêté tes études et tu veux les reprendre (...) Ça crée des supers liens* » (Louis, 23 ans). Le fait de se retrouver avec des personnes qui leur ressemblent est perçu comme rassurant, « *j'étais avec des gens un peu plus comme moi* » (Suzanne, 33 ans) et la plupart soulignent l'excellente ambiance et l'entraide pour les cours : « *ça a été une bonne promo, une bonne année de travail et de soutien* » (Aurélié, 28 ans).

Les relations avec les enseignants sont également vécues de manière positive, à l'opposé de leur expérience antérieure au collège et au lycée, où ils se sont parfois sentis déconsidérés : « *les relations profs/élèves, je n'avais pas de très bons souvenirs* » (Lilian, 51 ans). Ils apprécient particulièrement d'être considérés d'égal à égal, « *on n'est pas infantilisés* » (Guérin, 27 ans). Certains préfèrent d'ailleurs qualifier les enseignants de « *formateurs* » ou d'« *intervenants* ». Ces derniers sont ainsi décrits comme très impliqués, « *des profs qui te portent* » (Myriam 38 ans), prenant en considération leurs spécificités.

La formation au DAEU est donc dépeinte comme « *une bulle* » offrant un environnement protecteur, propice à la construction d'un nouveau rapport au savoir. Malgré les difficultés, les personnes rencontrées font part de leur intérêt pour les cours suivis et racontent avoir trouvé un vrai plaisir dans les études, se découvrant une motivation qu'ils n'avaient pas connue plus jeunes : « *Je l'ai abordé de manière adulte, où on est content d'écouter (...) ça m'a fait vraiment plaisir de réapprendre, même l'histoire de la France, c'était vraiment chouette, ça m'a vraiment intéressée.* » (Patricia, 39 ans), « *Je bossais à fond (...) j'adorais aller à la bibliothèque universitaire, j'étais au milieu des étudiants, j'ai revécu ce que je n'avais pas vécu, moi.* » (Myriam, 38 ans)

La formation au DAEU est dépeinte comme « une bulle » propice à la construction d'un nouveau rapport au savoir.

La réussite au DAEU apparaît alors comme une véritable source de « *fierté* ». Elle contribue à la construction d'une meilleure image de soi et vient restaurer la confiance en ses capacités à accomplir des choses positives : « *se dire qu'on est capable de faire des belles choses* » (Louis, 23 ans), « *de faire quelque chose scolairement parlant* » (Guérin, 27 ans). Elle apporte aussi une certaine reconnaissance sociale : « *Je me sens plus légitime dans les conversations (...) c'est stupide parce qu'il y en a qui ont un CAP, qui sont très intelligents (...) Mais j'ai, moi, besoin de me sentir valorisée pour être plus à l'aise, même en société.* » (Raphaëlle, 40 ans)

Le DAEU vient ainsi combler ce qui est considéré comme un « *manque* » dans le parcours. Il finalise les études secondaires, il marque « *une revanche* » sur le passé. L'obtention du diplôme peut d'ailleurs être l'occasion d'une reprise de contact avec la famille, lorsque l'arrêt précoce des études a distendu les liens familiaux : « *Depuis dix-huit ans, vingt ans, on ne se parlait plus. Après, il y a eu une bonne relation suite à ça (...) Mon père, je crois qu'il était fier.* » (Richard, 36 ans)

Un diplôme qui entrouvre des portes

L'obtention du DAEU ouvre un nouveau champ de possibles – poursuivre en licence, passer des concours de la fonction publique, évoluer dans son emploi. La réussite au DAEU motive la poursuite d'études, même pour les personnes qui n'en avaient pas le projet. Sur les quatorze rencontrées, six se sont ainsi inscrites en licence l'année suivant le DAEU, une en BTS et une dans une école privée. Pour certaines, la réussite au DAEU marque une étape déterminante et leur permet de repartir sur des bases nouvelles, mais d'autres se retrouvent très vite confrontées à des obstacles¹.

Le DAEU peut être un tournant dans un parcours car il repositionne dans une trajectoire sociale et professionnelle positive. Des diplômés s'engagent alors dans une poursuite d'études, avec parfois des objectifs ambitieux : « *Moi qui pensais que je n'étais pas fait pour les études, ça a détruit ce truc-là (...) Je suis revenu sur les rails en fait (...) C'est ce genre d'année qui fait un basculement dans une vie.* » (Romuald, 27 ans), « *ça permet aussi d'enlever des barrières que peut-être je m'étais mises (...) ça a validé mon projet en disant oui, je peux reprendre mes études, je suis capable de le faire.* » (Camille, 28 ans)

Cependant, d'autres renoncent aux études après un bref passage à l'université. En effet, la première année de licence est « *un autre univers* », bien différent de « *la bulle protectrice* » du DAEU. L'écart d'âge avec les autres étudiants, les enseignants plus distants, mais surtout le rythme des cours et la charge de travail personnel font douter : « *C'est ça que je n'ai pas suffisamment dû réaliser, que le niveau était trop élevé, que le DAEU n'était pas suffisant pour que je puisse continuer en licence.* » (Aurélié, 28 ans)

De plus, certains soulignent l'absence de prise en compte des spécificités du public « adulte » par l'université, comme la difficile conciliation entre la formation et l'emploi. Une fois le DAEU obtenu, l'accès aux études universitaires « promis » dans l'intitulé reste semé d'obstacles et les abandons sont parfois très rapides : « *J'ai lâché prise je dirais au bout de trois mois, c'était trop difficile.* » (Guérin, 27 ans), « *Je n'ai tenu que deux semaines malheureusement.* » (Patricia, 39 ans). Les réactions à ces « échecs » dépendent des situations de chacun : Aurélié (28 ans) décide de s'accrocher à son projet et fait une remise à niveau afin de retenter l'université ; en revanche, Guérin (27 ans), qui souhaite devenir enseignant, vit sa situation comme « *un gros échec* ». Enfin, la valeur que les personnes accordent au DAEU est bien supérieure à celle que ce diplôme représente sur le marché du travail. S'il symbolise une perspective d'évolution, il ne suffit pas toujours à effacer le parcours antérieur.

L'accès aux études universitaires reste semé d'obstacles et les abandons sont parfois très rapides.

Ainsi, lorsque Tina (30 ans) se réinscrit à Pôle emploi, elle est positionnée dans un « parcours renforcé », ce qui la renvoie violemment à son passé avant le DAEU, marqué par la grande précarité et des emplois peu qualifiés. Son souhait de devenir professeure des écoles est jugé non pertinent. Raphaëlle (40 ans) a été confrontée à une situation similaire. Lorsqu'elle évoque avec une conseillère d'orientation son projet de devenir enseignante, celle-ci lui rappelle son niveau de diplôme et lui propose d'être ATSEM² : « *Elle m'a dit, vous pouvez faire*

¹ Sur les huit personnes ayant poursuivi des études après le DAEU, quatre ont abandonné dans les trois premiers mois. Les quatre autres étaient encore en études au moment de l'enquête.

² Agent territorial spécialisé des écoles maternelles.

ATSEM, donc ça ne m'a pas plu. Je me suis peut-être vexée un peu vite mais ce n'était pas ma demande en fait (...). Je n'ai pas l'impression qu'elle ait entendu que moi j'avais justement envie, besoin d'évoluer. Je sais que je peux faire ATSEM avec mon diplôme, ce n'était pas la question ».

Poursuivre des études après l'obtention du diplôme est pour certains d'autant plus difficile qu'il s'agit d'identifier les formations accessibles, mais aussi de concilier leur emploi du temps avec leur vie de famille. De plus, quand il joue un rôle réparateur ou de remise en confiance, le diplôme ne suffit pas pour autant à régler des problématiques personnelles. Irène (50 ans) n'a ainsi pas trouvé les réponses qu'elle cherchait dans les études et se retrouve à nouveau dans « *un moment de flottement* », comme avant son inscription en DAEU. Patricia (39 ans) se cherche également après l'obtention du DAEU. Alors qu'elle était serveuse, son poste actuel n'est à ses yeux « *pas beaucoup plus glorieux, être surveillante à 38 ans...* ».

Conclusion

À l'instar des observations de Claude Poliak et Souad Zaoui-Denoux (*op.cit.*), notre étude montre que le DAEU est bien plus qu'un parchemin. Il est en premier lieu un moyen de reconstruction identitaire. Il permet de ne plus se sentir en marge dans une société où plus de 80 % des jeunes générations sont titulaires d'un baccalauréat. C'est en effet aussi à l'aune de leur scolarité et de leur parcours professionnel que les personnes se définissent et se distinguent, et par là-même construisent leur identité sociale. C'est sur cette dimension que le DAEU revêt une valeur particulièrement importante pour l'ensemble des personnes rencontrées, quel que soit leur itinéraire après l'obtention du diplôme. Il est en second lieu un moyen de quitter des emplois peu qualifiés ou des conditions de travail difficiles, avec l'espoir d'aller vers un métier qui correspond davantage à leurs aspirations.

Mais le DAEU n'est qu'une étape dans un parcours de formation ou un parcours professionnel. Il ouvre de nouvelles portes vers des formations ou des concours, dont la réussite reste fortement dépendante des possibilités et des capacités d'apprentissage et de travail des diplômés. De plus, les conditions d'études en DAEU (peu de matières, rythme d'apprentissage adapté, proximité entre les stagiaires et avec les enseignants) sont très éloignées de celles qu'ils découvrent lorsqu'ils poursuivent leurs études, notamment à l'université. Lorsqu'ils sont confrontés à un échec, certains soulignent également la différence de contenu entre leur DAEU et le baccalauréat de jeunes bacheliers obtenu après trois années de lycée : « *finalement ce n'est pas vraiment le bac* ». L'accès aux études universitaires se révèle finalement plus complexe qu'ils ne l'avaient imaginé. Ces constats interrogent l'accueil et l'accompagnement de ces publics atypiques dans l'enseignement supérieur (tutorat pédagogique, aménagement des horaires, aide à la recherche de financement, etc.), pour que les promesses de seconde chance portées par ce diplôme soient tenues.

#BIBLIOGRAPHIE

Ministère de l'Éducation nationale. (2000). Le diplôme d'accès aux études universitaires. *Note d'Information, 00-17*.

Ministère de l'Éducation nationale. (2006). Les étudiants préparant le DAEU. *Note d'Information, 06-02*.

Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. (2019). *L'état de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France*. La formation continue dans l'enseignement supérieur. Repéré à <https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/>

Poliak, C. (1991). L'accès dérogatoire à l'enseignement supérieur. Les autodidactes de Saint-Denis. *Revue française de sociologie, 32*(4), 551-575.

Zaouani-Denoux, S. (2014). La formation générale des adultes non bacheliers à l'université : déterminants de l'engagement et de la persévérance. *Revue des sciences de l'éducation, 40*(2), 419-438.



Toutes les publications du Céreq sur
www.cereq.fr



GLOSSAIRE

ACM	Analyse de correspondances multiples
AFPA	Association pour la formation professionnelle des adultes
BTS	Brevet de technicien supérieur
CDI	Contrat à durée indéterminée
CIFRE	Convention industrielle de formation par la recherche
CPGE	Classe préparatoire aux grandes écoles
Crous	Centre régional des œuvres universitaires et scolaires
DAEU	Diplôme d'accès aux études universitaires
Deust	Diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques
DEPP	Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
DGESIP	Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle
DU	Diplôme universitaire
DUT	Diplôme universitaire de technologie
EAD	Enseignement à distance
EDI	Emploi à durée déterminée
EESRI	L'état de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation en France
EPS	Education physique et sportive
FPC	Formation professionnelle continue
FTLV	Formation tout au long de la vie
Greta	Groupement d'établissements
GTES	Groupe de travail sur l'enseignement supérieur
Injep	Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire
IUT	Institut universitaire de technologie
LLSHS LSHS	Lettres, langues, sciences humaines et sociales
LMD	Licence, master, doctorat
LP	Lycée professionnel
MEN	Ministère de l'Éducation nationale
MESRI	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et de l'Innovation

OFIP	Observatoire des formations et de l'insertion professionnelle
OVE	Observatoire national de la vie étudiante
PCS	Professions et catégories socioprofessionnelles
SED	Service d'enseignement à distance
SIES	Sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques
SISE	Système d'information sur le suivi des étudiants
STAPS	Sciences et techniques des activités physiques et sportives
STS	Section de technicien supérieur
VAE	Validation des acquis de l'expérience
VES	Validation des études supérieures



Directrice de la publication Florence Lefresne

Coordination Thomas Couppié
Arnaud Dupray
Céline Gasquet
Philippe Lemistre

Responsable d'édition Elsa Personnaz

Maquette Zineb Mouaci

Mise en page Elsa Personnaz

La massification de l'accès à l'enseignement supérieur s'accompagne d'une diversification des publics étudiants et de leurs parcours. Cette nouvelle donne transforme les enjeux scientifiques à relever pour prendre en compte les différentes formes de vulnérabilité et lutter contre les inégalités.

Le type de baccalauréat, les diplômes intermédiaires, les stages en cours d'étude, l'apprentissage... sont autant de composantes qui redessinent les parcours et influent sur les premières années de vie active. Comment se répartissent les jeunes dans ces nouveaux parcours en formation initiale ? Quels en sont les effets sur l'insertion et le rapport au travail ?

La diversification des parcours s'observe aussi chez les adultes en formation post-scolaire, lors de reprises d'études de plus en plus fréquentes pour celles et ceux n'ayant pas poursuivi leurs études ou validé un diplôme de l'enseignement supérieur. Comment est repéré ce public dans les universités ? Dans quelles conditions s'opèrent ces reprises d'études ? Quelle place occupent-elles dans les trajectoires personnelles et professionnelles ?

Les 13 contributions regroupées dans cet ouvrage sont issues des travaux du groupe de travail sur l'enseignement supérieur (GTES).

DEPUIS 1971

Mieux connaître les liens formation-emploi-travail

Un collectif scientifique au service de l'action publique

+ d'infos & tous les travaux sur www.cereq.fr



Établissement public national sous la tutelle du ministère en charge de l'éducation et du ministère en charge de l'emploi.