# Sélections, du système éducatif au marché du travail : XXVIèmes journées du longitudinal, Toulouse, 12-13 novembre 2020

Marianne Blanchard, Gérard Boudesseul, Valérie Capdevielle-Mougnibas, Thomas Couppié, S. Croity-Belz, Dominique Epiphane, Jean-François Giret, Prisca Kergoat, Sabrina Labbé, Philippe Lemistre, et al.

▶ **To cite this version:**

Marianne Blanchard, Gérard Boudesseul, Valérie Capdevielle-Mougnibas, Thomas Couppié, S. Croity-Belz, et al.. Sélections, du système éducatif au marché du travail : XXVIèmes journées du longitudinal, Toulouse, 12-13 novembre 2020. Céreq Echanges, Céreq, 2021, 978-2-11-151942-8. 10.4000/books.cereq.1004 . halshs-03136294

**HAL Id: halshs-03136294**
**https://shs.hal.science/halshs-03136294**

Submitted on 26 Mar 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 ÉCHANGES
16
2021

# Sélections, du système éducatif au marché du travail

XXVI[èmes] journées du longitudinal
Toulouse, 12-13 novembre 2020

Marianne BLANCHARD, Gérard BOUDESSEUL, Thomas COUPPIÉ, Dominique EPIPHANE, Jean-François GIRET, Philippe LEMISTRE, Christelle MANIFET, Boris MÉNARD, Benjamin SACCOMANNO, Catherine SOLDANO, Patrick WERQUIN

(coordonnateurs)

CÉREQ ÉCHANGES
16
2021

# Sélections, du système éducatif au marché du travail

XXVI[èmes] journées du longitudinal
Toulouse, 12-13 novembre 2020

Marianne BLANCHARD, Gérard BOUDESSEUL, Thomas COUPPIÉ, Dominique EPIPHANE, Jean-François GIRET, Philippe LEMISTRE, Christelle MANIFET, Boris MÉNARD, Benjamin SACCOMANNO, Catherine SOLDANO, Patrick WERQUIN
(coordonnateurs)

Comité scientifique : Marianne Blanchard* (CERTOP, UT2J), Gérard Boudesseul* (ESO, Université de Caen), Valérie Capdevielle* (LPS DT, UT2J) Thomas Couppié (CEREQ), Sandrine Croity-Belz (LPS DT, UT2J), Dominique Épiphane (CEREQ), Jean-François Giret* (IREDU, Université de Bourgogne), Prisca Kergoat* (CERTOP, UT2J-CNRS), Sabrina Labbé (EFTS UT2J), Philippe Lemistre (CERTOP, CEREQ), Christelle Manifet* (CERTOP, UT2J), Boris Ménard (SIES-MESRI, CERTOP), Benjamin Saccomanno* (CERTOP, UT2J) Catherine Soldano* (CERTOP, UT2J), Patrick Werquin (CNAM).

*Chercheur.e associé.e Céreq, dans les centres associés de Toulouse, Dijon ou Caen.

# Sommaire

Ouverture..... 9
*Florence Lefresne*

Avant-propos..... 13
*Philippe Lemistre*

**Conférences introductives**

La sélection sur le marché du travail selon les ruptures dans le parcours antérieur : comparaison Suisse et Bulgarie..... 19
*Christian Imdorf, Matthias Pohlig*

Structuration et sélections dans les systèmes éducatifs : accessibilité, disponibilité et atteignabilité de l'enseignement supérieur au Royaume-Uni..... 29
*Vincent Carpentier*

Parcoursup : quelles sélections à l'entrée dans le supérieur ?..... 43
*Leïla Frouillou*

**Session 1 – Entrer en apprentissage**

L'orientation vers l'apprentissage à la fin de la troisième : que nous apprend Affelnet sur l'inscription des jeunes en CFA au 31/12/2018 ?..... 53
*Marie-Laurence Jaspar*

Les conditions d'accès à l'apprentissage dans le secondaire en 2018 à la sortie de la classe de troisième. Premiers résultats de l'enquête Oripa..... 69
*Emilie Cupillard, Sébastien Durrier, Alexandra Louvet*

Quand équipe pédagogique et partenaires professionnels participent de concert au recrutement d'étudiants en alternance..... 85
*Michel Le Nir, Sonia Lefeuvre*

**Session 2 – L'expérience de la sélection chez les lycéen.ne.s et les étudiant.e.s**

Ressources et incertitudes des lycéens aux heures de Parcoursup..... 99
*Alban Mizzi*

Le sens de la justice chez les étudiants du master en sciences psychologiques en Belgique francophone : quelle influence de l'expérience de la sélection ?..... 111
*Nathanaël Friant, Dorothée Baillet*

« Ça veut dire quoi "non-sélectif" ? Ils prennent tout le monde ?! ». La socialisation des lycéen·ne·s à la sélection..... 121
*Marion Valarcher*

**Session 3 – Sélectionner l'« excellence » en milieux populaires**

Sélectionner des élèves pour les Parcours d'excellence en réseau d'éducation prioritaire : points de vue de sélectionneurs et de sélectionnés..... 139
*Ariane Richard-Bossez, Renaud Cornand, Alice Pavie, Noémie Olympio, Caroline Hache, Nathalie Richit*

Renouveler les élites : les commissions de recrutement des étudiants par la voie « conventions éducation prioritaire » de Sciences Po et la transformation des modes de sélection dans l'enseignement supérieur..... 151
*Charlotte Glinel, Agnès van Zanten*

Les classes préparatoires technologiques aux grandes écoles : voies de sélection d'une élite technocrate..... 165
*Clémentine Resve*

**Session 4 – Sélection à l'entrée en alternance ou en apprentissage**

Les coulisses de la formation professionnelle. Processus de sélection à l'entrée de l'apprentissage..... 179
*Prisca Kergoat*

Discours et pratiques autour du recrutement des apprenti-e-s en Suisse : entre soumission à l'ordre social et pratiques alternatives..... 191
*Barbara Duc, Nadia Lamamra*

L'orientation en apprentissage après la troisième. Quel apport de la mesure de compétences conatives ?..... 203
*Marine Guillerm, Anna Testas*

La sélection comme méthode pédagogique : l'entreprise partenaire de l'éducation publique…….. 219
*Carolina de Roig Catini*

**Session 5 – Reconnaître et évaluer l'expérience professionnelle en formation**

Processus de sélection sur le marché du travail des ingénieurs : le point de vue de ceux formés par la voie de l'apprentissage..... 231
*Delphine Debuchy*
Formes de reconnaissance en stage de fin d'études et sélection vers l'emploi chez les jeunes diplômés de master professionnel..... 243
*Marie-Hélène Jacques*

**Session 6 – Sélection à l'entrée et au sein de l'enseignement supérieur**

La « sélection invisible » des étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur : projets, transition et parcours..... 255
*Anaëlle Millon*

La sélection à l'entrée et au sein de l'enseignement supérieur : un effet possible du territoire d'origine ? ..... 269
*Arnaud Dupray*

Une sélection parmi d'autres : les déterminants du souhait d'études supérieures des bacheliers professionnels..... 285
*Fanette Merlin*

**Session 7 – Décrochages et raccrochages**

« Bacheliers » tardifs, des parcours scolaires et professionnels qui déjouent la sélection scolaire..... 313
*Nathalie Beaupère, Isabelle Borras, Nathalie Bosse*

La marque de la sélection. Les débuts de carrière contrariés des « recalés » du supérieur..... 325
*Fanette Merlin*

**Session 8 – Sélection et accès à l'enseignement supérieur**

Affectations post-bac avant Parcoursup : réalité des inégalités d'affectation selon le genre et l'origine sociale combinées au type de bac et à la performance scolaire..... 343
*Philippe Lemistre*

Les sélections successives : quels effets sur l'accès à l'université ?..... 359
*Benoît Laplante, Pierre Doray, Natacha Prats, Pierre Canisius Kamanzi*

« En attente » : les logiques plurielles du sentiment d'injustice face à Parcoursup..... 373
*Rémy Bretton, Tristan Haute*

**Session 9 – Pratiques de recrutement sur le marché du travail**

Le recrutement des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles : un processus impactant les parcours professionnels..... 389
*Sandrine Lothaire*

Au guichet du rectorat. La construction du « marché secondaire » des enseignant·es contractuel·les dans l'académie de Lyon..... 403
*Caroline Bertron, Hélène Buisson-Fenet*

Comment « la sélection » pour l'accès et le maintien dans l'emploi s'exerce-t-elle chez les salariés de la sous-traitance ?..... 415
*Laurence Lizé*

**Session 10 – Insertions professionnelles des plus vulnérables**

La tyrannie des « savoirs-être ». Sélection scolaire et hiérarchisation des féminités populaires en milieu rural..... 429
*Perrine Agnoux*

Quels parcours pour les chômeurs les plus « vulnérables » ? Une analyse des inégalités d'accès à l'emploi selon les difficultés professionnelles ressenties…….. 441
*Guillaume Blache, Nicolas Prokovas*

Le marché de l'emploi rural : le dernier bastion de l'insertion professionnelle des jeunes sans diplôme ?..... 455
*Clément Reversé*

**Session 11 – Marchés du travail ouverts ou fermés : sélection et différenciation des carrières**

De l'entrée en IFSI à l'entrée sur le marché du travail : articulation des processus de sélection des étudiant.e.s en soins infirmiers..... 469
*Lucile Girard*

« J'ai toujours voulu devenir avocat(e) ». Étude de la différenciation des carrières d'étudiants en licence de droit..... 479
*Mélanie Sargeac*

Devenir dirigeant·e·s de structure équestre : entre auto élection et réalités du métier…….. 499
*Fanny Le Mancq, Émilie Salamero*

**Session 12 – Sélection, parcours et aspirations dans l'enseignement supérieur**

La sélection à l'entrée à l'université, gage de poursuite d'études dans la filière ?
Le cas des licences en arts, lettres, langues, sciences humaines……..... 513
*Mathieu Rossignol*

Les perceptions des métiers et de l'avenir professionnel des jeunes : une approche comparative à partir des positions dans l'espace scolaire…….. 529
*Benjamin Saccomanno, Marie-Pierre Bès, Guillaume Favre*

Entre sélection scolaire et justice sociale : analyse du programme d'études intégrées de Sciences Po et de ses effets sur les parcours de lycéens de milieu populaire…… 547
*Catherine Barthon, Brigitte Monfroy*

Les modalités de sélection pour accéder aux formations universitaires en apprentissage : entre attendus scolaires et projections professionnelles. Une étude de cas……..... 559
*Mouloud Chajia, Dominique Glaymann, Emmanuel Quenson*

**Session 13 – Catégories et outils de jugement à l'entrée en formation**

Les catégories de jugement mobilisées dans la construction des avis des établissements d'enseignement secondaire sur les vœux d'orientation des élèves..... 575
*Hélène Veyrac, Julie Blanc, Audrey Murillo*

Les catégories de jugement à l'œuvre à l'entrée en formation en STAPS et sur le marché du travail sportif : tensions entre propriétés sportives, connaissances académiques et savoir-être, savoirs d'expériences..... 585
*Lilian Pichot, Anne Benoit, Sandrine Knobé*

Entre distinction morale et engagement scolaire : la sélection dans la formation d'assistant.e de service social..... 597
*Iori Ruggero*

**Session 14 – De la formation à l'insertion**

Les conditions d'insertion professionnelle des diplômés de master : quel(s) lien(s) avec leur performance dans le secondaire ?..... 611
*Boris Ménard*

De la scolarité à l'emploi : quelle rentabilité de la réussite à l'école ?..... 627
*Maxime Jouvenceau*

Les temporalités du dévoilement du « handicap » au travail : analyse à partir des candidatures des ancien.ne.s « étudiant.e.s handicapé.e.s »..... 643
*Michaël Segon*

**Session 15 – Dispositifs pour l'insertion professionnelle des jeunes**

Bilan d'un dispositif expérimental d'évaluation des compétences pour faciliter les recrutements des jeunes non diplômés sur le marché du travail marocain..... 659
*Isabelle Recotillet, Patrick Werquin*

Les processus d'auto-sélection : le cas de la Garantie jeunes..... 669
*Océane Vilches*

Quand l'entrée sur le marché du travail des jeunes NEETs est conditionnée par une allocation : l'exemple de la Garantie jeunes..... 681
*Flora Heinrich Pailleret*

**Session 16 – Sélection sur le marché du travail**

Normes de qualification et conventions de professionnalisation. De la mesure de la relation formation-emploi à l'observation des relations formation-emploi-travail..... 695
*Christophe Guitton, Mickaële Molinari*

Qualités attendues des candidats et modes de sélection lors du recrutement.
Les enseignements de l'enquête Compétences attendues au moment du recrutement..... 713
*Amine Chamkhi et Frédéric Lainé*

La discrimination positive est-elle légitime pour compenser une discrimination éducative passée ?..... 731
*Mathieu Bunel, Elisabeth Tovar*

**Session 17 – Accompagner et/ou orienter les parcours scolaires**

Choisir ou subir son orientation en fin de classe de troisième : les conséquences sur la performance des élèves de seconde professionnelle..... 747
*Sabrina Foka, Patrick Werquin*

Trajectoires d'élèves entrants en lycée professionnel : vers des parcours plus « capabilisants » ?..... 761
*Noémie Olympio*

Négocier les règles d'évaluation pour développer l'accompagnement à la réussite des étudiants..... 775
*Rémi Le Gall*

# Ouverture

*Florence Lefresne*[*]

Je souhaite à toutes et tous la bienvenue à ces XXVIèmes journée du Longitudinal, organisées cette année par le CERTOP-CNRS, centre associé du Céreq, avec la collaboration du laboratoire « Education, Formation, Travail, Savoirs » ainsi que du laboratoire de Psychologie de la socialisation et du développement du travail, au sein de l'Université Toulouse Jean Jaurès. Je ne voudrais pas oublier de mentionner également l'appui du partenaire indéfectible du Céreq qu'est l'INJEP.

Saluons en premier lieu les efforts des organisateurs qui ont su reconvertir l'événement en webinaire dans les circonstances que l'on connaît de crise sanitaire dont on commence à mesurer les effets délétères sur les conditions de vie et d'études et par la suite d'insertion professionnelle des étudiants.

Je voudrais ensuite remercier les participants et les intervenants aux journées qui ont produit le très bel effort de présenter dans des circonstances aussi difficiles des textes pour la plupart très aboutis. Nous avons en effet cinquante-huit papiers disponibles en lignes ; ce qui est une belle performance. À cet égard, sachez que ces travaux donneront lieu non pas à un numéro mais à deux numéros spéciaux de *Formation Emploi*.

Enfin, je voudrais signaler et saluer la publication d'un Céreq-Essentiels regroupant des travaux du GTES sous le titre de : *Enseignement supérieur : nouveaux parcours ; nouveaux publics*, coordonné par Philippe Lemistre, avec Thomas Couppié, Arnaud Dupray et Céline Gasquet.

Il est sans doute audacieux de mettre la sélection au cœur des présentations et des débats de ces deux journées, tant cette question alimente des polémiques récurrentes, voire des mouvements sociaux qui ressurgissent régulièrement depuis des décennies. Faut-il rappeler qu'en 1973, les mobilisations étudiantes contre la loi Debré dénonçaient déjà les risques de sélection sociale d'une réforme qui abrogeait les sursis au service militaire au-delà de 21 ans, dont bénéficiaient alors les jeunes inscrits dans l'enseignement supérieur ? Accédant peu à l'enseignement supérieur (les titulaires du baccalauréat représentaient 18 % de la classe d'âge en 1973) et à un âge en moyenne plus avancé que celui des jeunes issus des classes supérieures lors de cet accès, les jeunes hommes des milieux populaires se trouvaient de fait encore moins incités à la poursuite d'étude.

**La sélection ne résulte pas nécessairement de règles formalisées**

Ces temps sont lointains. Depuis, l'« explosion scolaire » qui suit le mot d'ordre de « 80 % d'une génération au bac » lancé en 1985, renforcée par la loi-programme sur les enseignements technologiques et professionnels qui crée le baccalauréat professionnel, a fait passer la proportion de bacheliers dans une génération, toutes filières confondues, de 29,4 % en 1985 à 62,8 % en 2000. Après une période de stagnation, le taux de bacheliers augmente à nouveau à partir de 2010, sous l'effet notamment de la disparition du brevet d'études professionnelles au profit de la préparation du baccalauréat professionnel en 2009, pour atteindre, en 2018, 80,7 % (données provisoires, hors Mayotte). Près des trois quarts des bacheliers s'inscrivent aujourd'hui dans une formation d'enseignement supérieur.

La massification de l'enseignement supérieur n'a pas pour autant éliminé les inégalités sociales. Moins de 40 % des enfants d'ouvriers et d'employés obtient un diplôme d'enseignement supérieur, contre plus de 70 % des enfants de cadres et de professions intermédiaires (SIES, 2020). La première expression de la sélection sociale au sein du système éducatif est celle qui aboutit à ces inégalités massives de distribution des diplômes en fonction des origines sociales. Si la performance scolaire figure comme un critère de sélection objectivable et légitime car en apparence neutre socialement, on sait aussi qu'elle

[*] Directrice du Céreq.

recouvre un ensemble de stratégies portées par les acteurs du système éducatif – stratégies d'orientation, rapports à l'institution scolaire et au savoir, rôle des réseaux – amplement analysées par la sociologie et les sciences de l'éducation. Autrement dit, la sélection est un ensemble de mécanismes, de règles et de comportements d'acteurs, visibles et invisibles, conscients ou inconscients, formalisés ou non, qui aboutissent à distribuer inégalement les positions au sein d'une institution ou de la société toute entière. L'accès inégal à une formation ne résulte donc pas nécessairement de critères formalisés régulant ses ports d'entrée. Ainsi par exemple, l'école Polytechnique ouvre formellement ses portes aux femmes en 1972 (elles seront sept à y entrer cette année-là sur une promotion de 315 élèves ; l'une d'entre elles y sera reçue major). En 2018, elles ne représentent que 14 % de l'effectif des élèves. Si la sélection à l'entrée repose, on le sait, sur des critères de performances scolaires poussées, celle qui aboutit à un faible effectif féminin au sein de l'école repose en amont et avant tout sur un ensemble complexe de normes, de constructions sociales, et de représentations (stéréotypes de genre) participant des stratégies d'orientation genrées entre les différentes filières de formation.

**La sélection formelle et ses justifications**

Le terme de « filière sélective » signifie qu'il existe un nombre de places limité proposé par l'établissement ou la formation envisagés. La sélection formelle répond donc à des objectifs de régulation opérée à l'entrée selon des modalités diverses (examen de dossier, entretien, épreuves écrites ou concours). Les filières sélectives traditionnelles sont, en France, les STS (sections de technicien supérieur), les IUT (instituts universitaires de technologie), les CPGE (classes préparatoires aux grandes écoles). Pour les plus prestigieuses d'entre elles, c'est le principe de sélection des élites qui est à l'œuvre, toujours fondé sur la performance scolaire et sa pseudo neutralité sociale caractéristique de l'« élitisme républicain ».

Si la grande majorité des pays sont confrontés à la massification de l'enseignement et à la nécessité de réguler l'accès à certaines filières de formation ou à certains établissements, les critères de cette régulation et les normes de légitimité sur lesquelles ils reposent varient entre pays, comme le montre l'étude de Nicolas Charles et Romain Delès[1]. La France et l'Allemagne privilégient une sélection sur la base du mérite scolaire ; quand d'autres, comme la Suède et l'Angleterre, prennent davantage en compte des critères extra-scolaires et misent sur de plus fortes opportunités de reprendre des études à l'âge adulte. La sélection tacite par des frais d'inscription très élevés constitue une singularité des pays anglo-saxons, avec toutefois une tendance à hausse dans les autres pays, induite notamment par le poids croissant de l'enseignement supérieur privé.

En France, s'est ainsi créée une dichotomie entre formations dites sélectives (elles-mêmes fortement segmentées) et formations dites non sélectives (traditionnellement dans les universités, bien que des formations sélectives existent au sein des universités), dont la légitimité se voit progressivement mise en cause. D'un côté, l'accès sélectif aux formations courtes de l'enseignement supérieur explique au moins partiellement la proportion encore faible, bien que croissante, de titulaires de baccalauréats professionnels dans les filières STS (20 %) ; de même que les bacheliers technologiques ne représentent que 30 % des étudiants des formations en IUT. Une partie des orientations contrariées pour ces deux catégories de bacheliers se traduisent alors par des inscriptions dans les formations académiques universitaires, qui ne seront pas couronnées par les mêmes taux de réussite aux diplômes que pour les autres bacheliers.

De leur côté, les soixante-quatorze universités françaises affrontent depuis le début des années 2000 des changements extrêmement forts et rapides à la fois issus de la demande d'éducation dont on a souligné l'essor. Parallèlement, pas moins de dix réformes en 17 ans en ont profondément modifié le fonctionnement, la régulation, et la gouvernance. La mise en avant dans le débat public de propositions en faveur d'une sélection à l'entrée de l'université surgit donc dans un contexte particulier de tensions y compris de nature budgétaire (la dépense moyenne par étudiant s'est réduite de près de 5 % en cinq ans, alors même que le nombre d'étudiants inscrits progressait de près de 8 % (SIES, 2020).

[1] Séverine Chauvel, Romain Delès, Élise Tenret (sous la direction de) (2020). Introduction – Sélections dans l'enseignement supérieur et sens de la justice. *L'année sociologique*,*70*(2), 275-281.

Les propositions de sélection sont faites au nom d'un objectif d'efficacité, à travers une volonté affichée de limiter les erreurs d'orientation et de réduire les échecs. Les taux de réussite en licence et en master sont restés stables au cours des dernières années. Un peu moins de 30 % des étudiants obtiennent leur licence 3 ans après leur première inscription dans ce cursus et 40 % après 3 ou 4 ans. Cependant, si l'on tient compte non pas du nombre d'inscrits mais des étudiants assidus pour mesurer la réussite aux diplômes, ces indicateurs s'améliorent sensiblement, une partie de l'échec provenant de l'absentéisme ou du manque d'assiduité des étudiants, ce qui souligne l'enjeu des dispositifs d'accompagnement. Ainsi *« 48 % des étudiants témoignant d'une assiduité minimale en L1 passent en deuxième année, 28 % redoublent et 24 % ne poursuivent pas en licence. Par comparaison, 24 % des étudiants absents aux examens redoublent tandis que 76 % ne poursuivent pas »* (*L'État de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation*, 2020).

**Sélection scolaire et sélections sur le marché du travail au cœur de nos OMT**

Sélection scolaire et attribution des places sur le marché du travail ainsi que des positions sociales sont au cœur des travaux du Céreq depuis 50 ans. Si continue de peser un déterminisme fort des diplômes sur les parcours individuels d'entrée sur le marché du travail et de stabilisation dans l'emploi, particulièrement en France, ces derniers semblent se complexifier et se diversifier. Ces processus de complexification/diversification constituent l'un des axes de nos orientations à moyen terme 2019-2022. Enregistrant le brouillage des frontières entre formation initiale et emploi, entre formation initiale et continue, une trentaine de projets portant sur ces parcours figurent au Bilan programme 2020-2021. Ces travaux interrogent à leur manière les différentes modalités de sélections qui contribuent à modeler les parcours.

Enfin, à l'heure d'une pandémie qui bouleverse toutes les dimensions de la vie économique et sociale, le Céreq engage des travaux qui mobiliseront des données inédites issues notamment de ses dispositifs d'enquête. C'est ainsi qu'un module dédié au confinement et à la crise a pu être ajouté à l'enquête Génération 2017, permettant d'éclairer les situations des jeunes au regard de l'emploi et de la formation, ainsi que leur ressenti au cours de cette période. Par ailleurs une réintérrogation des jeunes de Génération 2010 permettra d'examiner les projets de reconversion professionnelle au regard des trajectoires suivies sur un temps long. Des projets à partir de la réinterrogation des salariés de l'enquête Défis, dans la crise sanitaire, sont également en cours. Nul doute que ces nouvelles données alimenteront, entre autres, les futurs travaux des JDL.

Je vous souhaite à toutes et tous deux journées d'échanges riches et fructueux.

# Avant-propos

*Philippe Lemistre*

## Préambule

En préambule à cet avant-propos, nous souhaitons vivement remercier les auteur.e.s qui ont produit ces textes pour ces 26è JDL, ceci dans des circonstances peu propices : celles du premier confinement lié à la COVID 19 et de la période qui a suivi, pour une tenue du colloque les 12 et 13 novembre en distanciel, au tout début cette fois du second confinement. Beaucoup ont fait des efforts considérables pour répondre à nos demandes répétées au fil d'un processus éditorial en constante évolution. D'autres ont dû abandonner, faute d'accès au terrain, ou de temps devenu indisponible, souvent après des tentatives avortées. Nous les remercions aussi de leurs efforts, d'autant que certain·e·s ont tout de même présenté l'avancée de leurs travaux lors des journées. Enfin, un dernier remerciement à l'ensemble des communicant·e·s pour les 58 contributions, et aux trois conférencier·e·s qui ont toutes et tous fortement contribué à la réussite des échanges, malgré une organisation du distanciel dans les toutes dernières semaines avant ces JDL consacrées aux sélections du système éducatif au marché du travail.

## 1. Sélections du système éducatif au marché du travail

Faire passer un entretien d'embauche, évaluer le dossier d'un·e candidat.e sur Parcoursup, classer les copies à l'issue d'un examen, recruter un.e apprenti·e : de l'enseignement secondaire à l'entrée sur le marché du travail, les opérations de sélection sont nombreuses, qu'elles soient formelles ou informelles, explicites ou implicites. Elles continuent ensuite sur le marché du travail pour accéder à un emploi, à un stage ou à une formation. Les enjeux des journées du longitudinal de 2020 étaient d'examiner les formes de la sélection, ainsi que leur évolution et leurs articulations, d'interroger l'expérience de celles et de ceux qui sont sélectionnés et de celles et ceux qui sélectionnent, et de distinguer les ressemblances et les dissemblances entre les deux univers scolaire et professionnel.

L'approche longitudinale requise pour ces journées permet d'analyser les sélections successives au fil des parcours, dans le système éducatif puis vers et sur le marché du travail. Cette approche est aussi essentielle pour examiner les déterminants qui conduisent à accéder ou non à telle ou telle position dans le système éducatif (niveau, filière, spécialité, etc.), ou sur le marché du travail (qualification, secteur, etc.). Elle peut s'appuyer sur des méthodes quantitatives, *via* des enquêtes nationales ou locales, ou qualitatives, par des entretiens biographiques et/ou des interrogations répétées, par exemple.

### 1.1. Sélection dans le système éducatif

L'évolution des modes de sélection se situe d'abord dans le contexte de la seconde explosion scolaire, qui a permis aux femmes d'être désormais plus diplômées que les hommes (Couppié et Épiphane, 2019), et a ouvert, à priori, la possibilité à des jeunes de toute condition sociale d'accéder à des niveaux d'éducation de plus en plus élevés. Toutefois, la part des filières sélectives dans l'enseignement supérieur a augmenté au cours des dernières décennies[1], et la sélection est de plus en plus considérée comme un gage de la qualité des formations (Chauvel et Moulin, 2014). Se pose dès lors la question des effets de ces évolutions sur les modes de sélection mis en œuvre. Par exemple, la hiérarchie interne aux niveaux entre les filières ou les spécialités de formation s'est-elle renforcée ? Les processus de sélection associés, mobilisant de nouveaux critères ou repondérant les anciens critères, concourent-ils

[1] Alors qu'elles accueillaient 27,3 % des effectifs étudiants en 1980, la part des filières sélectives concerne 37,8 % d'entre eux en 2017 (MESRI-DGESIP, 2018). En outre, la mise en place de Parcoursup a conduit *de facto* certaines filières à « trier » les candidat.e.s.

à un renforcement de la démocratisation ségrégative (Merle, 2012) ? Que se passe-t-il alors pour les perdants de ces sélections, dans l'enseignement secondaire comme dans l'enseignement supérieur ?

Le lien entre ces processus internes au système éducatif et la sélection lors de l'accès au marché du travail interroge également. En France, par exemple, l'hypothèse adéquationniste est de moins en moins vérifiée : les correspondances entre diplôme et emploi en niveau (adéquation verticale) et domaine de spécialité (adéquation horizontale) sont moins fréquentes, comme le montrent de nombreuses études du Céreq. Cela signifie-t-il que les modes de sélection des deux univers de l'éducation et de l'emploi sont de plus en plus divergents et autonomes ?

## 1.2. Des modes de sélections dans le système éducatif à la sélection sur le marché du travail

On peut en douter, car la professionnalisation des formations et l'introduction de la logique de compétences contribuent de plus en plus à renforcer les liens entre système éducatif et marché du travail. La compréhension des processus de sélection dans le système éducatif et de leurs incidences en termes d'inégalités de parcours peut ainsi difficilement faire l'économie d'une interrogation de l'introduction des catégories du marché du travail dans les politiques éducatives. Dans quelle mesure cela contribue-t-il à transformer les dispositifs de sélection dans le cadre scolaire ? On peut aussi se demander si l'inscription des difficultés relatives à l'accès à l'emploi dans les politiques éducatives[2] ne risque pas de déplacer certaines des inégalités opérées sur le marché du travail en amont, dans le système éducatif. À titre d'exemple, dans le domaine de l'apprentissage, les modes de sélection actuels reposent désormais moins sur les performances scolaires que sur les dispositions culturelles et sociales des candidat·e·s (Kergoat, 2010). Plus généralement, il peut être intéressant de confronter la définition de la sélection « juste » à l'œuvre dans les systèmes éducatifs et dans la formation (Ropé et Tanguy, 1994), notamment en regard de la manière dont sont articulés les contenus et les parcours de formation avec le marché du travail.

On peut également se demander si les dispositifs de professionnalisation ont eu un impact significatif sur les inégalités d'allocation aux emplois et les modes de recrutement. Par exemple, les réseaux sociaux, personnels ou professionnels, sont depuis longtemps parmi les premiers modes de recrutement (Marchal et Rieucau, 2010). Les dispositifs de professionnalisation dans le système éducatif ont-ils fait évoluer leur rôle ? Ainsi celui des réseaux professionnels, par la sélection opérée pour les stages, qui fait intervenir tant la représentation de l'établissement que les ressources et les caractéristiques sociales des élèves (Farvaque, 2010) ? Il convient aussi de s'interroger sur la sélection qui s'opère sur le marché du travail au-delà de la primo-insertion, notamment dans le cadre des dispositifs supposés aider à l'insertion des jeunes en difficultés (Zaffran et Vollet, 2018). Là encore, les modes d'orientation et de sélection des jeunes invitent à s'interroger sur la manière dont se réduisent ou s'amplifient les inégalités.

# 2. Trois axes de réflexion

## 2.1. Axe 1. « Les dispositifs publics de sélection et leurs effets »

L'intention des dispositifs déployés dans le système éducatif est souvent de mettre en œuvre des processus de sélection justes ou équitables, mais aussi souvent supposés efficaces. Ce dernier aspect ne s'articule pas toujours avec les précédents, qu'il s'agisse par exemple de proposer une orientation aux jeunes vers les filières supposées en adéquation avec leur parcours antérieur et leurs chances de réussite (Frouillou, 2017), ou encore de faciliter l'insertion professionnelle en accompagnant les étudiants (Beaupère *et al.* 2014). Les contributions devront permettre d'interroger à la fois les effets des dispositifs publics et les politiques qui les sous-tendent. Dans quelle mesure et selon quelles modalités

[2] Par le biais, par exemple, de la nouvelle « mission insertion confiée » aux universités par la loi LRU, ou la philosophie présidant à la toute nouvelle réforme de la formation professionnelle de la loi *Pour la liberté de choisir son avenir professionnel*.

les valeurs d'efficacité et d'égalité sont-elles prises en compte ? Comment s'articulent sélection et justice sociale au sein des politiques publiques ?

Cet axe invitait notamment - mais pas exclusivement - à des contributions permettant de comparer les effets et les transformations de différents dispositifs au sein du système éducatif, mais aussi au cours des premières années de vie active.

## 2.2. Axe 2. « Formes et figures de la sélection » au prisme des parcours sociaux

Cet axe a été l'occasion d'interroger la forme et l'articulation entre différents types de sélection : formalisée et auto sélection, combinaison entre sélections liées au sexe, à l'origine sociale, au territoire, et/ou dans différents espaces sociaux (secondaire, supérieur, formation professionnelle, marché du travail, etc.). Pour ce dernier aspect, sont notamment confrontés les modes de sélection entre système éducatif et marché du travail. Dans le système éducatif, les processus d'autosélection sont par exemple distincts entre secondaire et supérieur, les aspirations étant très différenciées pour une même origine sociale en France (Lemistre et Ménard, 2019) et en Angleterre (Hart, 2012). L'effet de l'origine sociale est par ailleurs différencié selon le genre ou le pays d'origine, invitant à des approches intersectionnelles (Kergoat, 2009).

Au sein d'un espace social comme d'un espace à l'autre, les processus de sélection concourent à reproduire ou non des rapports sociaux tant en termes de sexe, d'origine sociale, ou encore d'origine ethnique, selon des modalités que cet axe entendra discuter.

## 2.3. Axe 3. « Les processus de sélection : le point de vue des acteurs »

Quel sens les acteurs donnent-ils à l'expérience de la sélection selon qu'ils y soient confrontés et/ou qu'ils soient chargés de la mettre en œuvre ? Comment les individus sélectionnent-ils ? Quelles catégories de jugement sont mobilisées ? Nombre de représentations entrent en jeu dans les différents processus de sélection, qu'il s'agisse de sélection-affectation (Arrighi et Gasquet, 2010) ou de sélection-recrutement (Dubernet, 1996), par exemple. Quelles pratiques et quels contournements par celles et ceux qui sélectionnent ? Inversement, que fait la sélection à celles et ceux qui y sont confronté·e·s ? Quelles perceptions en ont-ils/elles ? Quelles stratégies mettent-ils/elles en œuvre ?

Cet axe invitait à répondre à ces questions, et plus généralement à aborder la sélection du point de vue de ses différents acteurs.

Les thématiques repérées ci-dessus n'étaient pas exhaustives. Toute communication qui mettait en avant d'autres formes de sélection dans le système éducatif et/ou vers le marché du travail en mobilisant une approche longitudinale qualitative ou quantitative était bienvenue. Les comparaisons internationales ont également été particulièrement appréciées.

Les travaux présentés relèvent de différents champs scientifiques : de la sociologie, de la démographie, de l'économie, de la psychologie, des sciences de l'éducation, de la géographie, de l'histoire et des sciences politiques.

# Bibliographie

Arrighi, J.-J., & et Gasquet, C. (2010). Orientation et affectation : la sélection dans l'enseignement professionnel du second degré. *Formation emploi*, *109*, 99-112.

Beaupère, N., Bosse, N., & Lemistre, P. (2014). Expérimenter pour généraliser le Portefeuille d'Expériences et de Compétences à l'université : le sens de l'évaluation. *Formation Emploi, 126*, 99-127.

Chauvel, S., & Moulin, L. (2014). Instauration des frais d'inscription dans l'enseignement supérieur : limites et alternative. *Cahiers français*, *384*, 67-71.

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

Dubernet, A.-C. (1996). La sélection des qualités dans l'embauche. Une mise en scène de la valeur sociale. *Formation Emploi*, *54*, 3-14.

Farvaque, N. (2010). Discriminations dans l'accès au stage : du ressenti des élèves à l'intervention des enseignants. *Formation emploi*, *105*, 21-36

Frouillou, L. (2017). *Ségrégations universitaires en Île-de-France. Inégalités d'accès et trajectoires étudiantes*. Paris : La Documentation française, coll. « Études & recherches de l'Observatoire national de la vie étudiante ».

Hart, C. S. (2012). *Aspirations, Education and Social Justice. Applying Sen and Bourdieu*. London : Bloomsbury.

Kergoat, D. (2009). Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux. Dans Elsa Dorlin (dir.)*, Sexe, race, classe. Pour une épistémologie de la domination* (p.111-125). Paris : PUF.

Kergoat, P. (2010). A Reflection on Inequalities at the Crossroad of Education and Work. *Revue Suisse de sociologie*, *vol.36*, issue 1, 53-72.

Lemistre, P., & Ménard, B. (2019). Analysis of the Trajectories of Science Graduates : Applying Bourdieu and Sen. *British Journal of Sociology of Education*, *vol. 40*, issue 7, 953-969.

Marchal, E., & Rieucau, G. (2010). *Le recrutement*. Pais : La Découverte.

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

Ropé, F., & Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise.* Paris : L'Harmattan, coll. « Logiques sociales ».

Zaffran, J., & Vollet, J. (2018) Donner et saisir sa « deuxième chance » : les formes élémentaires du quasi-marché de la formation des jeunes sans diplôme. *Formation emploi*, *143*, 57-78.

# Conférences introductives

# La sélection sur le marché du travail selon les ruptures dans le parcours antérieur : comparaison Suisse et Bulgarie

## Perception des recruteurs quant à l'insécurité de l'emploi des jeunes

*Christian Imdorf & Matthias Pohlig*[*]

## Introduction

Cette contribution, support de la conférence de Christian Imdorf, présente une recherche en cours qui concerne la sélection sur le marché du travail selon les ruptures dans le parcours antérieur des jeunes diplômés en Suisse et en Bulgarie. Il s'agit d'une traduction d'articles en cours de rédaction et de recherches en anglais effectuées pour cette publication, reflétant les limites des auteurs dans cette langue.

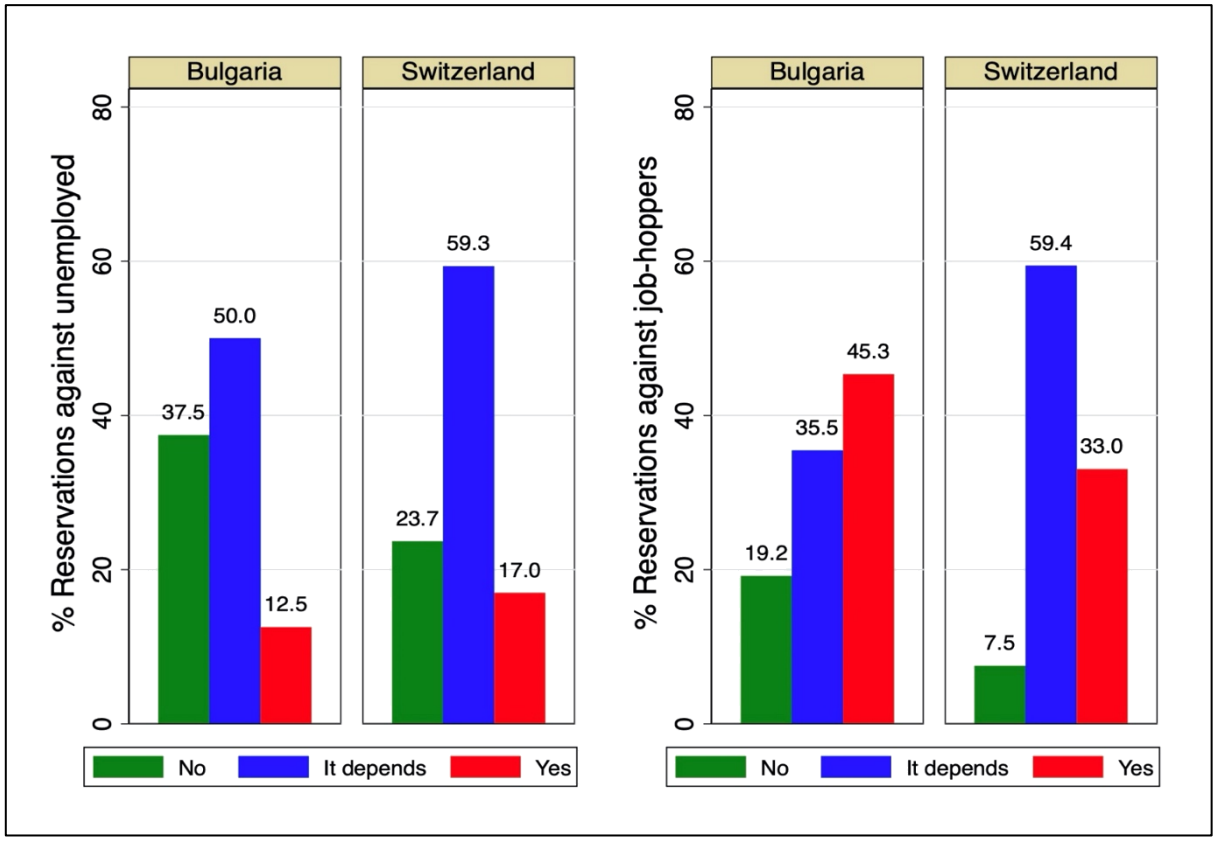
Nous sommes particulièrement intéressés par la perception des recruteurs quant à l'insécurité de l'emploi des jeunes dans les situations de recrutement. La majeure partie des recherches sur la précarité de l'emploi s'est concentrée sur les périodes de chômage des jeunes diplômés. D'autres types d'insécurité de l'emploi, comme la déqualification ou les changements fréquents d'emploi, ont fait l'objet de recherches beaucoup plus rares. Cela s'avère particulièrement pertinent pour les recherches menées auprès des employeurs relatives au processus de création d'emplois (Shi, 2020).

Notre recherche s'inscrit dans un réseau de recherche européen plus vaste, l'étude « NEGOTIATE - Overcoming early job-insecurity in Europe » (https://negotiate-research.no). Ce projet Horizon 2020 centré sur les jeunes diplômés en Europe s'est intéressé aux conséquences à long et à court terme de la précarité de l'emploi ou de l'exclusion du marché du travail lors de la transition vers l'âge adulte. Ce projet s'est donc intéressé aux *job-insecurities* (au pluriel) plutôt qu'au chômage comme seul aspect de la précarité. Notre intérêt s'est porté sur les salariés qui changent fréquemment d'emploi – nommés les *job-hoppers*, d'après un phénomène connu sous le nom de "job-hopping" dans la littérature scientifique.

Dans le cadre de ses recherches doctorales, Lulu Shi (2020) a pu montrer qu'en Suisse, les recruteurs donnent une note aussi négative au *job-hopping* qu'au chômage lorsqu'ils évaluent l'aptitude des candidats. Une analyse des données descriptives de l'enquête, présentées dans la figure 1, montre que les employeurs en Bulgarie et en Suisse sont plus enclins à l'embauche des *job-hopper* qu'à celle des candidats qui ont été au chômage. En Bulgarie surtout, mais aussi en Suisse, les recruteurs ont plus souvent déclaré qu'ils n'avaient pas plus de réserves à l'égard des chômeurs qu'à l'égard des *job-hoppers*. Plus la problématisation de la recherche d'un emploi est fréquente, plus les signaux négatifs respectifs dans le processus d'embauche peuvent donc être pertinents.

[*] Institut de Sociologie de l'Université Gottfried Wilhelm Leibniz de Hanovre

**Figure 1● Le chômage et le job-hopping : deux types d'insécurité professionnelle dans la transition de l'école à l'emploi**




Source: Imdorf *et al.* 2019.

Dans un contexte économique où les emplois stables se raréfient et le nombre d'interruptions de carrière – forcées ou volontaires – augmente, la question est de savoir comment les employeurs désireux de pourvoir un poste perçoivent les parenthèses dans le curriculum des jeunes à la recherche d'un emploi. Nous avons ainsi examiné les questions suivantes : Que signale le chômage / le *job-hopping* des candidats aux employeurs en Bulgarie et en Suisse ? Et finalement y a-t-il des différences entre les pays en ce qui concerne la signification du chômage / du *job-hopping* dans le processus d'embauche ? Et si oui, pourquoi ces différences ?

# 1. Recherches antérieures et cadre conceptuel

Un aperçu des recherches menées jusqu'à présent sur nos questions révèle des indications sur l'effet de signal du chômage dans la recherche sur les effets de stigmatisation du chômage (*scarring effects*, pour un aperçu de la recherche, voir Shi *et al*, 2018). Notre propre recherche montre que les responsables d'entreprise préfèrent les candidats qui n'ont pas de trous dans leur parcours professionnel (*ibid*.). On distingue deux mécanismes théoriques : la détérioration du capital humain des jeunes diplômés au chômage, et la stigmatisation des chômeurs. Les théoriciens du capital humain (Becker, 1964; Pissarides, 1992) soutiennent que le chômage entraine une perte de compétences. Quant aux théories du signal (Spence, 1974) et de la stigmatisation (Gurr & Jungbauer-Gans, 2017), elles postulent que le fait d'avoir été au chômage conduit les employeurs à considérer que les demandeurs d'emploi concernés ont une motivation et une productivité faibles, des traits de personnalité indésirables, et risquent d'impacter négativement l'organisation du travail. La recherche montre aussi qu'une durée de chômage plus longue pourrait amplifier ce signal négatif (Shi *et al*., 2018).

Les recherches sur le *job-hopping* sont beaucoup moins développées, seules deux d'études sur les employeurs existent à notre connaissance. Les recherches sur les salariés montrent que les *job-hoppers* ont un salaire moins élevé (Fan & De Varo, 2015), que les jeunes diplômés et les femmes sont

plus souvent touchés par le *job-hopping* (Steenackers & Guerry, 2016), que l'enseignement supérieur protègerait contre le job-hopping (Johnson, 1978), mais pas en Belgique (Steenackers & Guerry, 2016) ni en Suisse (Shi, 2020). Ces recherches montrent aussi les différentes stratégies de carrière des salariés : les uns essaient d'éviter le *job-hopping*, d'autres croient qu'il est susceptible de favoriser leur carrière (Lake *et al*,. 2018 ; Dobrev & Merluzzi, 2018). Les rares recherches sur les employeurs montrent que le signal ou stigma de *job-hopping* permet de prévoir la mobilité future dans l'entreprise (Becton et al., 2011 ; Munasinghe & Sigman, 2004). D'autres employeurs utilisent le *job-hopping* comme un signal négatif, associé à une faible « attitude de travail » (Cohn *et al*., 2016).

Le cadre théorique de nos hypothèses sur l'évaluation de la précarité de l'emploi par les employeurs dans les deux pays est inspiré par l'analyse sociétale (Maurice *et al*., 1992). Très brièvement, la transition entre école et emploi est marquée en Suisse par une logique professionnelle. C'est avant tout la formation professionnelle en alternance, concernant quasiment deux tiers des jeunes, qui structure la transition vers l'emploi de manière « lisse » et stable (Heiniger & Imdorf, 2018). Ceci est beaucoup moins le cas pour la Bulgarie, où les diplômes universitaires et les notes ont une faible valeur de signal et où le chômage est plus fréquent qu'en Suisse. C'est plutôt la réputaion de l'université qui compte que la discipline, et les diplômes de formation professionnelle sont dévalorisés (voir tableau 1 pour une comparaison plus systématique des deux pays par rapport à leurs cadres institutionnels). On peut parler d'un rapport organisationnel entre école et emploi en Bulgarie plutôt que d'un rapport professionnel (Heiniger & Imdorf, 2018).

**Tableau 1 • Systèmes de transition S2W en Bulgarie et en Suisse**

| | **Bulgarie** | **Suisse** |
|---|---|---|
| *Système de transition* | Rapport organisationnel | Rapport professionnel |
| *Standardisation FP* | Moins | Plus |
| *Spécificité professionnelle* | Moins | Plus |
| *Organisation de la FP* | Scolaire | En alternance |
| *Signal / compétence* | Compétences académiques / générales | Compétences professionnelles |
| *Lien entre l'éducation et l'emploi* | Faible | Fort |
| *Logique carrière professionnelle* | Au sein de l'entreprise | Entre entreprises |
| *Protection employés réguliers (EPL)* | Forte | Faible |
| *Protection de l'emploi temporaire* | Faible | Faible |
| *Taux de chômage* | Fort | Faible |
| *Taux de chômage des jeunes* | Haut | Moyen |

Sources : Heiniger/Imdorf (2018), Buchmann/Kriesi (2011), Tonin (2009), chômage : Eurostat.

Comme indiqué dans le tableau 2, les différences de significations du chômage et du *job-hopping* pour les recruteurs sont supposées aller de pair avec les différents contextes sociétaux. Le chômage est stigmatisant et considéré comme un problème personnel en Suisse, où les transitions sont relativement fluides entre l'école et emploi dans l'espace de qualification. En Bulgarie par contre, où le chômage est plus fréquent, il est supposé être moins stigmatisant et considéré comme un problème d'organisation pour l'entreprise.

**Tableau 2 ● Évaluation de l'insécurité de l'emploi par les employeurs en Bulgarie et en Suisse : Propositions**

| | Suisse | Bulgarie |
|---|---|---|
| Logique de transition école-emploi | Rapport professionnel | Rapport organisationnel |
| Chômage | -Transitions fluides entre l'école et emploi dans l'espace de qualification<br>- Chômage stigmatisé et considéré comme un problème personnel | - Chômage de recherche d'emploi plus fréquent<br>- Chômage moins stigmatisé et considéré comme un problème d'organisation |
| *Job-hopping* | - Segmentation professionnelle du marché du travail permet de changer d'entreprise<br>- *job hopping* est légitime, principalement un problème d'organisation | - Prévalence de marché intérieur du travail<br>- *job-hopping* moins légitime et considérée comme un problème personnel |

Quant au *job-hopping*, nous le supposons plutôt légitime dans un pays comme la Suisse, où la segmentation professionnelle du marché du travail permet aux diplômés de la formation professionnelle de changer d'entreprise. Il devrait donc être considéré plutôt comme un problème d'organisation pour l'entreprise qui recrute. En Bulgarie par contre, un marché intérieur du travail devrait prévaloir, ce qui rend le *job-hopping* moins légitime, et doit conduire à le considérer plutôt comme un problème personnel.

## 2. Données et méthode

L'enquête en ligne a été réalisée en 2016 dans quatre pays (Bulgarie, Grèce, Norvège et Suisse) dans le cadre du projet NEGOTIATE. Des recruteurs ont été invités à participer s'ils avaient des postes vacants pour des emplois qualifiés dans les cinq secteurs de la mécanique, la finance, la santé, la restauration, et les technologies de l'Informatique et de la communication. Seuls les postes identifiés clairement dans ces secteurs ont été inclus dans l'échantillon. L'enquête comprenait tout d'abord une expérience de vignettes, qui a permis d'examiner comment les évaluations des candidats variaient d'un recruteur à l'autre en fonction des caractéristiques des candidats. Les vignettes contenaient des informations sur la précarité de l'emploi – avant tout sur le chômage dans le parcours antérieur – et sur les diplômes[1]. Mais l'enquête comprenait aussi quelques questions ouvertes sur l'interprétation de la précarité de l'emploi par les recruteurs, et ce sont ces données qualitatives qui sont au cœur de l'analyse présente. Plus précisément, il a été demandé aux recruteurs s'ils avaient des réserves pour le recrutement d'une personne qui a été au chômage au cours des deux dernières années, ou d'une personne qui a changé fréquemment d'emploi. Ceux qui ont répondu positivement ont été invités à préciser leurs réserves concernant respectivement le chômeur et le *job-hopper*.

Notre échantillon comprend des témoignages de 556 recruteurs suisses et de 420 recruteurs bulgares. Les réponses en langue bulgare et allemande ont d'abord été traduites en anglais avant d'appliquer une analyse de l'argumentation (Toulmin, 2003), pour comprendre les raisons des réserves des

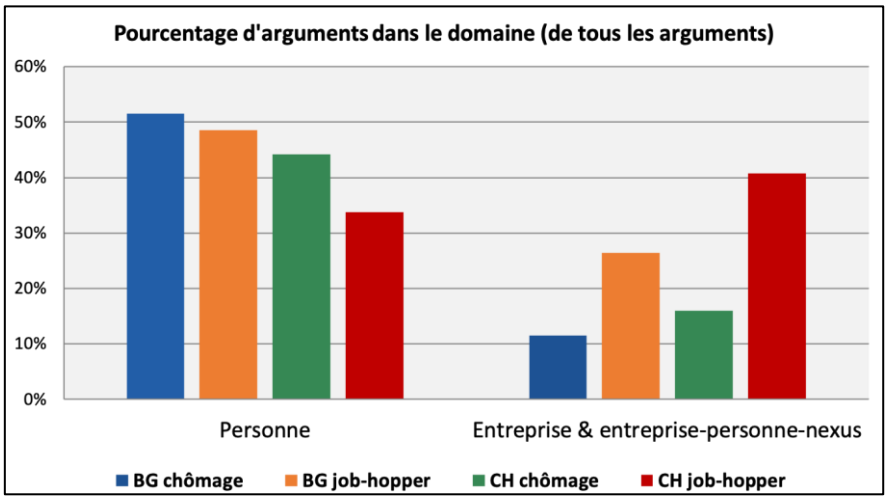
[1] Ces données sont librement disponibles via le Centre norvégien pour les données de recherche (NSD) : https://doi.org/10.18712/NSD-NSD2644-V3

employeurs à l'égard des demandeurs d'emploi qui ont connu la précarité. Le codage des arguments a été fait via le logiciel in vivo. Un système de catégories a été construit de manière inductive, qui comprend 70 codes d'arguments thématiques, regroupés en 4 grands groupes. Les attributs de la personnalité connotés par les signaux du chômage et du *job-hopping,* ont été codés de manière déductive, en profitant des concepts de la recherche psychologique sur la personnalité (utilisant le concept des *big five*, supplémenté par une sixième catégorie de l'action morale).

# 3. Résultats

La figure 2 présente une vue d'ensemble des principaux arguments contre les chômeurs et les *job-hoppers* dans les deux pays. Par rapport aux problèmes personnels des candidats, le chômage a généré plus de réserves pour les recruteurs que le signal du *job-hopping*. En outre, les réserves par rapport aux problèmes personnels semblent être plus fréquentes en Bulgarie qu'en Suisse. En revanche, côté entreprise et concernant le lien entre entreprise et personne, les réserves sont plus fréquentes quand il s'agit des demandeurs d'emploi qui ont connu le *job-hopping* plutôt que le chômage. De plus, les réserves des recruteurs semblent être plus fréquentes en Suisse qu'en Bulgarie.

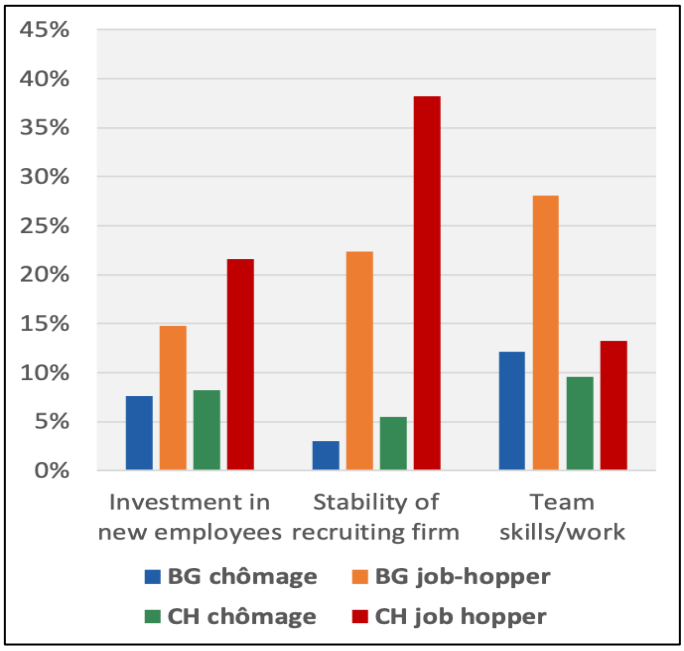
**Figure 2 ● Principaux arguments contre les chômeurs ou les job-hoppers en Bulgarie (BG) et en Suisse (CH)**




Examinons de plus près trois arguments relatifs à l'échelle organisationnelle de l'entreprise. Deux arguments, l'investissement dans les nouveaux employés et la stabilité de l'organisation qui recrute, impactent les politiques de recrutement de l'entreprise. Le troisième argument porte sur les compétences pour travailler en équipe et reflète le lien entre entreprise et personne.

Un recruteur suisse qui embauchait pour un métier de la mécanique avait émis les réserves suivantes à l'égard d'un *job-hopper :* « *Comme la période d'installation dans ce poste dure environ un an, ce serait un véritable gaspillage pour nous si quelqu'un quittait déjà le poste au bout d'un an, car les coûts et le temps auraient été mal investis* » (code principal : Investissement dans les nouveaux employés, *job-hopping*, Suisse, mécanique). Un autre recruteur fait le lien avec la stabilité de l'organisation : « *Je ne pouvais pas planifier à long terme avec lui, il s'est à peine installé et puis il part déjà* » (code principal : Stabilité de l'organisation qui recrute, *job-hopping*, Suisse, mécanique). Enfin, un employeur bulgare qui recrute dans le secteur de la finance s'interroge sur la compétence de travailler en équipe d'un *job-hopper* : « *Lorsqu'un employé change souvent d'emploi, cela me dit le plus souvent qu'il a un problème avec le travail en équipe, et pour nous, ce travail est très important* » (code principal : Compétences / travail d'équipe, *job-hopping*, Bulgarie, finance).

**Figure 3 • Arguments à l'échelle organisationnelle**



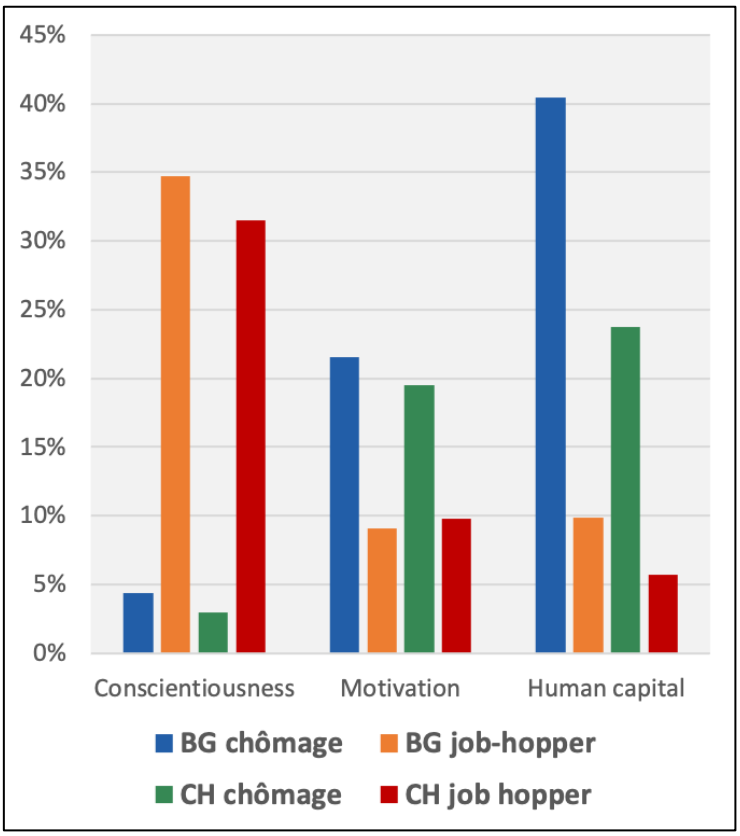

Les trois arguments présentés font partie d'une trentaine d'arguments à l'échelle organisationnelle. La figure 3 met en évidence la fréquence relative des arguments clés au niveau de l'entreprise. Confrontés aux *job-hoppers*, 38 % des recruteurs suisses font référence à la stabilité de l'organisation qu'ils voient en péril, 22 % font référence aux investissements non rentables, et 13 % au déficit de compétences pour le travail en équipe. Pour les recruteurs bulgares, ces dernières compétences semblent être plus importantes avec 28 %, suivies par les arguments de la compétence en équipe et le risque d'investissement.

Concernant l'échelle des personnes, trois exemples sont présentés ici : la conscience professionnelle, la motivation et le capital humain.

Un recruteur bulgare dans le secteur de la santé questionne la conscience professionnelle des *job-hoppers : « À mon avis, les changements fréquents d'emploi ont indiqué une instabilité, un manque de fiabilité, une inconstance* » (code principal : Conscience professionnelle, *job-hopping*, Bulgarie, santé). Un autre recruteur en informatique met en doute la motivation des chômeurs : « *Manque de motivation pour le travail, manque de connaissances et de compétences appropriées* » (Code principal : Motivation, chômage, Bulgarie, informatique). Enfin, un recruteur suisse en mécanique questionne le capital humain des anciens chômeurs : « *La personne est-elle toujours au courant des derniers développements professionnels/techniques ? (…) Je souhaite savoir ce que la personne a fait pendant cette période* » (Code principal : capital humain, chômage, Suisse, mécanique).

La figure 4 présente la fréquence relative des arguments à l'échelle des personnes. On remarque que si les arguments du capital humain et de la motivation sont mentionnés dans les deux pays, ils le sont davantage en Bulgarie, quand les recruteurs évaluent des chômeurs. En revanche, l'argument de la conscience professionnelle est plus fréquemment mobilisé dans le cas des *job-hoppers*. Cette notion a néanmoins un sens différent dans les deux pays. En Bulgarie, les recruteurs invoquent avant tout la responsabilité et l'honnêteté des salariées, en Suisse, plutôt la persévérance, la fiabilité, et la sûreté dont ils doutent pour les *job-hoppers*.

**Figure 4 • Arguments à l'échelle personnelle**




Si nous confrontons nos résultats à nos hypothèses théoriques, il est à noter que les conclusions concernant la Suisse sont en accord avec nos propositions. Comme prévu, le chômage est associé à des problèmes personnels : manque de motivation, d'accoutumance à la vie professionnelle, et de capitaux humains. Le *job-hopping* par contre est plutôt associé à des problèmes d'organisation : des mauvais investissements, la stabilité de l'entreprise qui serait remise en question, ou des compétences pour le travail en équipe limitées (voir tableau 3).

**Tableau 3 • Différences de réserves à l'égard des job-hoppers et des chômeurs en Bulgarie et en Suisse**

| Signal | Suisse | Bulgarie |
|---|---|---|
| Chômeur | - motivation ✓<br>- accoutumance à la vie professionnelle ✓<br>- capitaux humains ✓ | - motivation ×<br>- accoutumance à la vie professionnelle ×<br>- capitaux humains× |
| *Job-hopper* | - investissement dans les nouveaux employés ✓<br>- stabilité de l'entreprise qui recrute ✓<br>- compétences d'équipe<br>- conscience professionnelle × | - conscience professionnelle ✓<br>- compétences d'équipe |

Par contre, nos hypothèses quant au signal du chômage en Bulgarie s'avèrent être incorrectes. En Bulgarie comme en Suisse le chômage est vu comme une problématique personnelle, bien qu'il soit une caractéristique structurelle du marché de travail bulgare. Nos hypothèses par rapport au *job-hopping* sont davantage vérifiées : en Bulgarie, il est perçu comme un problème personnel contrairement à la Suisse, où le discours des employeurs souligne une problématique organisationnelle.

# 4. Conclusion

Pour conclure, on peut constater que la recherche sur la précarité de l'emploi a négligé le *job-hopping* qui n'est souvent pas questionné pour les employeurs, ni en Suisse ni en Bulgarie. Notre analyse a démontré que le *job-hopping* et le chômage des candidats révèlent des logiques différentes aux yeux des employeurs. La qualité des *job-hoppers* diffère également dans la perception des recruteurs suisses et bulgares. Il est important de noter alors, si on prend en compte une littérature plutôt limitée sur le *job-hopping,* que le point de vue des employeurs et des candidats à l'emploi sur le chômage et le *job-hopping* peut être contradictoire. Alors que les jeunes diplômés ont tendance à éviter le chômage et à changer fréquemment d'emploi si nécessaire, les employeurs peuvent être plus critiques à l'égard de la recherche d'emploi que de la durée de chômage. Enfin, nos résultats peuvent permettre de mieux orienter les politiques actives du marché du travail en Suisse et ailleurs, en invitant à ne pas trop « pousser » les chômeurs à tout prix sur le marché du travail, si c'est au détriment de la qualité de l'emploi en générant du *job-hopping*.

# Bibliographie


Becker, G.S. (1964). *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. New York : Columbia University Press.

Becton, J. B., Carr, J. C. & Judge, T. A. (2011). Is the past prologue for some more than others? The hobo syndrome and job complexity. *Journal of Vocational Behavior*, *79*, 448–460.

Buchmann, M. C. & Kriesi, I. (2011). Transition to Adulthood in Europe. *Annual Review of Sociology*, *37*, 481–503.

Cohn, A., Maréchal, M., Schneider, F. & Weber, R. A. (2016). *Job History, Work Attitude, and Employability*, University of Zürich, Department of Economics, "Working Paper", (No. 210).

Dobrev, S. D. & Merluzzi, J. (2018). Stayers versus movers: Social capital and early career imprinting among young professionals. *Journal of Organizational Behavior*, *39*, 67–81.

Fan, X. & DeVaro, J. (2015). Does Job Hopping Help or Hinder Careers? The Signaling Role of Work History. Sydney : CEPAR, "Working paper".

Fielding, J., Fielding, N. & Hughes, G. (2013). Opening up open-ended survey data using qualitative software. *Quality & Quantity*, *47*, 3261–3276.

Gurr, T. & Jungbauer-Gans, M. (2017). Eine Untersuchung zu Erfahrungen Betroffener mit dem Stigma Arbeitslosigkeit. *Soziale Probleme*, *28*, 25–50.

Heiniger, M. & Imdorf, C. (2018). The role of vocational education in the transmission of gender segregation from education to employment: Switzerland and Bulgaria compared. *Journal for Labour Market Research*, *52*, 15.

Imdorf, C., Shi, L. P., Sacchi, S., et al. (2019). Scars of early job insecurity across Europe: insights from a multi-country employer survey. In Hvinden, B., Hyggen, C., Schoyen, M. A. et al. (Eds.). *Youth unemployment and job insecurity in Europe. Problems, risk factors and policies*. Cheltenham/Northampton: Edward Elgar, 93–116.

Johnson, W. R. (1978). A Theory of Job Shopping. *Quarterly Journal of Economics*, *92*, 261–278.

Lake, C. J., Highhouse, S. & Shrift, A. G. (2018). Validation of the Job-Hopping Motives Scale. *Journal of Career Assessment*, *26*, 531–548.

Maurice, M., Sellier, F., & Silvestre, J.-J. (1992). Analyse sociétale et cultures nationales. Réponse à Philippe d'Iribarne. *Rev. Fr. Sociol*. *33(1)*, 75–86.

Munasinghe, L. & Sigman, K. (2004). A hobo syndrome? Mobility, wages, and job turnover. *Labour Economics, 11*, 191–218.

Pissarides, C.A. (1992). Loss of skill during unemployment and the persistence of employment shocks. *Q. J. Econ. 107(4),* 1371–1391.

Shi, L. P., Imdorf, C., Samuel, R. & Sacchi, S. (2018). How unemployment scarring affects skilled young workers: evidence from a factorial survey of Swiss recruiters. *Journal for Labour Market Research, 52*, 7.

Shi, L. P. (2020). *Early job insecurity and later labour market outcomes: A cross-national employer study*. University of Basel. “Dissertation”.

Steenackers, K. & Guerry, M.-A. (2016). Determinants of job-hopping: an empirical study in Belgium. *International Journal of Manpower, 37*, 494–510.

Tonin, M. (2009). Employment protection legislation in central and east European countries. *South-East Europe Review for labour and social affairs, 12*, 477–491.

Toulmin, S. E. ([1958] 2003). *The uses of argument*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

# Structuration et sélections dans les systèmes éducatifs : accessibilité, disponibilité et atteignabilité de l'enseignement supérieur au Royaume-Uni

*Vincent Carpentier*[*]

## Introduction

Ce papier propose d'explorer les relations et tensions historiques et contemporaines entre l'expansion du système éducatif, les processus de différentiation institutionnelle et les mécanismes de sélection au Royaume-Uni. L'analyse utilise des données collectées dans le cadre d'un projet de recherche au Centre for Global Higher Education (Carpentier, 2018) et suit une grille de lecture élaborée avec Lebeau et Välimaa qui propose de distinguer et connecter les concepts d'accessibilité, de disponibilité et d'atteignabilité du système et de ses secteurs et institutions (Carpentier, Lebeau & Välimaa, 2018). L'accessibilité décrit la possibilité, voire le droit d'accéder à tout ou partie du système d'enseignement supérieur. La notion de disponibilité renvoie au nombre et à la distribution des places existantes au sein du système et ses secteurs et institutions. L'atteignabilité illustre les variations concernant l'inclusion des différents groupes sociaux au sein du système et ses secteurs et institutions mais également les différences dans l'accès, l'expérience et la sortie du système.

La première section explore le contexte et les débats actuels. Elle explique les raisons pour lesquelles l'annulation d'un examen du fait de la Covid-19 a dévoilé les tensions entre accessibilité, disponibilité et atteignabilité du système d'enseignement supérieur et des différents secteurs et institutions par les groupes sociaux. Une deuxième partie identifie les moteurs et contraintes de l'accessibilité du système d'enseignement supérieur, notamment la croissance et la diversification des diplômes, les mécanismes gouvernementaux et institutionnels visant l'élargissement de la participation aux populations traditionnellement sous-représentées ainsi que les changements des modèles de financement. Une troisième partie explore l'évolution historique de la disponibilité de l'enseignement supérieur britannique. L'analyse distingue trois phases marquées par des changements en termes d'expansion et de différentiation institutionnelle (le système binaire, l'unification, la marchandisation) et également caractérisées par des processus d'admission et de sélection distincts qui influencent l'atteignabilité du système, de ses différents secteurs et institutions.

Un *continuum* des inégalités sociales vers les inégalités scolaires est cristallisé par des diplômes et prolongé par leur reconnaissance par les processus d'admission du système d'enseignement supérieur. Les questions d'inégalités de ressources et de réputations (McCowan, 2016) entre secteurs ou institutions produisent des tensions entre accessibilité et disponibilité qui conduisent à d'importantes variations d'atteignabilité entre groupes sociaux. Le recul historique montre une relation transformée mais toujours très forte entre stratification sociale et différentiation institutionnelle des systèmes d'enseignement supérieur.

## 1. Les débats et le contexte actuel : la crise des algorithmes et ce qu'elle révèle

Les systèmes éducatifs français et britanniques se sont récemment trouvés confrontés à des controverses portant sur l'utilisation d'algorithmes censés gérer les tensions entre demande et offre d'enseignement supérieur. Derrière ces débats techniques figurent des enjeux concernant la

[*] Reader en histoire de l'éducation, UCL Institute of Education, University College London.Membre du Centre for Global Higher Education.

reproduction des inégalités sociales par la sélection au sein de systèmes éducatifs. Malgré les fortes différences entre le modèle républicain différencié d'enseignement supérieur français et le modèle unifié et marchand britannique, chaque controverse a confirmé l'importance de l'interface secondaire/supérieur dans la transmission des inégalités sociales et scolaires vers l'enseignement supérieur jusqu'au marché du travail.

Des deux côtés de la Manche, les débats s'organisent autour des intentions et des conséquences des dispositifs mis en œuvre. En France, les partisans de la réforme présentent Parcours Sup et son algorithme comme des moyens d'harmoniser les vœux des candidats et les places dans l'enseignement supérieur, des outils d'orientation supposés éviter la sélection par l'échec. Les analyses alternatives considèrent au contraire la plateforme comme un instrument de sélection à l'entrée cristallisant la reproduction sociale et menaçant le principe du droit à tout titulaire d'un baccalauréat d'accéder à l'université, seul secteur non-sélectif de l'enseignement supérieur français (Frouillou *et al.,* 2019). La résolution du haut taux d'échec du secteur universitaire sous-financé malgré son rôle clé dans l'effort de démocratisation de l'enseignement supérieur devrait donc passer par une augmentation des moyens plutôt qu'une intensification de la sélection (Bodin & Orange, 2018).

De l'autre côté de la Manche, où l'ensemble de l'enseignement supérieur est depuis toujours sélectif, c'est la création d'un algorithme pour parer à l'annulation de l'examen de sortie de l'enseignement secondaire (*A-Levels*, *the Advanced Levels*) du fait de la Covid-19 qui a créé la controverse et révélé au grand jour les principes et pratiques inégalitaires de sélection au sein du système éducatif britannique. Les universités basent la majorité de leurs admissions sur les résultats des candidats aux *A-Levels* (basées sur l'étude de 3 ou 4 matières examinées et notées de A* à E) (l'admission repose aussi sur un dossier incluant des lettres de motivation et de référence et dans certains cas des critères de contextualisation sociale). Or, la formulation des vœux des candidats concernant les universités précède la tenue des *A-Levels*. Les universités qui ont des critères de sélection différents reflétant la stratification verticale du système (disponibilité), se basent donc sur une estimation des résultats des élèves aux *A-Levels* par leurs professeurs pour formuler des offres conditionnelles qui seront confirmées ou non une fois les résultats connus. Ce système a été régulièrement critiqué pour des raisons variées. La première d'entre elle est liée aux décalages entre les prédictions (en général surévaluées) des enseignants et les résultats définitifs. La deuxième critique est liée aux variations des résultats (estimés et réels) des *A-Levels* entre groupes socioéconomiques. Ces variations sont associées à la forte stratification sociale du système d'enseignement secondaire marquée par les fortes inégalités entre les différentes écoles publiques et avec les écoles privées très sélectives et surfinancées. Les résultats aux *A-Levels* sanctionnent ces inégalités et les transmettent au système d'enseignement supérieur à travers les processus d'admission (atteignabilité).

Ces tensions ont éclaté au grand jour après l'annulation de la tenue des examens 2020 du fait de la Covid-19. Le gouvernement décida de remplacer les notes de l'examen par un algorithme combinant l'estimation des résultats de chaque élève et leur comparaison avec ceux de ses camarades de classe par ses professeurs, ainsi qu'une moyenne des résultats de son école les années précédentes. Le premier effet de ce nouveau calcul fut une réduction d'un échelon des notes de 36 % des élèves par rapport à la seule estimation des enseignants. Plus fondamentalement, cette prise en compte dans l'estimation de la performance individuelle de l'environnement, par l'intégration des résultats des écoles et des classes, a entrainé une réduction disproportionnée des résultats des enfants des classes populaires scolarisés dans les écoles publiques, diminuant leur chance d'être admis dans les universités les plus sélectives. L'algorithme a en quelque sorte formalisé, voire sacralisé, les effets des inégalités sociales et scolaires sur les résultats aux *A-Levels* et leurs conséquences sur les perspectives d'accès à l'enseignement supérieur. Des protestations importantes de la part des élèves et leurs familles relayées par un quasi-consensus au sein de la classe politique, la presse et la société civile ont forcé le gouvernement à retirer l'algorithme et à baser les résultats des *A-Levels* sur les seules estimations des professeurs. Ceci a conduit à un accroissement des résultats sans précédents et à une explosion du nombre d'élèves qualifiés pour intégrer l'université.

Au-delà des détails techniques, ces controverses ont exposé des tensions entre accessibilité et disponibilité qui reflètent les liens entre stratification sociale et différentiation scolaire et expliquent les inégalités persistantes d'atteignabilité par les différents groupes sociaux. Les *A-Levels* jouent un rôle

clé dans l'expansion mais reflètent les inégalités sociales au sein du secondaire et les prolongent (de manière différentes) au sein du supérieur du fait de leur rôle dans les processus d'admission. Le reste du papier propose un regard historique sur ces connections et tensions.

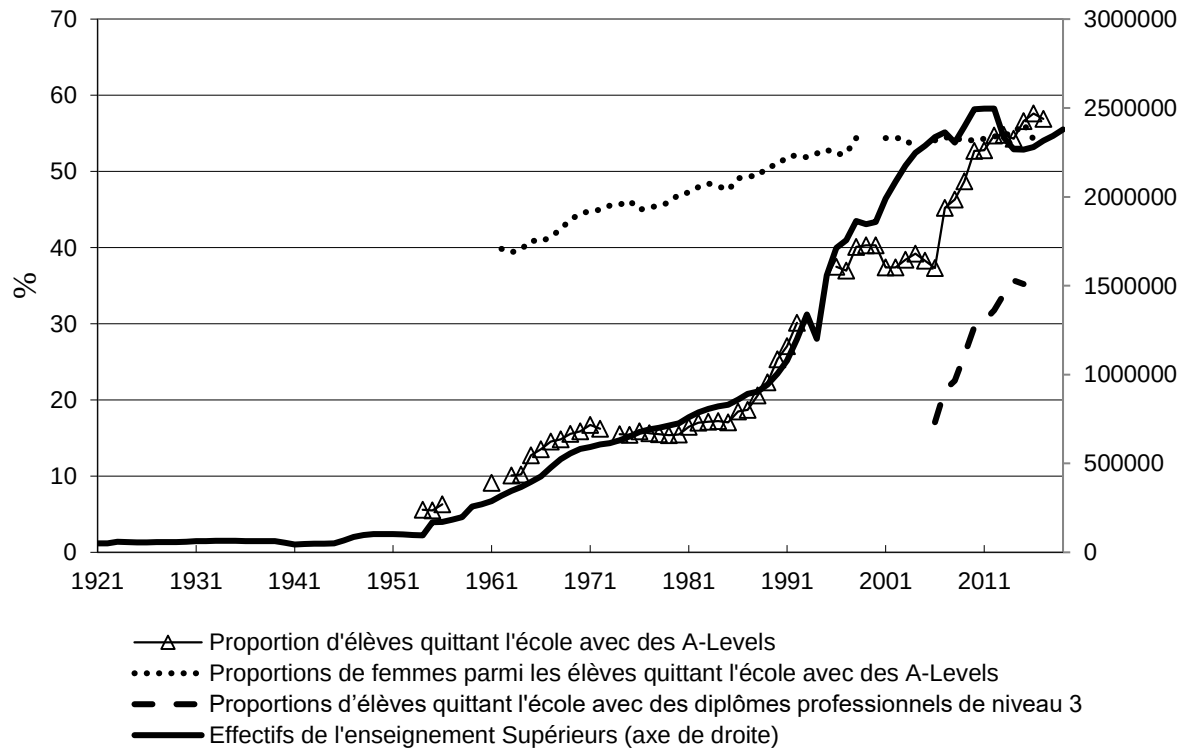
# 2. Facteurs et contraintes de l'accessibilité à l'enseignement supérieur

Il y a d'importantes similarités et différences entre les processus de sélections au Royaume-Uni et en France. Tout d'abord, au sein des deux pays, on observe un *continuum* entre les processus de sélection et différentiation scolaires actés par les examens de l'enseignement secondaire et prolongés par les processus d'admission des systèmes d'enseignement supérieurs. Cependant, les deux pays diffèrent quant à la façon dont ces différentiations sont prolongées au niveau supérieur. La sélection formelle est limitée aux secteurs non universitaires en France (40 % des effectifs) alors qu'elle concerne l'ensemble du système d'enseignement supérieur au Royaume-Uni (où elle est plus variée). Cette section présente le développement historique des facteurs favorisant, mais également contraignant, l'accessibilité à l'enseignement supérieur britannique.

## 2.1. L'expansion stratifiée des *A-Levels*

Le facteur clé de la montée de l'accessibilité à l'enseignement supérieur britannique est l'expansion historique des *A-Levels* et des *Scottish Higher*. La progression du nombre de détenteurs de ces diplômes, résultat combiné de la démocratisation de l'enseignement secondaire et de la croissance démographique, explique en grande partie les deux phases de croissance des effectifs de l'enseignement supérieur des années 1960 et 1990. La proportion des élèves quittant l'école avec les *A-Levels* augmente jusqu'à atteindre 60 % actuellement.

**Graphique 1 ● Elèves quittant l'école, diplômes et effectifs de l'enseignement supérieur**



Il est important de noter que l'expansion des *A-Levels* s'est basée sur l'inclusion de populations sous représentées avec une proportion croissante de filles au-delà de la parité à partir du milieu des années 1980 (cf. Graphique 1) mais également d'élèves issus des classes populaires et des minorités ethniques. Cependant, ces progrès ne doivent pas masquer les persistantes disparités entre les différents groupes concernant non seulement l'accès aux *A-Levels* (qui dépend des résultats aux GCSE, un autre examen à forte détermination sociale passé par les élèves dès 16 ans) mais également leurs résultats. Ces disparités reflètent la structuration des inégalités sociales au sein du système d'enseignement secondaire associée à la plus ou moins forte sélection à l'entrée des écoles qui explique en grande partie les variations des résultats des élèves aux *A-Levels* et détermine leurs chances d'accéder aux universités. Par exemple, la proportion d'élèves ayant obtenu au moins 3 A* ou A requis pour l'accès aux universités les plus réputées est de 27,5 % pour les écoles privées contre 11,7 % pour les écoles publiques (20,3 % pour les écoles publiques sélectives et 10,5 % pour celles non-sélectives) (Department for Education, 2020).

Si les *A-Level*s ne donnent pas un droit automatique d'entrée dans l'enseignement supérieur (comme le baccalauréat pour les universités françaises), il est notable que près de 90 % des candidatures auprès de universités des détenteurs de *A-Levels* sont acceptées (Universities and Colleges Admissions Service, 2019). Nous verrons dans la prochaine section que les inégalités relatives aux *A-Levels* portent moins sur l'accès au système universitaire qu'aux différents types d'institutions.

## 2.2 Diversification et croissance des diplômes professionnels

Un deuxième facteur clé de la plus grande accessibilité à l'enseignement supérieur est la diversification des diplômes et leur plus grande reconnaissance par certaines institutions. La croissance des élèves détenteurs de diplômes professionnels (de 20 000 au début des années 2000 à plus de 100 000 aujourd'hui) contraste avec la stagnation du nombre de détenteurs de *A-Levels* autour de 220 000. En même temps, le fait que 15,5 % des détenteurs des *A-Levels* et 23 % des détenteurs de diplômes professionnels au sein des écoles et collèges publics viennent de milieux défavorisés suggère que la distinction académique/professionnel (Raffe *et al.,* 2008) reflète, au-delà d'une différenciation des missions des formations, une forte stratification sociale des diplômes. Cette stratification est prolongée par les différences de considération des diplômes professionnels par les processus d'admission des différents types d'institutions d'enseignement supérieur.

Un bon exemple des tendances contradictoires de cette diversification est le développement du BTEC (un acronyme renvoyant aux diplômes délivrés à l'origine par le *Business and Technology Education Council* créé en 1984) qui représente aujourd'hui environ 3/4 des diplômes professionnels. Le BTEC (de niveau 3, équivalent aux *A-Levels*), dont le nombre de détenteurs a triplé depuis 2006, est de plus en plus reconnu par les universités. En 2019, les détenteurs de *A-Levels*, de BTEC ou d'une combinaison des deux représentent respectivement 58,9 %, 10,1 % et 15 % des étudiants acceptés par les universités (UCAS, 2019). Les études ont montré que les BTEC sont davantage associés à des élèves issus de groupes et régions socialement désavantagés dont ils ont contribué à l'inclusion dans l'enseignement supérieur. Par exemple, 32 % des enfants des classes populaires accèdent à l'université avec un BTEC contre 13 % de ceux des classes moyennes et supérieurs (Gicheva & Petrie, 2018). Les taux d'admission quasi égaux des dossiers déposés aux universités par des candidats détenteurs de BTEC ou *A-Levels* ne doivent pas masquer des inégalités persistantes. Par exemple, les détenteurs d'un BTEC sont moins considérés par les universités d'élite et ont des chances plus faibles de succès et de rétention (Barnejee *et al.,* 2019). La résonnance avec le contexte français est forte. La stratification de la croissance du baccalauréat est conduite à partir de années 1970 par le bac technologique et à partir des années 1990 par le bac professionnel, ce dernier étant caractérisé par une moindre reconnaissance dans l'enseignement supérieur et des taux d'abandon et d'échec supérieurs (Bodin & Orange, 2018). En 2019, 77 % des nouveaux bacheliers issus de la catégorie des cadres et professions intellectuelles supérieures ont obtenu un baccalauréat général et seulement 9 % un baccalauréat professionnel. Les ratios équivalents sont de 37 % et 39 % pour les enfants des milieux ouvriers (DEP, 2019). Nous verrons que cette relation entre la différentiation des diplômes du secondaire et la stratification sociale est prolongée par la stratification institutionnelle de la croissance de l'enseignement supérieur.

## 2.3 Elargissement de la participation *versus* frais d'inscription

Un autre facteur d'accessibilité est lié aux politiques et pratiques d'élargissement de la participation aux populations traditionnellement sous-représentées (*Widening Participation*) influencées par des mesures nationales et institutionnelles. Par exemple, les effectifs des *Access courses*, cours de mises à niveaux d'un an aboutissant à un diplôme de même niveau que les *A-Levels* et reconnu par certaines universités (Hugh and James, 2020) sont passés de 7 000 étudiants en 1986 à 40 000 actuellement, ce qui représente un peu moins de 4 % des étudiants (QAA, 2019). D'autres mesures sont liées aux institutions. Par exemple, certaines universités décident de réduire leurs critères de sélection de façon générale ou de les moduler en procédant à des admissions contextualisées utilisant des données sociales qui conduiront à faire des offres moins élevées pour des candidats issus de milieux désavantagés. Les universités ont également créé des mesures de sensibilisation (*Outreach*) pour lutter contre l'auto-sélection de certains étudiants qui ont conduit à créer de nouveaux postes et fonctions au sein des institutions (*Widening participation* ou *Outreach officer*) et le développement de partenariats avec des écoles publiques des quartiers défavorisées (*Aim Higher*).

Il est notable que ces efforts d'élargissement de la participation incités ou parfois imposés par le gouvernement coïncident avec la montée des politiques de marchandisation depuis la fin des années 1990. Cette tension est reflétée dans la Commission Dearing (1997) dont les recommandations incluent les frais d'inscription et la participation. Les partisans des frais d'inscription considèrent leur introduction comme un partage des coûts nécessaire à la survie du système et même de manière controversée comme un instrument de justice sociale du fait de leurs articulations à des mécanismes de soutien (bourses, emprunts subventionnés) censés faire payer ceux qui le peuvent sans affecter la participation des moins privilégiés. Cette association entre marchandisation et *Widening participation* n'a pas manqué de générer des controverses concernant non seulement l'impact des frais d'inscription sur la justice sociale (Carpentier, 2012, 2018) mais également les effets de la marchandisation sur la stratification des politiques de participation et la façon dont laquelle les populations concernées sont représentées au sein de ces politiques (Burke, 2003).

Ces tensions ne sont pas nouvelles. En 1962, les collectivités locales financent les frais d'inscription de tous les étudiants ainsi que le coût de la vie des étudiants britanniques. La marchandisation commence en 1967 avec la réintroduction des droits d'inscription pour les étudiants internationaux puis leurs réévaluations aux coûts réels en 1981 pour les étudiants de pays non-membres de la communauté économique européenne. Elle s'étend aux étudiants britanniques (et européens) en 1998 avec l'introduction par le gouvernement travailliste de frais d'inscription de £1 000 par an. Si la réforme offre une exemption totale ou partielle pour les étudiants dont les revenus familiaux sont inférieurs à £23K et jusqu'à £35K, elle remplace les bourses pour les étudiants défavorisés par des emprunts pour tous. La réforme est suivie d'une volonté gouvernementale affichée de lancer un mouvement d'élargissement de la participation avec un objectif de 50 % de participation fixé par Tony Blair dans un discours clé (Blunkett, 2000) et la création du vaste programme *Aim Higher* en 2004.

En 2006, les frais d'inscription triplent à £3K par an (excepté en Ecosse où l'enseignement supérieur devient gratuit pour les étudiants écossais et européens mais pas pour les étudiants des trois autres nations britanniques), deviennent variables (en théorie seulement car quasiment toutes les universités optent pour le montant maximum) et différés (financés par un emprunt remboursé une fois que le revenu du diplômé excède £15K). Non sans surprise, les débats autour de cette réforme initiée par un gouvernement New labour portent sur ses effets sur la participation. Les négociations précédant le vote (in extremis) au Parlement porteront sur les mesures de soutien. Des bourses sont réintroduites pour les étudiants dont les revenus familiaux sont inférieurs à £15K. Tous les étudiants continuent de bénéficier d'emprunts pour couvrir le coût de la vie. La réforme coïncide avec la création de l'*Office for Fair Access* (OFFA) chargé de faire respecter des Contrat d'accès *(Access agreement*) signés par les universités appliquant la hausse des frais d'inscription.

La période d'austérité qui suit la crise de 2008 va accélérer le mouvement de marchandisation. En 2012, le gouvernement de coalition conservateur/libéraux démocrates triple les frais d'inscription (£9K par an) mais supprime également les subventions publiques des activités d'enseignement. En conséquence, le coût des études est désormais entièrement financé par l'emprunt étudiant (dont le palier de

remboursement est passé de £15K à £21K). Les politiques nationales d'élargissement des participations passent au second plan (suppression du programme *Aim Higher* en 2011 et déclin progressif des *Foundation Degrees*) au profit d'une logique de marché d'un régulateur basée sur des incitations et pénalités financières sur les institutions. Les débats concernant l'impact de ces réformes sur l'accessibilité sont vifs. Le taux de participation dans l'enseignement supérieur est passé de 5 % en 1960 à 50 %, soit l'objectif fixé par le gouvernement Blair en 1999. Cependant, la méthodologie derrière le calcul de ce ratio est importante à considérer. La proportion des 18-30 ans ayant accédé à l'enseignement supérieur ne tient compte que de l'accès et ignore les questions de participation, d'expérience, de résultat. Il est important de considérer que la croissance du ratio est aussi due au recul démographique. Au bout du compte, il semble que l'écart entre classes sociales n'a pas augmenté mais n'a pas été réduit par la marchandisation. Les étudiants les plus avantagés ont toujours 2.26 plus de chance d'accéder à l'enseignement supérieur que les plus désavantagés (UCAs, 2019). En même temps, les réformes ont affecté fortement les étudiants à temps partiel et ont aussi mis en évidence un lien entre l'aversion pour l'endettement et la classe sociale (Callender & Mason, 2017) qui semble avoir affecté la justice sociale. Nous verrons également l'impact de la marchandisation sur la stratification sociale de la participation par la différentiation institutionnelle. Au-delà des effets sur la participation, la réforme est également questionnée du point de vue de la soutenabilité du système et notamment sur le fait que le non-remboursement des emprunts (estimé à 40 %) s'assimile à une dépense publique différée (Carpentier, 2018).

L'accessibilité à l'enseignement supérieur est le produit de la croissance et la diversification de l'accès aux diplômes de l'enseignement post-obligatoire et de leurs reconnaissances par les processus de sélection du système d'enseignement supérieur. Les variations entre les résultats aux examens de *A-Levels* et BTEC reflètent les différences et inégalités intersectionnelles au sein d'un système secondaire stratifié par des différences entre les écoles et collèges publiques (qui sont souvent associés aux origines géographiques et sociales de leurs élèves) mais également avec les écoles privées. Les politiques d'admission, de sélections et de financement des différents secteurs et institutions du système d'enseignement supérieur tendent à structurer et prolonger ces formes de stratifications d'enseignement secondaire. Ce qui suit explore cette question à travers une analyse historique de la différentiation institutionnelle du système d'enseignement supérieur britannique en trois phases clés.

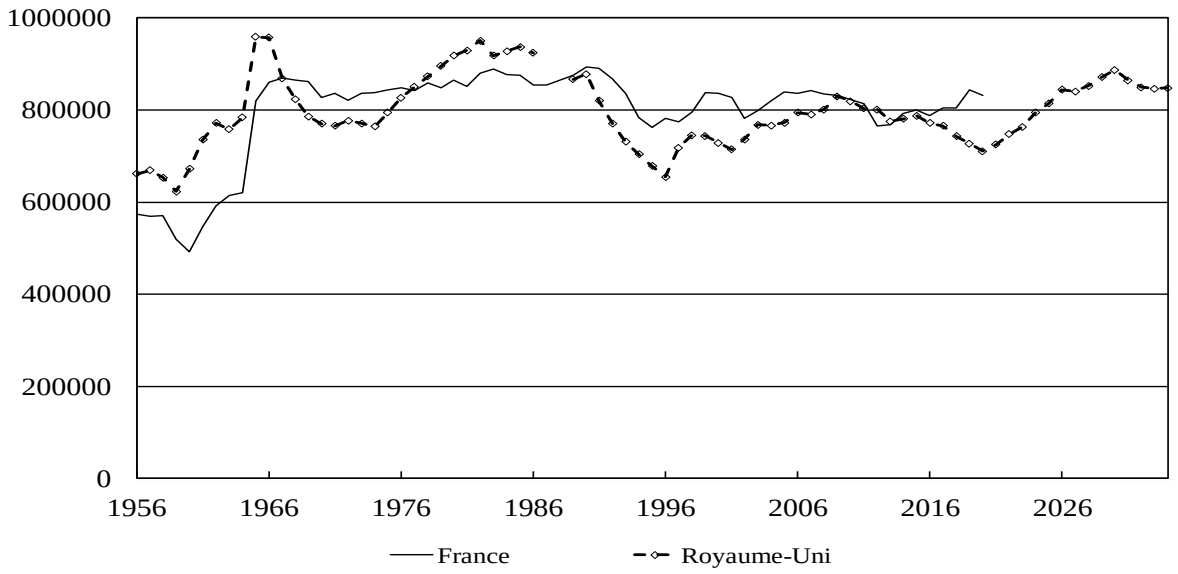
# 3. Disponibilité et atteignabilité : expansion et différentiation du système d'enseignement supérieur

En l'absence de droit à l'enseignement supérieur au Royaume-Uni, la disponibilité renvoie à la manière avec laquelle le système d'enseignement supérieur et ses secteurs et institutions répondent aux demandes en termes d'accessibilité. Ceci a d'importantes conséquences en termes d'atteignabilité du système et de ses composantes par les différents groupes sociaux. Les tensions entre l'accessibilité et la disponibilité peuvent-elles amener à une stratification sectorielle de l'accessibilité ? Cette question est explorée au cours de trois périodes historiques clés de l'enseignement supérieur britannique : le développement du système binaire, le passage à un système unifié et la transition progressive vers un système marchandisé.

## 3.1 Le contexte de l'expansion

Le lien historique observé ci-dessus entre l'expansion des *A-Levels* et des autres diplômes professionnels et la progression des effectifs du système d'enseignement supérieur (cf. Graphique 1) suggère une relation mécanique entre accessibilité (le droit ou la possibilité d'accéder au système) et disponibilité (le nombre de places au sein du système) mais ne doit pas pour autant masquer des tensions entre les deux. La disponibilité de l'enseignement supérieur est une réponse politique (parfois légale) à la démocratisation du secondaire combinée à des facteurs politiques, économiques, sociaux et culturels. Par exemple, les évolutions démographiques et le contexte de financement (qui selon les périodes peuvent avoir des effets similaires ou opposés sur l'enseignement secondaire et supérieur) peuvent également contribuer à rapprocher l'accessibilité et la disponibilité du système et ses composantes ou au contraire provoquer des tensions entre elles.

**Graphique 2 ● Population âgée de 18 ans depuis 1956-2019 (projection 2019-2029)**

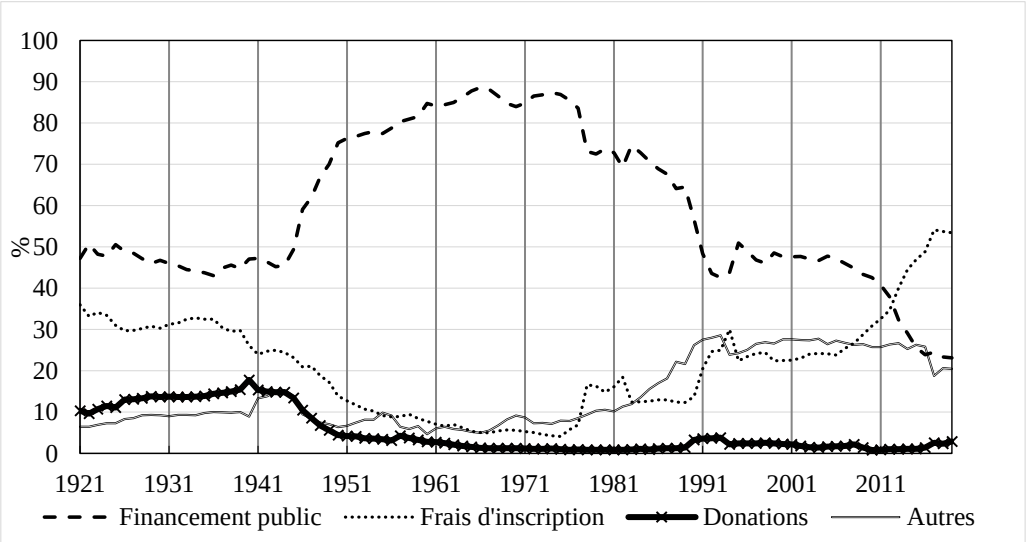



Sources : Annuaire statistique de la France et Office for National statistics

Le baby-boom de 2000 en France a produit dans un contexte de rigueur budgétaire de fortes tensions sur la disponibilité et les ressources du système universitaire qui expliquent en partie les débats sur les questions d'orientation ou la sélection pour contrer le haut taux d'échec. Au Royaume-Uni, le déclin du groupe des jeunes de 18 ans depuis le milieu des années 2000 (qui va laisser place à un rebond démographique très prochainement) a conduit à une concurrence (inégale) entre institutions pour attirer les « meilleurs » étudiants (avec fort impact financier vu le poids des frais d'inscription) au bénéfice des institutions d'élite mieux financées et bénéficiant d'une plus grande réputation.

Le contexte financier est un autre facteur influençant les connections et tensions entre accessibilité et disponibilité. Le Graphique 3 montre d'importants changements de niveaux et structure de financement. La première expansion est basée sur le financement public et la deuxième coïncide avec des mouvements de privatisation et marchandisation (accélérés par les crises de 1973 et 2008).

**Graphique 3 ● Structure du financement des institutions d'enseignement supérieur au Royaume-Uni (1921-2019) (universités seules avant 1992)**




Sources: Carpentier (2004); Carpentier (2018).

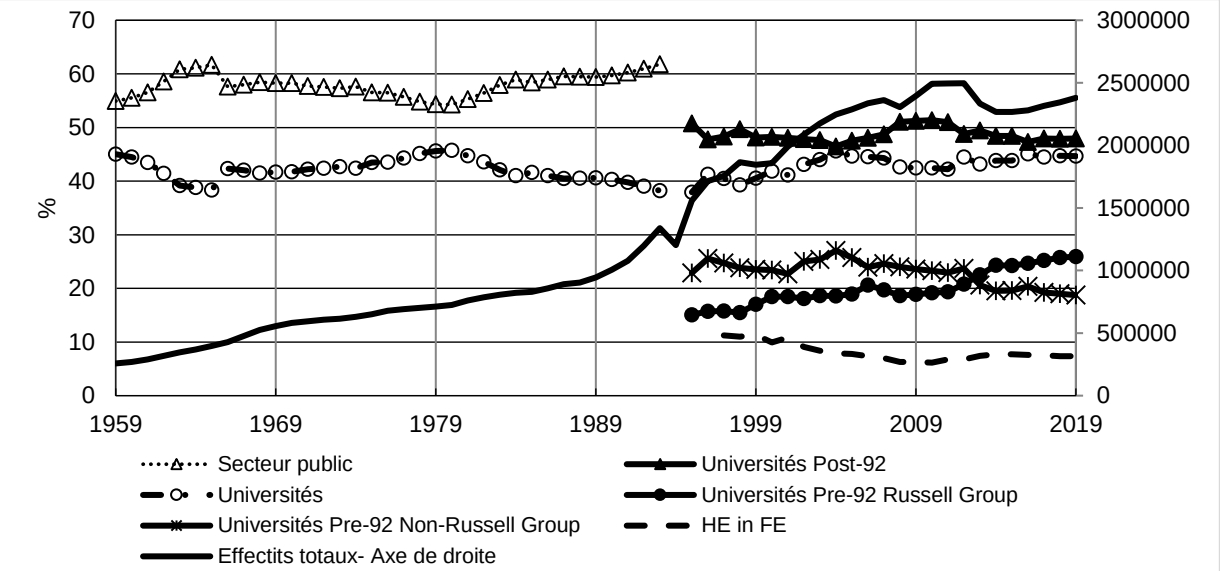
En France, le bac est un droit d'accès à l'université dont la démocratisation induit une croissance quasi mécanique des effectifs, accélérée par la pression démographique, mais aussi une stratégie de

differentiation du système d'enseignement supérieur avec le développement de filières sélectives et privées dans un contexte de financement public en baisse (Carpentier, 2018). Au Royaume-Uni, où les diplômes ne donnent pas accès de plein droit à l'enseignement supérieur, ces contraintes ont suscité un contrôle politique systémique ou sectoriel plus ou moins important du nombre de places disponibles dans l'enseignement supérieur, conduisant à des pratiques d'admission changeantes, similaires ou différentes au sein des secteurs et institutions du système. Ces questions qui interpellent la differentiation institutionnelle comme vecteur d'inclusion ou de diversion sociale (Goastellec, 2010 ; Shavit *et al*., 2007) sont explorées au cours de trois périodes historiques clés de l'enseignement supérieur britannique.

## 3.2 Le système binaire : expansion négociée et démocratisation stratifiée (1959-1988)

La première expansion des années 1960 est permise par un fort investissement public (cf. Graphique 3). Les institutions et les étudiants recevront à partir de 1962 des subventions versées par les collectivités locales et couvrant les frais d'inscription et le coût de la vie. L'expansion est symbolisée et accélérée par la très influente commission Robbins de 1963 recommandant l'accessibilité des programmes d'enseignement supérieur à toute personne qualifiée du fait de son aptitude et niveau scolaire. Ce principe (*Robbins Principle*) sera la base de l'expansion des places disponibles dans l'enseignement supérieur de l'après-guerre répondant à la progression de la population ayant obtenu des *A-Levels* (Graphique 1) et à la croissance démographique. Ce consensus concernant l'expansion contraste avec des dilemmes au sein même du gouvernement travailliste concernant la manière d'augmenter la disponibilité (Scott, 2014). Les options opposent les partisans d'une différentiation de l'enseignement supérieur à ceux d'une unification. Cette opposition reproduit des débats relatifs à la différentiation au niveau secondaire et à l'expansion des *Comprehensive schools* qui, à la différence des *Grammar schools* sélectives, ne sélectionnent pas leurs élèves sur leurs résultats académiques. Le gouvernement opta pour une expansion différenciée au sein d'un système binaire reposant non seulement sur la croissance de la taille des universités et la création de nouvelles (suggérée par Robbins) mais également sur le développement d'un système public d'enseignement supérieur composé des programmes d'enseignements avancés des collèges d'*Education* et de *Further Education* existants mais également sur la conversion ou fusion de certains de ces collèges au milieu des années 1960 en *polytechnics* (institutions de technologie d'enseignement supérieur) (Bailey & Unwin, 2014). C'est ce secteur public, financé et contrôlé par les collectivités locales depuis 1889, davantage tourné vers l'enseignement, plutôt professionnel et plus dynamique en termes d'inclusion sociale et locale qui lancera la première phase d'expansion (cf. Graphique 4). Au-delà de ses missions particulières l'idée est également de faire de ce secteur, plus contrôlable politiquement, une alternative au secteur universitaire.

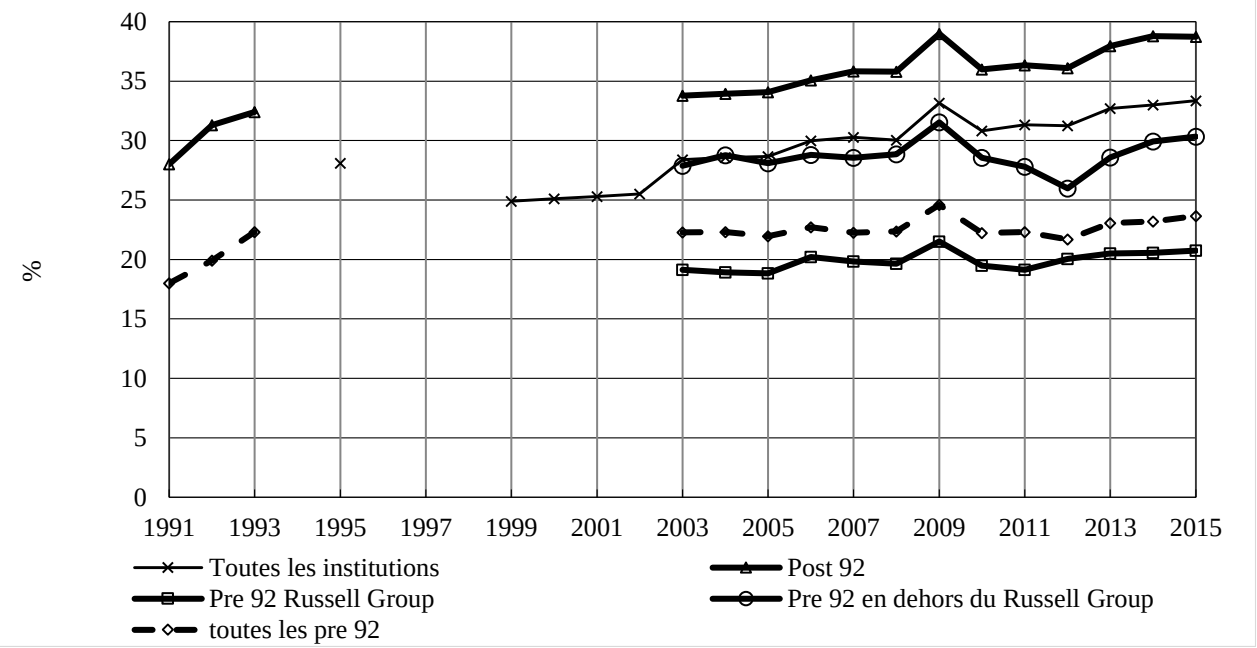
**Graphique 4 ● Expansion et différentiation du système d'enseignement supérieur du Royaume-Uni (1959-2019)**




Sources: Carpentier (2004); Carpentier (2018).

En effet, le contrôle du nombre d'étudiants au sein du secteur universitaire était le résultat d'une négociation entre son représentant, l'*University Grants Committee*, et le gouvernement autour de la dépense par étudiant (Shattock, 2012). En quelque sorte, le gouvernement achetait des places supplémentaires à travers ses subventions pour cinq ans. Ce processus est marqué par de fortes tensions menant souvent les universités à admettre plus d'étudiants que prévu. Le nombre de places disponibles au sein du secteur public est basé sur un financement des collectivités locales par un pot commun spécifique aux activités d'enseignement avancé (*Advanced Further Education Pool*) qui entretient la dynamique d'expansion voulue par le gouvernement à un moindre coût, souvent au prix d'un sous-financement criant par rapport aux universités.

**Graphique 5 ● Pourcentage des étudiants (undegraduate) à plein temps issus des catégories socio-économiques 4, 5, 6 and 7 (les moins qualifiées) de l'Office of National Statistics par type d'Institutions, 2003-2015**




Sources : Pratt (1997, p. 79); Ross (2003, p. 72); HESAd (2003-current)

Les secteurs sont également caractérisés par des processus d'admission et de sélection différents qui reflètent des compositions sociales différentes. Dès 1961, le secteur universitaire adopta un système d'admission centralisé (*Universities Central Council on Admissions*) alors que les candidats pour l'enseignement supérieur public devait s'arranger directement avec chaque polytechnics avant la création en 1983 d'un système central d'admission (Polytechnics Central Admissions System). Les polytechnics opèrent un processus de sélection plus diverse et moins exigeant académiquement (Pratt 1997). Par exemple, 30% de leurs étudiants n'étaient pas détenteurs de *A-Levels* en 1990 (Lewis, 1991, 29). Ces admissions sur des critères plus large et notamment une ouverture aux diplômes professionnels qui explique un recrutement supérieur d'étudiants de milieux moins favorisés socialement (Graphique 5), y compris des minorités ethniques (Modood, 1993) comparé aux universités (Graphique 2). Cependant, il est notable qu'au milieu des années 1960 un débat émerge sur une possible dérive académique de certaines des polytechnics associée à une tendance à combiner leurs activités de professionnalisation avec des programmes plus académiques et des activités de recherche. Cette imitation des universités coïncide avec l'observation d'une sélection de plus en plus académique (Brennan and Williams 2008, 233) de la part des polytechnics qui a conduit à questionner un possible passage d'une dérive académique à une dérive sociale (Ross, 2003) et la faisabilité de mener de front les missions académiques et professionnelles.

Ces tensions vont s'exacerber durant la crise des années 1970 alors que les polytechnics restent moteur de la démocratisation de l'expansion au prix d'une exacerbation des différentiels de financement par étudiant. Alors que les universités continuent au début de la crise de croitre au prix d'une réduction de leurs dépenses par étudiant jusqu'au début des années 1980, les coupes budgétaires drastiques subies par l'UGC les conduisent à contrôler leur expansion en limitant les admissions. Au contraire, le secteur public continue d'augmenter sa participation (Parry, 2009) malgré la crise qui réduit ses ressources financières tout en augmentant les demandes qui lui sont faites notamment en relation avec la création de filières professionnelles non-universitaire pour lutter contre le chômage.

Au bout du compte, le secteur public est alternatif mais non équivalent. La crise des années 1980 a exacerbé les différentiels de financement et de réputation entre les deux secteurs et attisé les tensions entre les missions de professionnalisation et de démocratisation du secteur public. Le bilan du rôle des polytechnics et du système binaire dans la démocratisation est complexe et débattu. Le secteur public a clairement facilité l'accès de nouvelles populations à l'enseignement supérieur. En même temps, les polytechnics ont été critiquées pour leur concentration sur les classes moyennes (les classes populaires sont restées dans les collèges) dont elles auraient pu contribuer à diminuer les chances d'accéder aux universités. La croissance de la disponibilité du système binaire a permis de répondre à la plus grande accessibilité mais s'est traduite par une stratification sociale de l'atteignabilité.

## 3.3 Le système unifié : expansion contrôlée, convergence des missions mais maintien de la stratification sociale et des différentiels de ressources et réputation -1988-1998

La deuxième phase d'expansion (dynamisée par une croissance démographique et une nouvelle démocratisation des *A-Levels*) coïncide avec un mouvement de centralisation du système binaire puis son remplacement par un système unifié. Ces changements traduisent à la fois la volonté du gouvernement de pousser et de contrôler la croissance du secteur en réponse à l'accessibilité. La loi de 1988 centralise le secteur public (qui ne dépend plus des collectivités locales mais du *Polytechnics and Colleges Funding Council*) et le secteur universitaire (l'UGC, considéré comme trop accommodant, est remplacé par *l'University Funding Council* plus dépendant de l'Etat). L'objectif de réduire les coûts des deux secteurs et de contrôler leur expansion semble atteint mais de manière différente et avec différentes implications. Le secteur universitaire se contracte de lui-même alors que le secteur public continue d'accepter des étudiants sur la base des seuls frais d'inscription sans subventions publiques prenant en charge les coûts marginaux (cf. Graphique 4). Ces moindres coûts ont renforcé l'idée de donner le statu d'université aux *polytechnics* dont certains tendent à ressembler aux universités (Watson, 2015).

La création d'un système unifié en 1992 composé des universités traditionnelles (pré-92) et des ex-*polytechnics* (post-92) conduira à une convergence des missions et statuts (au moins en théorie) mais sans convergence des ressources par étudiant. L'unification traduit la volonté d'accroitre la disponibilité du système mais également de la contrôler avec l'établissement dès 1993 d'un mécanisme de contrôle strict de la progression des effectifs par l'Etat. Les universités ont un nombre d'étudiants fixé et ne bénéficient pas de subventions par étudiant en cas de dépassement du seuil de 1 %. A partir de 1997, les institutions peuvent faire des demandes de places supplémentaires au-delà du seuil si elles répondent à des politiques d'élargissement de la participation. L'unification avec un contrôle des étudiants ne va pas conduire à réduire les différentiels de dépense par étudiants ni à diminuer la stratification sociale par rapport au système binaire. La convergence des missions entre institutions pré et post-92 du fait de l'unification contraste avec le maintien de divergences de ressources et prestige (Le Russell Group, défendant les intérêts des universités de recherche est créé en 1994) conduisant à un maintien des stratifications sociales.

Ces divergences se reflètent dans les différents processus de sélection malgré la fusion des systèmes d'admission des deux secteurs en un seul *Universities and Colleges Admissions Service* (UCAS) centralisant dès 1992 les offres et demandes de formations de toutes les institutions. Au-delà des processus d'auto-sélection qui amènent les enfants des classes populaires à ne pas candidater aux universités d'élite (Boliver, 2013), ces dernières continuent de ne pas (ou moins) accepter les qualifications alternatives aux *A-Levels* telles que les BTEC. En 2002, 75 % de leurs étudiants viennent des écoles publiques contre 95 % pour les universités post-92 qui continuent, comme les *polytechnics* d'antan, de recruter une plus grande proportion d'étudiants de classes populaires.

La stratification sociale a survécu à l'unification (Croxford & Raffe 2015) du fait du contraste entre la convergence des missions et le maintien des divergences concernant les ressources et les réputations.
*

## 3.4 Le système marchandisé : Expansion débridée et croissance des inégalités. 1998- ?

On observe un assouplissement puis un abandon du contrôle centralisé des effectifs qui coïncide avec le fait que le financement des places disponibles est de moins en moins relié à l'effort public mais à une contribution privée. A vrai dire, cette tendance a commencé en 1981 alors que le contrôle du nombre d'étudiants étrangers est abandonné du fait du calcul de leur frais d'inscription aux coûts réels. A partir de 2002, le contrôle des effectifs (institué en 1993) est abandonné pour les étudiants britanniques (5 % de plus ou de moins que l'année précédente). Le relâchement va s'accélérer avec une deuxième phase de marchandisation beaucoup plus agressive car elle combine un triplement des frais d'inscription en 2012 avec le retrait des subventions publiques pour l'enseignement. À la suite de ce basculement du partage des coûts à une substitution publique-privée (Carpentier, 2018), les activités d'enseignement sont maintenant entièrement financées par les emprunts étudiants. Ce quasi-marché conduit le gouvernement à lever les restrictions concernant l'admission des étudiants les plus doués académiquement (fortement lié aux origines sociales) ayant des notes de ABB en 2013 et ABB en 2014. Les limites concernant l'admission sont totalement supprimées en 2016. Le relâchement du contrôle est lié au fait que la disponibilité est maintenant financée par les prêts étudiants plutôt que par la dépense publique. Ce développement est problématique non seulement du point de vue de l'impact du remplacement des bourses par l'emprunt sur la participation, mais également du fait de la proportion de non-remboursement de plus de 40 % des emprunts qui s'apparente à une dépense publique différée qui risque d'exploser du fait de la crise 2008 et du rebond démographique à venir.

Il est notable que cette fin des contrôles des effectifs des institutions sous fond de retrait de l'effort public coïncide avec un ralentissement de l'expansion due au déclin démographique qui a conduit à une compétition accrue pour attirer les étudiants dans les universités d'élites. La dichotomie entre les institutions qui recrutent et celles qui sélectionnent s'intensifie, accélérant la stratification sociale les différentiels de ressources. La croissance des institutions d'élite tire l'expansion (cf. Graphique 4) et un écart croissant entre les universités du Russell Group et les autres institutions pré-92 est observable (Bowl *et al.,* 2018). Les universités post-92 qui peinent à recruter sont vulnérables financièrement dans un système marchandisé reposant sur les frais d'inscription et des revenus de recherche dominés par les élites. Le marché a exacerbé les différences de ressources et de réputation (les classements

nationaux et internationaux), loin d'une théorie de ruissellement (Naidoo, 2018, p. 612). Malgré des améliorations concernant l'élargissement de la participation, les écarts entre les universités pré-92 et post-92 concernant leurs proportions d'étudiants venant des écoles publiques (83% et 93%) ou des milieux sociaux les plus défavorisés (cf. Graphique 5) et des minorités ethniques (Boliver, 2013) sont toujours importants.

# Conclusion

La virulence des critiques face à l'algorithme qui provoqua la crise de l'été 2020 s'apparente à un refus d'institutionnaliser une tendance lourde qualifiée de démocratisation ségrégative marquée par des trajectoires éducatives qui ne corrigent pas les inégalités sociales (Boliver, 2017 ; Lemistre & Menard, 2019). L'approche de long terme suggère que cette situation résulte de tensions historiques récurrentes entre l'accessibilité, la disponibilité et l'atteignabilité des systèmes d'enseignement supérieur. La démocratisation du système binaire est restée stratifiée avec un secteur public sous-financé, plus professionnel, qui représentait à la fois un élément clé mais également une frontière de l'inclusion des populations désavantagées, les universités restant hors d'atteinte. L'unification de 1992 et la convergence des missions qu'elle a induite n'ont réduit ni les différentiels de réputations et de ressources entre universités pré-92 et post-92, ni les différences dans la composition sociale de leurs effectifs. La marchandisation n'a pas effacé les effets de réputation et, dans un contexte de concurrence accrue pour attirer les étudiants, a exacerbé les différentiels de ressource entre institutions et consolidé le rôle de la différentiation institutionnelle comme vecteur de stratification sociale. Ces développements historiques incitent à penser conjointement les questions d'accessibilité, de disponibilité et d'atteignabilité de l'enseignement supérieur afin de réduire les tensions entre elles qui contribuent à la formation de ce que Piketty définit comme un régime d'inégalité (Piketty, 2020, p. 256). Adresser conjointement les inégalités sociales, leurs reproductions par les pratiques de sélections et d'admissions au sein du cursus éducatifs et leurs validations par le marché du travail tient de la reformulation du contrat social. Un premier pas consisterait à réamorcer l'effort public vers le système éducatif (Fontvieille & Michel, 2002) dans son ensemble et inverser le mouvement de substitution publique-privée du financement de l'enseignement supérieur (Carpentier, 2012).

# Bibliographie

Augar, P. (2019). *Independent Panel Report to the Review of Post-18 Education and Funding*. London : Department for Education.

Bailey, B., & Unwin, L. (2014). Continuity and Change in English Further Education: A Century of Voluntarism and Permissive Adaptability. *British Journal of Educational Studies*, *62*(4), 449–464.

Banerjee, P.A. & Myhill, D. (eds) (2019). *Transitions from Vocational Qualifications to Higher Education: Examining Inequalities.* London : Emerald

Blunkett, D. (2000). *Speech on Higher Education at Greenwich Maritime University*, 15 February.

Boliver, V. (2013). How fair is access to more prestigious UK universities? *The British Journal of Sociology*, *64*(2), 344–364.

Boliver, V. (2017). Misplaced Optimism: How Higher education Reproduces rather than Reduces Social Inequality. *British Journal of Sociology of Education*, *38*(3), 423-432.

Bodin, R & Orange, S. (2018). Access and Retention in French Higher Education: Student Drop-Out as a Form of Regulation. *British Journal of Sociology of Education*, *39*(1), 126-143.

Bowl, M., McCaig, C. & Hughes, J. (2018). *Equality and Differentiation in Marketised Higher Education: A New Level Playing Field?* London : Palgrave.

Brennan, J. & Williams, R. (2008). Higher Education Outside the Universities: The UK Case. In *Non-University Higher Education in Europe*, edited by J. S. Taylor, J. B. Ferreira, M. Machado & R. Santiago, 231-244. Dordrecht : Springer.

Burke, P. J. (2012). *The Right to Higher Education: Beyond Widening Participation*. Abingdon : Routledge.

Callender, C., & Mason, G. (2017). Does Student Loan Debt Deter Higher Education Participation? New Evidence from England. *Annals of American Political and Social Science*, *671*(1), 20-48.

Callender, C., & Thompson, J. (2018). *The Lost Part-timers: The Decline of Part-Time Undergraduate Higher Education in England*. The Sutton Trust, March.

Carpentier, V. (2004). *Historical Statistics on the Funding and Development of the UK University System, 1920–2002*. UK Data Archives

Carpentier, V. (2012). Public-Private Substitution in Higher Education: Has cost-sharing gone too far? *Higher Education Quarterly*, *66*(4), 363–390.

Carpentier, V. (2018). *Expansion and Differentiation in Higher Education: the historical trajectories of the UK, the USA and France*, Centre for Global Higher Education, Working paper 33, April.

Carpentier, V., Lebeau, Y. & Välimaa, J. (2018). International Perspectives on Equality of Higher Education Opportunities: Models and Strategies for Accessibility and Availability. In *Pathways to the Public Good: Access, Experiences and Outcomes of South African Undergraduate education*, edited by P. Ashwin, & J. Case, 95-111. Cape Town : African Minds.

Croxford, L. & Raffe, D. (2015). The Iron Law of Hierarchy? Institutional Differentiation in UK Higher Education. *Studies in Higher Education*, *40:9*, 1625-1640.

Department for Education (2020). *Revised A-Level and Other 16 to 18 results in England*, DFE, 2018/2019

Fontvieille, L., & Michel, S. (2002). Analysis of the Transition between two Successive Social Orders: Application to the Relation between Education and Growth. *Review*, *25*(1), 23-46.

Frouillou, L., Pin, C. & Van Zanten, A. (2019). Le rôle des instruments dans la sélection des bacheliers dans l'enseignement supérieur. La nouvelle gouvernance des affectations par les algorithmes. *Sociologie*, (2)10, 209-215.

Gicheva, N. & Petrie, K. (2018). Vocation, Vocation, Vocation: The role of vocational routes into higher education. London : The Social Market Foundation.

Goastellec, G. (2010). *Understanding Inequalities in, through and by Higher Education*. Rotterdam: Sense Publishers.

Lemistre P. & Ménard, B. (2019). Analysis of the trajectories of Science graduates: applying Bourdieu and Sen. *British Journal of Sociology of Education*, *40*(7), 953-969.

Lewis, M. (1991). The Polytechnics: A Peculiarly British Phenomenon. *Metropolitan Universities*, *2*(4), 24–34.

McCowan, T. (2016). Three Dimensions of Equity of Access to Higher Education. *Compare, 46*(4), 645-665.

Modood, T. (1993). The Number of Ethnic Minority Students in British Higher Education: Some Grounds for Optimism. *Oxford Review of Education, 19*(2), 167-182.

Morley, L. & Lugg, R. (2009). Mapping Meritocracy: Intersecting Gender, Poverty and Higher Educational Opportunity Structures. *Higher Education Policy*, *22*(1), 37–60.

Naidoo, R. (2018). The Competition Fetish in Higher Education: Shamans, mind snares and consequences. *European Educational Research Journal*, *17*(5), 605-620.

Parry, G. (2009). Higher Education, Further Education and the English Experiment. *Higher Education Quarterly*, *63*(4), 322–342.

Piketty, T. (2020). *Capital and Ideology*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Pratt, J. (1997). *The Polytechnic Experiment. 1965-1992*. Buckingham : Open University Press.

QAA (2019). *Access to HE Data Report*, https://www.accesstohe.ac.uk/docs/access/regulating-access-documents/access-to-he-data-report-19.pdf?sfvrsn=47d1c781_6

Raffe, D., Howieson, C., Spours, K. & Young, M. (1998). The Unification of Post-Compulsory Education: Towards a Conceptual Framework. *British Journal of Educational Studies*, *46*(2), 169-187.

Ross, A. (2003). Access to Higher Education: Inclusion for the Masses?. In *Higher education and Social Class: Issues of Exclusion and Inclusion*, Edited by L. Archer, M. Hutchings &, A. Ross, 45–74. London : RoutledgeFalmer.

Scott, P. (2014). *Robbins, the Binary Policy and Mass Higher Education*. *Higher Education Quarterly*, *68*(2), 147–163.

Shattock, M. (2012). *Making Policy in British Higher Education 1945–2011*. Maidenhead : Open University Press.

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

Watson, D. (2015). The Coming of Post-Institutional Higher Education. *Oxford Review of Education*, *41*(5), 549-562.

# Parcoursup : quelles sélections à l'entrée dans le supérieur ?

*Leïla Frouillou*[*]

## Introduction

Cette conférence d'ouverture aux journées du longitudinal de 2020 s'appuie sur plusieurs recherches récentes autour de la question de la sélection et du dispositif Parcoursup, introduit en France à la rentrée 2018 pour gérer l'affectation dans l'enseignement supérieur. Avec Clément Pin et Agnès van Zanten (Frouillou *et al.*, 2019 ; Frouillou *et al.*, 2020), nous avons mis en évidence les logiques soutenant la mise en place de ce dispositif, et la diversité des appropriations locales des processus de sélection par les universitaires. Avec Fanny Bugeja-Bloch et Marie-Paule Couto, nous travaillons avec une approche plus monographique, sur la mise en place de Parcoursup dans un établissement universitaire de la région parisienne, et ce qu'elle implique pour les équipes pédagogiques, les services de scolarité et les étudiant·es inscrit·es. Avec Mathieu Rossignol Brunet, nous sommes au début d'une recherche sur les effets de Parcoursup en termes de stratification scolaire des recrutements pour les formations des régions parisienne et toulousaine. À partir de ces différentes approches, il s'agit dans ce texte de présenter quelques pistes de réflexion pour éclairer, j'espère, les travaux publiés suite à ces journées du longitudinal. Je voudrais d'abord rappeler rapidement que l'usage du mot « sélection » en lien avec Parcoursup n'est pas une évidence et qu'il s'agit d'un enjeu politique dans le contexte français. Ce faisant, je reviendrai sur quelques caractéristiques de ce système d'enseignement supérieur. Ensuite, je proposerai un cadre d'analyse des sélections à l'entrée de l'enseignement supérieur français, en distinguant la sélection comme procédure institutionnelle, la sélection comme tri socio-géographique et la sélection comme élément de l'idéologie méritocratique. Enfin, en conclusion, je proposerai quelques pistes méthodologiques, autour des données mobilisables et de l'intérêt des approches localisées ou comparatives pour comprendre le fonctionnement de Parcoursup.

## 1. Mettre en évidence des « sélections » à l'entrée de l'enseignement supérieur français, un enjeu politique

Parcoursup a remplacé à la rentrée 2018 le dispositif Admission Post-Bac qui gérait à l'échelle nationale depuis 2009 les entrées dans l'enseignement supérieur français. Travailler sur ces dispositifs d'affectation permet :

1) de mettre au jour les processus de construction des orientations scolaires, en considérant la place qu'y prennent les acteurs éducatifs et non seulement le rôle des familles ou des élèves (Orange, 2010 ; Chauvel, 2011 ; Palheta, 2011 ; van Zanten, 2015) ;
2) de comprendre la procédure d'affectation elle-même et la manière dont les vœux des candidat.es deviennent (ou non) des propositions d'affectation voire des inscriptions (Hiller, Tercieux, 2014 ; Frouillou, 2016) ;
3) de saisir plus largement des dynamiques de l'enseignement supérieur, sur lesquelles je voudrais revenir dans cette première partie.

### 1.1. Éléments de contexte : un secteur universitaire dit « non sélectif »

On peut considérer l'enseignement supérieur comme un sous-champ du champ scolaire, dans une approche bourdieusienne attentive aux relations entre secteurs, institutions et agents (personnels

[*]CRESPPA Université Nanterre CNRS.

comme élèves ou étudiant·es). Les dispositifs d'affectation sont alors des révélateurs, en ce qu'ils mettent en évidence des capitaux jouant dans les trajectoires scolaires (Frouillou, 2017), et permettent ainsi de comprendre un des mécanismes concrets de la reproduction sociale par l'école (Bourdieu, 1966 ; Bourdieu, Passeron, 1970).

L'enseignement supérieur français se caractérise par une organisation en filières distinctes, malgré les passerelles sur lesquelles insiste aujourd'hui l'iconographie du ministère de l'Enseignement supérieur. Cette segmentation (Verley, Zilloniz, 2010) peut se lire à travers les populations étudiantes, dont les caractéristiques scolaires et sociales se différencient nettement entre classes préparatoires aux grandes écoles, Sections Techniciens Supérieurs ou premiers cycles universitaires. Reprenons les chiffres publiés dans le *Repères et Références statistiques du ministère*, publié fin août 2020. Alors que l'on compte 33 % d'enfants de cadres à l'université, cette proportion tombe à 15 % pour les STS et monte à 52 % en CPGE, 64 % pour les écoles normales supérieures. Dans le secteur universitaire, le recrutement social varie fortement selon les filières, la part d'enfants d'ouvriers étant maximale en AES. Ce profil social des étudiant·es est d'autant plus favorisé qu'on avance dans les cycles d'études, et il est corrélé en grande partie aux variables scolaires (type de baccalauréat et mention au baccalauréat) (Frouillou, 2017).

Les dispositifs d'affectation à l'entrée dans le supérieur sont une clé de lecture de cette segmentation socio-scolaire. Admission Post-Bac a ainsi été mis en place pour l'entrée dans des écoles d'ingénieurs puis étendu aux CPGE et enfin à l'ensemble du supérieur. Cette genèse explique le fonctionnement de l'algorithme d'affectation, mettant en relation le classement des vœux des candidat·es d'un côté et le classement de ces candidat·es par les formations de l'autre, ce dernier étant issu d'un concours. Pour fonctionner, et sélectionner les candidat·es admis·es lorsque le nombre de demandes dépassaient les capacités d'accueil des formations universitaires, dites « non selectives » car accessibles en théorie avec le baccalauréat, APB sélectionnait des candidat·es prioritaires (notamment sur un critère géographique, l'académie de passage du baccalauréat) puis effectuait un tirage au sort. Le recours à ce tirage au sort dépendait donc de la tension entre capacités d'accueil et premiers vœux des candidat·es, d'autant plus forte qu'on observait une croissance démographique importante depuis 2015 et qui se poursuit actuellement[1].

Ainsi, « en prenant appui sur une dramatisation médiatique du tirage au sort effectué par APB, qui n'avait pourtant concerné qu'1 % des candidat·es en 2017, la ministre F. Vidal a lancé le 17 juillet une 'concertation sociale' » (Frouillou et Le Mazier, 2020) devant aboutir rapidement à la mise en place de Parcoursup pour la rentrée 2018.

## 1.2. Mise en place de Parcoursup et généralisation de la sélection sur dossier à toutes les filières

La mise en place de Parcoursup correspond à une généralisation de la sélection sur dossier scolaire au secteur universitaire, sélection déjà en vigueur pour les CPGE, les STS, des écoles et certaines licences universitaires (dites « sélectives ») dans APB.

Rappelons quelques changements importants par rapport à APB, outre cette question de la sélection :

- l'absence de hiérarchisation des vœux dans Parcoursup, et donc la fin de l'algorithme d'appariement optimisé, remplacé par une liste d'appel national (le dispositif permettant de gérer des files d'attentes dans les formations, sans optimisation mathématique de l'affectation) : les candidat·es déposent 10 vœux en même temps, puis attendent des réponses qui arrivent au fil de l'eau et se désistent ou acceptent ces propositions au fur et à mesure ;

[1] Comme l'indique la note flash du SIES du 20 avril 2020 : « Ces effectifs ont fortement progressé au cours des cinq années précédentes, sous l'effet d'une scolarisation accrue des dernières générations dans l'enseignement supérieur. À cela s'est rajouté à la rentrée 2018, l'impact du boom démographique d'une ampleur inédite, intervenu en l'an 2000. Les effectifs ont ainsi augmenté de 2,1 % en 2018 (+ 56 000 étudiants). En prolongeant les tendances les plus récentes et en intégrant les premières informations déjà disponibles sur les effectifs inscrits dans les filières universitaires, y compris les IUT, et dans les STS et CPGE à la rentrée 2019, on devrait recenser une hausse du nombre d'inscriptions dans l'enseignement supérieur d'environ 35 000 étudiants en 20192020 par rapport à l'année précédente (+ 1,3 %). »

- le renforcement des éléments permettant aux candidat·es d'ajuster leurs vœux à leur dossier scolaire (en plus des taux de réussite en fonction du baccalauréat, indiqués dans APB, Parcoursup affiche les « attendus » des formations, voire, pour certaines, des tests de positionnements préalables au dépôt d'une candidature) ;

- le renforcement du rôle des conseils de classe de Terminale, à travers une fiche Avenir qui fait écho à la fiche navette de fin de 3e.

Parler de « sélection » pour décrire le fonctionnement de Parcoursup revêt un enjeu politique : toute la communication ministérielle lors de la mise en place de cette réforme consistait à souligner le fait qu'il ne s'agissait pas de rendre sélective l'entrée à l'université. La ministre F. Vidal indiquait ainsi le 23 avril 2018 sur Public Sénat qu'il n'y avait pas de sélection. Qu'en est-il ? Je propose de tracer quelques perspectives rapides à travers trois angles complémentaires objectivant la « sélection » mise en place par Parcoursup.

# 2. Quelles sélections ?

## 2.1. Une sélection procédurale : comprendre le dispositif d'affectation

Une première manière de comprendre le caractère sélectif de Parcoursup consiste à retracer le fonctionnement de la procédure d'affectation elle-même. Je reprends pour cela des éléments travaillés avec Clément Pin et Agnès van Zanten.

### 2.1.1. La constitution des dossiers de candidature

Pour chaque formation, il faut désormais constituer un dossier de candidature, qui comprend un curriculum vitae et une lettre de motivation. L'enjeu est de montrer l'adéquation entre son profil, son projet et le contenu de la formation souhaitée. Les CV peuvent mettre en évidence des éléments distinctifs dans la rubrique « Activités et centres d'intérêt » comme des séjours à l'étranger ou des stages : « Parcoursup étend ainsi la collecte d'information sur les candidats en incluant des éléments extra-scolaires en plus des notes et des appréciations déjà prises en compte dans APB » (Frouillou *et al*., à paraître). De plus, les enseignants et proviseurs de lycée expriment leur avis sur chaque vœu des candidat·es via la « fiche Avenir » qui accompagne les candidatures.

### 2.1.2. Le fonctionnement des commissions pédagogiques et la production des classements par les formations

Chaque formation doit faire remonter un classement dit « pédagogique », ordonnant les dossiers des candidat·es. La plupart utilisent pour cela une assistance par ordinateur (tris successifs sur plusieurs variables quantitatives, parfois en scorant les lettres de motivation). Les critères retenus pour ces classements, parfois appelés « algorithmes locaux » sont protégés par le secret des commissions pédagogiques. La Cour des comptes, dans son rapport de février 2020 sur Parcoursup, regrette l'opacité du fonctionnement de ces commissions. En effet, « dans le dispositif Parcoursup, les critères de classement, et leurs pondérations, peuvent fortement varier d'une formation à l'autre et l'opacité tend à être d'autant plus grande que les filières autrefois non sélectives expérimentent au cours de ces premières années de mise en œuvre différentes combinaisons de critères. » (Frouillou *et al*., à paraître). Nous pouvons distinguer deux grandes étapes dans ce classement. D'abord, certaines commissions effectuent un pré-tri, basé sur le dossier scolaire (les notes), aboutissant à trois ensembles : les bon·nes candidat·es (pouvant être appelé·es ailleurs), les candidat·es au niveau estimé trop faible pour la formation et les dossiers intermédiaires. Ces derniers peuvent faire l'objet d'une lecture plus attentive et d'un classement plus fin, à travers la lecture des lettres de motivation et des fiches avenir.

### 2.1.3. L'algorithme d'appel national : comment sont faites les propositions au fil de l'eau sur la plateforme

Je m'appuie ici sur le « document de présentation des algorithmes de Parcoursup » mis en ligne par le ministère chaque année. Les classements locaux, dits « pédagogiques », sont en quelque sorte retravaillés par la plateforme nationale qui envoie des propositions aux candidat·es et fait remonter les files d'attente au gré des désistements des candidat.es devant choisir entre plusieurs propositions. L'ajustement national porte sur deux éléments qui s'articulent : le respect d'un taux minimal de boursier·es du lycée ; celui d'un taux maximum de non-résidents du secteur académique. Ces deux taux sont fixés par le rectorat, en lien avec les formations. Notons qu'en Île-de-France, les trois académies sont considérées comme relevant du même secteur depuis Parcoursup 2020, suite à un débat médiatique sur les discriminations territoriales des candidat·es des académies de Créteil et Versailles à l'entrée dans les formations parisiennes. Pour faire ces ajustements sur les taux, l'algorithme national (dit « algorithme d'appel ») a été construit comme glouton : lorsque l'un des deux taux n'est pas satisfait par le classement pédagogique, il fait remonter un·e boursier·e ou un·e résident·e dans la liste d'appel et l'intercale de manière à respecter à chaque proposition la contrainte des taux fixés par le rectorat. Cette contrainte porte donc sur les propositions (et nullement sur ce qu'acceptent au final les candidat·es).

Notons que cet algorithme d'appel permet de « surbooker » les formations pour fluidifier l'affectation en continu en appelant plus de candidat·es que les réelles capacités d'accueil, en prenant en compte la vitesse de remplissage de la formation. La session 2019 a vu deux nouveautés algorithmiques :

- l'intégration de l'accès prioritaire aux meilleur·es bachelier.es (en cours de procédure normale) dans les formations fixées par le recteur, dans la perspective du dispositif « bacheliers méritants » de la loi Fioraso de 2013 (en 2018, ce dispositif était assuré par chaque rectorat avec des commissions devant remonter elles-mêmes les bachelier·es dans les classements pour favoriser leur accès aux formations demandées) ;

- un répondeur automatique permettant aux candidat·es de hiérarchiser leurs vœux pour permettre d'accepter ou de se désister automatiquement lorsqu'ielles reçoivent une proposition au fil de l'eau.

Ces trois éléments de la procédure permettent de faire l'hypothèse d'un rôle accru du capital scolaire dans la compréhension du fonctionnement de la procédure d'affectation, participant de mécanismes de sélection liés à la position sociale et scolaire des candidat·es.

## 2.2. Une sélection socio-géographique : hypothèses et premiers résultats sur les effets de la procédure de recrutement

Plusieurs travaux récemment publiés ou en cours de publication mettent en évidence les effets de cette procédure d'affectation sur le recrutement des étudiant·es dans différentes formations du supérieur.

### 2.2.1 Comment les candidat.es vivent la procédure Parcoursup

Les candidat·es doivent construire un dossier comprenant une lettre de motivation. Cette dernière est présentée par la plateforme et les acteurs institutionnels comme une manière de valoriser d'autres éléments que les notes présentes dans le dossier scolaire. Mais les enquêtes montrent pour l'instant que ces lettres ne sont prises en compte que de manière secondaire par les commissions pédagogiques, pour opérer des distinctions fines départageant les bachelier·es d'un même niveau scolaire. De plus, ces lettres cristallisent le capital scolaire des candidat·es, inégalement aidé·es par leurs parents (voire leurs enseignant·es) pour les rédiger.

Ensuite, la position sociale des candidat·es est importante pour comprendre l'angoisse générée par la procédure d'affectation au fil de l'eau, sur plusieurs mois. Lorsque les propositions d'admissions se font attendre, voire que les refus s'accumulent, les candidat·es des fractions de classes sociales dominantes peuvent s'appuyer sur les capitaux de leur famille pour envisager d'autres poursuites d'études possibles

(vers le privé par exemple). Le tableau suivant montre que le type de baccalauréat, lui-même corrélé en grande partie à l'origine sociale, va de pair avec des propositions plus tardives, et un nombre plus faible de propositions.

| Série du Bac | Ensemble | Général | Technologique | Professionnel |
|---|---|---|---|---|
| Nombre moyen de propositions | 3,6 | 4,2 | 2,8 | 2,2 |
| Nombre moyen de jours avant la 1ère proposition | 8 | 4 | 12 | 17 |
| % de candidats avec une proposition le premier jour | 62,9 | 71 | 50,3 | 45,3 |
| % de candidats acceptant une proposition | 79,6 | 84,2 | 75,6 | 65,2 |
| % de candidats acceptant une proposition faite le premier jour | 30,2 | 33,9 | 23,9 | 23,2 |

Lecture : Lors de la PP, les candidats de la série générale ont reçu 4,2 propositions et ont attendu 4 jours avant la première de ces propositions en moyenne.
Champ : Lycéens diplômés du baccalauréat en 2018.
Source : Parcoursup, campagne 2018 – Traitement SIES.

### 2.2.2. Mécanismes d'auto-sélection ou exclusion des candidat·es disposant de peu de capital scolaire, social ou économique ?

Outre ces éléments témoignant d'une inégale expérience de la plateforme selon l'origine sociale, des mécanismes institutionnels semblent renforcer la mise à distance des candidat·es les moins doté·es à l'entrée dans le supérieur. L'affichage d'« attendus » pour chaque formation vise officiellement à la rationalisation des vœux des candidat.es, mais permet concrètement de dissuader certain·es bachelier·es, notamment professionnels, de formuler certains vœux, comme le montre le travail de Marie-Paule Couto et Fanny Bugeja-Bloch (2019).

Plus qu'une auto-sélection, on pourrait alors parler de sélection-exclusion institutionnelle, plusieurs éléments de Parcoursup visant à rendre la plus « adéquate » possible la poursuite d'études, limitant de ce fait les trajectoires exceptionnelles ou improbables :

- le contrôle accru des enseignant·es du secondaire via la fiche Avenir : « les professeurs de lycée émettent le plus souvent des avis négatifs sur des vœux leur semblant en décalage avec le 'niveau' des élèves ou incohérents par rapport à la filière suivie dans le secondaire, et ce d'autant plus qu'ils ont moins suivi la maturation de ces vœux, ce qui est souvent le cas dans les établissements populaires où le travail d'orientation, commencé plus tardivement, mobilise moins les professionnels et est moins personnalisé (Olivier *et al*., 2018) » (Frouillou *et al*., 2020, p.346).
- l'affichage d'attendus et le discours institutionnel autour de la « bonne » orientation comme facteur de réussite ;
- le poids des critères scolaires dans les classements pédagogiques effectués par les formations ;
- la mise en place de dispositifs de remédiation, étiquetant dès la procédure d'affectation les étudiant·es dont les équipes pédagogiques pensent qu'ielles seront les plus en difficulté l'année suivante.

### 2.2.3. Des effets liés aux configurations locales d'offre de formation : la saturation des STS en Seine-Saint-Denis

Je m'appuie ici sur un travail en cours de publication avec Fanny Bugeja-Bloch et Marie-Paule Couto. Nous avons constaté une baisse importante des candidatures en première année universitaire entre APB 2017 et Parcoursup 2019, particulièrement prononcée en Seine-Saint-Denis (passant de 62 % à 33 % des candidatures) : « En favorisant les poursuites d'études jugées 'adéquates' au profil scolaire, le portail [Parcoursup] limite les vœux en filières universitaires pour les bacheliers technologiques et professionnels au profit des candidatures en STS. En outre, le remplacement des vœux groupés par les vœux multiples autorise les candidats à multiplier leurs vœux non plus seulement pour les licences en tension (psychologie, STAPS, droit) mais aussi désormais pour les STS, CPGE et IUT » (Bugeja-Bloch *et al*., à paraître). Ainsi, en Seine-Saint-Denis, les vœux en BTS sont passés de 21 à 38 % des candidatures (contre 23 à 25 % à Paris). Or, la répartition des admissions entre les filières dans ce département a, elle, peu changé avec Parcoursup : « Ce double mouvement souligne ainsi un décrochage entre espérances subjectives et chances objectives des candidats ». Nombre de candidat·es se trouvent finalement contraint·es d'accepter une proposition dans une autre filière que celle qu'ielles visaient : « à la rentrée 2018, Paris 8 accueillait en première année 40 % d'étudiants inscrits par la voie de la phase complémentaire. […]. Et ce rôle est joué par certaines filières : à Paris 8, quand 100 % des inscrits en psychologie et en sciences de l'éducation sont des candidat·es de la phase principale, ce chiffre passe à 44 % pour les inscrits en sociologie et à 0 pour ceux en lettres ou en histoire ».

Ces effets permettent de faire l'hypothèse d'une accentuation de la stratification sociale et scolaire des formations dans certaines région, par exemple en Île-de-France. À titre d'exemple, à Paris 1 Panthéon-Sorbonne, les chiffres présentés en Conseil d'administration montraient dès la première année du dispositif Parcoursup une augmentation de la part des bachelier·es mention très bien parmi les néo-entrants (18 % en 2017 contre 37 % en 2018) qui va de pair avec une baisse des bacheliers technologiques et professionnels (sauf en histoire, philosophie et sciences sociales).

## 2.3. Une sélection idéologique ?

La mise en place de Parcoursup peut être interprétée comme une accentuation de la tonalité marchande du modèle d'égalité des chances qui organise l'entrée dans l'enseignement supérieur français, à travers la promotion accrue du « libre choix scolaire ». Ce dernier est pensé sur le modèle d'une rationalité instrumentale visant l'adéquation avec le parcours scolaire antérieur (Frouillou *et al*., 2020). Ce système renforce ainsi la sélection méritocratique en privilégiant les « meilleur·es » : « les propositions d'affectation que les candidats sont susceptibles de recevoir dépendent non seulement de leur rang de classement auprès des différentes formations mais aussi, la plupart du temps, du choix des candidats mieux classés de prendre ou de libérer leur place. Ce fonctionnement est révélateur d'un changement profond : alors qu'APB avait pour finalité d'optimiser l'allocation des places de formations supérieures du point de vue des préférences a priori exprimées par l'ensemble de la population des candidats, Parcoursup traduit l'objectif de favoriser l'accès aux places pour les candidats les mieux classés » (Frouillou *et al*., à paraître.).

Plus généralement, les multiples candidatures, lettres de motivations et CV, dans un contexte de saturation de certaines formations donc de concurrence entre candidat·es (et entre formations, pour les « meilleur·es » candidat·es), promeuvent la responsabilité individuelle dans la construction de trajectoires de plus en plus différenciées. Les candidat·es sont placé·es dans une position d'auto-entrepreneur·ses d'elleux-mêmes. Les analyses de Laval *et al*. (2012) sur la subjectivation néolibérale à l'œuvre dans les mondes scolaires et professionnels illustrent à mon sens les mécanismes de Parcoursup : il s'agit de fixer des objectifs toujours plus élevés (rhétorique de l'excellence) avec une mobilisation des individus, responsables de leur parcours. Ce cadre d'analyse permet de penser conjointement école et travail, comme le proposent de manière plus générale les journées du longitudinal : « on ne peut en effet cloisonner les évolutions du monde du travail et du monde scolaire, ce que malheureusement les spécialisations universitaires ne cessent de faire » (*ibid*., p.109). Ainsi, « La nouvelle école centrée sur l' 'orientation active' vise à opérer une subjectivation marchande de soi-

même » (*ibid*., p.186) qui permet le management d'individus entrepreneurs d'eux-mêmes. Il est alors nécessaire de penser Parcoursup en lien avec d'autres dispositifs de sélection (master, marché de l'emploi, apprentissage, etc.).

## Conclusion : comment objectiver les sélections à l'entrée dans le supérieur ?

Objectiver le fonctionnement de processus de sélection suppose de croiser plusieurs types de données complémentaires. Le travail sur les bases de données nationales, décrivant les parcours dans le secondaire (BCS, BCE, etc.), les types de lycées (APAE), les affectations (Affelnet puis APB/Parcoursup), ou les trajectoires dans le supérieur (SISE, Apogée), est crucial. Mais il ne rend pas moins nécessaire les approches qualitatives pour comprendre les conditions de genèse de ces données, la canalisation des aspirations et des orientations en amont des affectations, à travers par exemple la construction des jugements scolaires, puis le fonctionnement des commissions et des classements en aval, et enfin l'articulation des dispositifs avec les données de scolarité (les propositions d'affectation se traduisent-elles par une inscription ? comment se mettent en place les dispositifs de remédiation ? quelles trajectoires socialement différenciées se construisent à partir de ces affectations ?).

L'autre piste méthodologique qui se dégage de ces recherches sur les dispositifs de sélection consiste à travailler sur les configurations concurrentielles localisées (Oberti, 2005), en tenant compte du paysage des formations en concurrence sur le plan académique ou régional, disciplinaire ou sectoriel (les trois éléments se croisant). Objectiver ces configurations implique d'observer l'évolution fine des capacités d'accueil (négociées avec le rectorat) au regard du nombre de vœux, ou encore de faire émerger des circuits de scolarisation (Ball *et al.*, 1995 ; Broccolichi, van Zanten, 1997) associant de manière privilégiée certains établissements du secondaire et/ou du supérieur dans les trajectoires des élèves et des étudiant·es. Pour saisir ces configurations dans leurs particularités, les comparaisons sont essentielles : elles peuvent se construire dans le temps, nourrissant ainsi une histoire des procédures de sélection, ou dans l'espace, pour comprendre l'espace social dans lequel se construisent des trajectoires scolaires toujours spatialement et historiquement situées, par exemple à partir de suivi de cohortes.

## Bibliographie

Ball, S.J., Bowe, R., & Gerwitz, S. (1995). Circuits of schooling: A sociological exploration of parental choice of school in social class contexts; *The Sociological Review*, *vol. 43*, 52-78.

Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, *vol. 7*, n. 3, 325-347.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C; (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.

Broccolichi, S., & van Zanten, A., 1997. Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne. *Les annales de la recherche urbaine*, *n. 75*, 5-17.

Bugeja-Bloch, F., & Couto, M.-P. (2018). « Le Parcoursup des filles », *La Vie des idées*.

Bugeja-Bloch, F., Couto, M.-P., & Frouillou, L., à paraître. Les effets de Parcoursup sur les orientations universitaires des femmes de milieux populaires. Dans S. Beaud., M. Millet (dir.), *Où va l'université ?*

Chauvel, S. (2011). Auto-sélections et orientation en fin de 3e : réflexions issues d'une enquête de terrain ». *Revue française de pédagogie*, *vol. n° 175*, n. 2, 85-88.

Frouillou, L. (2016). Admission post-bac : un « libre choix » sous contrainte algorithmique. *Justice Spatiale, Spatial Justice*.

Frouillou, L. (2017). *Ségrégations universitaires en Île-de-France : inégalités d'accès et trajectoires étudiantes*. Paris : France, La Documentation Française.

Frouillou, L., & Le Mazier, J. (2020). Enseignantes, sociologues et syndicalistes engagées contre Parcoursup. Dans Le Roulley S. & Uhel M. (dir), *Chercheur·e·s Critiques En Terrains Critiques*, Groupe d'édition Le Bord de l'eau.

Frouillou, L., Pin, C., & Van Zanten, A. (2019). Le rôle des instruments dans la sélection des bacheliers dans l'enseignement supérieur. La nouvelle gouvernance des affectations par les algorithmes. *Sociologie*, n° 2, vol. 10.

Frouillou, L., Pin, C., & Zanten, A. (2020). Les plateformes APB et Parcoursup au service de l'égalité des chances ? *L'Annee sociologique*, *vol. 70*, n. 2, 337-363.

Frouillou, L., Pin, C., & Zanten, A. (2021). D'APB à Parcoursup : Deux conceptions de l'affectation post-bac et leurs effets sur les inégalités. Dans Steiner et Simioni, (dir.), (à paraître)*, Matching,*

Hiller, V., & Tercieux, O. (2014). Choix d'écoles en France. Une évaluation de la procédure Affelnet. *Revue Economique*, *vol. 65*, 619-656.

Oberti, M. (2005). Differenciation sociale et scolaire du territoire : inegalites et configurations locales. *Sociétés contemporaines*, *vol. 59-60*, 13-42.

Orange, S. (2010). Le choix du BTS. Entre construction et encadreement des aspirations des bacheliers d'origine populaire. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *vol. 183*, n. 3, 32-47.

Palheta, U. (2011). Enseignement professionnel et classes populaires : comment s'orientent les élèves "orientés". *Revue française de pédagogie*, *vol. n° 175*, n. 2, 59-72.

Verley, É., & Zilloniz, S. (2010). L'enseignement supérieur en France : un espace segmenté qui limite l'égalisation des chances. *Formation emploi*, *n° 110*, n. 2, 5-18.

Van Zanten, A. (2015). Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur. *Regards croisés sur l'économie*, *n° 16*, n. 1, 80-92.

Session 1

# Entrer en apprentissage

# L'orientation vers l'apprentissage à la fin de la troisième : que nous apprend Affelnet sur l'inscription des jeunes en CFA au 31/12/2018 ?

*Marie-Laurence Jaspar*[*]

## 1. Introduction

L'orientation à la fin de la 3e est une étape importante dans le parcours des élèves français. Pour la première fois, ils doivent choisir entre deux voies bien distinctes : la voie générale et technologique ou la voie professionnelle. Et s'ils s'orientent vers la voie professionnelle, une deuxième option s'offre à eux : celle de l'apprentissage. Finalement, une décision d'orientation est prise après un long processus d'échange entre le jeune, sa famille et le collège, tout au long de l'année de troisième, jusqu'au conseil de classe du dernier trimestre.

Après la décision d'orientation vient l'étape administrative de l'affectation. Elle consiste à attribuer une place à un élève dans un établissement scolaire selon des critères précis (résultats scolaires, domicile, type d'enseignement demandé...). Tous les élèves qui ont obtenu une décision d'orientation favorable pour le passage en classe de Seconde générale et technologique ont une place assurée dans leur lycée de secteur (à l'exception de quelques enseignements aux places limités). Dans la voie professionnelle en revanche, toutes les formations de CAP ou de baccalauréat professionnel ont un nombre de places limité ; la demande est donc satisfaite en fonction des places disponibles. S'il souhaite poursuivre ses études dans la voie professionnelle, on recommande donc au jeune de formuler plusieurs vœux dans des établissements ou des spécialités de formation différentes.

L'affectation relève de la décision du directeur académique des services de l'éducation nationale (Dasen), qui s'appuie sur les commissions préparatoires et sur un traitement informatisé via l'apllication Affelnet-Lycée depuis 2008.

Pour les élèves qui souhaitent poursuivre leurs études en apprentissage, la procédure est différente : la décision d'affectation ne peut pas être prise directement, celle-ci dépendant de paramètres extérieurs au processus d'orientation, notamment de la signature d'un contrat de travail avec une entreprise d'accueil. Toutefois, des vœux de formation en apprentissage peuvent être formulés par les jeunes, et sont recensés par l'application Affelnet. Depuis 2018, un effort particulier a d'ailleurs été mené pour intégrer au mieux l'apprentissage dans la procédure d'orientation et d'affectation, notamment en renforçant le recensement de l'offre de formation.

La littérature sur l'orientation à l'issue du collège est abondante (Duru-Bella et Perretier, 2007 ; Pirus, 2013), notamment sur la répartition entre les trois voies : générale et technologique, professionnelle scolaire ou professionnelle en apprentissage. De nombreux articles décrivent ainsi le profil des collégiens entrant en apprentissage par rapport à ceux qui poursuivent une formation professionnelle sous statut scolaire (Lemaire, 1996 ; Testas, Guillerm, Pesonel, 2018), ou les déterminants du choix entre ces deux voies en mesurant l'impact sur la réussite scolaire (Alet, Bonnal, 2012).

Cette littérature ignore cependant souvent les réalités du processus d'affectation (Arrighi et Gasquet, 2010), qui organise pourtant la répartition des élèves entre les différents établissements, étape contrainte par la rareté des spécialités de formation dans la voie professionnelle sur un territoire donné. Avec le développement de l'application d'affectation automatisée Affelnet[1], de nombreux articles ont

[*] Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), Bureau des études statistiques sur la formation des adultes, l'apprentissage et l'insertion des jeunes (A1)

[1] Au début des années 2000, existait la procédure PAM : pré-affectation automatique multicritères.

ainsi montré que ses paramètres (attribution de barèmes de points selon la situation géographique, notes en troisième et au DNB, situation de boursier de l'élève…) avaient une large influence sur la mixité sociale et scolaire dans les lycées d'Île-de-France (Fack, Grenet, 2014). Grâce au calcul d'un indice de dissimilarité appliqué aux lycées parisiens, P. Merle (2014) a mis en évidence que cette procédure renforce, dans certaines situations, la ségrégation sociale. D'autres contributions proposent des solutions alternatives stables qui conduisent selon eux à une meilleure affectation des élèves en respectant mieux les priorités de ceux-ci (Hiller, Tercieux, 2014).

Pour autant, peu de travaux ont étudié l'ensemble du processus, depuis la formulation des vœux d'orientation par les jeunes jusqu'au résultat de l'affectation et à leurs cursus scolaires à la rentrée suivante (Denave et Renard, 2017).

C'est ce que nous proposons de faire dans cet article, sur le champ particulier de l'orientation vers l'apprentissage. Nous disposons en effet à la fois de l'ensemble des vœux d'orientation vers la voie professionnelle détaillés (issus d'une extraction de l'application Affelnet pour l'année 2018), et des inscriptions en apprentissage à la rentrée suivante. En appariant ces données, il est possible d'étudier d'une part comment les futurs apprentis s'inscrivent dans le processus d'orientation et d'affectation standard (dans la mesure où celui-ci ne prend en compte que partiellement l'apprentissage), et d'autre part comment ce processus répond à leurs intentions exprimées d'orientation.

En particulier, nous étudierons comment la procédure Affelnet s'articule avec l'entrée en apprentissage, en analysant le taux de recours à cette procédure par les jeunes apprentis de première année de CAP ou de baccalauréat professionnel. Nous étudierons également les stratégies de formulation des vœux par les futurs apprentis et l'adéquation de ces vœux avec l'affectation finale : les apprentis sont-ils inscrits dans un établissement et une spécialité de formation qu'ils souhaitaient ?

# 2. Les données de l'étude

## 2.1. L'affectation des élèves et la source de données « Affelnet – Lycée »

La Depp dispose pour l'année 2017-2018 de l'ensemble de vœux pour les sortants de la classe de troisième demandant au moins un établissement en voie professionnelle sous statut scolaire ou par apprentissage. Ces données, extraites de l'application nationale d'affectation Affelnet-Lycée le 05/07/2018, nous ont été fournies par le bureau de l'orientation et de la lutte contre le décrochage scolaire de la La direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesco). Les données transmises sont organisées en deux tables principales : la table des vœux et la table des élèves (ayant formulé au moins un vœu professionnel).

### 2.1.1 La table des vœux

Un vœu d'affectation est constitué d'une formation (diplôme et spécialité détaillée pour un vœu dans la voie professionnelle), d'un établissement et d'un statut (scolaire ou apprenti). L'élève peut formuler plusieurs vœux qu'il doit obligatoirement classer par ordre de préférence, selon le rang du vœu et ce, dans plusieurs académies. La table des vœux regroupe donc l'ensemble des vœux formulés par chacun des élèves, repéré par un identifiant national élève INE[2] (soit 928 900 vœux pour 350 800 élèves).

Côté formation souhaitée, le choix de l'élève s'effectue à partir d'une nomenclature de formations proche de celle des applications de gestion des élèves (Système d'information pour les élèves en collèges et lycées et pour les établissements – Siecle), complétée par les académies, si besoin. La formation d'accueil repose sur deux variables : un libellé long[3] et un libellé court (un mnémonique[4] et la

[2] L'identifiant national élève (INE), créé à partir du répertoire national des identifiants élèves, étudiants et apprentis (RNIE).
[3] Le Libellé long de la formation d'accueil précise le diplôme, l'année et la spécialité envisagée en clair.
[4] Le mnémonique de la formation d'accueil précise le libellé court du diplôme suivi et de l'année suivie dans ce diplôme.

spécialité[5]). Pour identifier les vœux effectués en apprentissage, et en l'absence de la variable qui type les parcours, nous avons recherché la chaine de caractère « apprent » dans le libellé long et effectué la plupart des redressements sur le libellé court.

Côté établissement souhaité par le jeune, la table comporte le numéro d'immatriculation[6] de l'établissement d'accueil, responsable de la gestion de la formation. Généralement, ce code unique correspond à un lycée ou un CFA, mais dans le cas d'un vœu générique, le numéro du rectorat ou celui de la direction des services départementaux de l'éducation nationale peuvent y figurer. Le type d'établissement d'accueil est associé au numéro d'immatriculation de l'établissement. La modalité CFA a été retenue comme second critère dans l'identification des vœux en apprentissage.

Une fois ses vœux définis, l'élève devra les classer selon ses préférences grâce à un numéro d'ordre, le rang du vœu. La gestion des vœux assurée par l'application nationale Affelnet repose sur le classement de l'élève. Dans l'application, tous les vœux d'un élève sont traités de manière simultanée. Si le jeune n'a pas son premier vœu, il ne passe pas pour son second vœu après tous les premiers vœux des autres élèves. Il est donc préférable de mettre son vœu préféré en premier. Si le jeune demande un établissement hors secteur en premier, il doit néanmoins formuler un vœu de précaution pour le lycée de secteur, quitte à le classer en dernier vœu.

Le résultat du traitement informatique associé à celui des commissions d'affectation est porté par la variable *décision*. Une décision est associée à chaque vœu. Ainsi si le jeune est retenu sur son premier vœu, la décision sera élève « affecté » sur le vœu en rang 1 et « refusé » sur tous ses autres vœux classés dans des rangs supérieurs. La décision est « recensement[7] » pour les vœux formulés en apprentissage. Cette modalité indique simplement que le vœu enregistré a été saisi « pour information ». En effet, en dépit de l'intitulé, Il n'y a pas réellement d'affectation en CFA dans Affelnet, puisque ces vœux ne relèvent pas de la compétence d'affectation du directeur académique des services de l'éducation nationale (Dasen) mais dépendent de la signature d'un contrat d'apprentissage. Sur les formations contingentées et lorsque la capacité d'affectation de l'offre de formation a été atteinte, le jeune peut se trouver en « liste supplémentaire ». Suite à un calcul de barème ou à un traitement en commission, il sera classé sur cette liste d'attente et ne pourra être admis que si une place se libère [8].

Un même élève pourra éventuellement être affecté sur plusieurs vœux différents, s'il a formulé des demandes dans plusieurs académies. Dans ce cas, celles-ci sont traitées indépendamment les unes des autres puisqu'elles sont gérées par des académies différentes.

### 2.1.2. La table des élèves (ayant formulé au moins un vœu professionnel)

La table des élèves contient les caractéristiques socio-démographiques des jeunes sortant de troisième (l'identifiant national élève INE, la date de naissance, le sexe), la formation[9] et l'établissement fréquenté. Par ailleurs, seuls figurent dans cette table la décision finale du processus d'affectation et le rang final du vœu (350 800 observations). Un même élève peut figurer plusieurs fois, s'il a formulé des vœux dans plusieurs académies.

La *décision finale* correspond à la décision retenue dans la table des vœux. Elle sera une décision de « recensement » si l'élève n'a formulé que des vœux en apprentissage et le numéro de son *rang final* sera à blanc. Dans tous les autres cas, la décision finale indiquée portera sur les vœux formulés sous statut scolaire.

[5] Le code de la spécialité de la formation précise le plus souvent la spécialité de formation (5 caractères) élaborée par l'Insee dans le cadre du Conseil national de l'information statistique (NSF).
[6] Code de l'unité administrative immatriculée (UAI) dans la base centrale des établissements (BCE) hébergée par la DEPP
[7] Les vœux en apprentissage sont juste recensés. En effet, la quasi-totalité de ces vœux portent une décision de « recensement » (99,9 %, soit 80 200 vœux).
[8] L'appel à la liste supplémentaire peut être réalisé jusqu'à début septembre.
[9] En fin, la formation fréquentée peut être identifiée comme l'origine scolaire du jeune au moment du processus d'affectation (variable code mefstat4 formation d'origine)

Comme évoqué préalablement, on a d'abord recherché les vœux formulés en apprentissage[10]. Ont été retenus les vœux dont le type d'établissement correspond à un CFA ou un CFA agricole, ceux dont le libellé long de la formation d'accueil contenait la chaine de caractères « apprent », Parmi les 928 900 présents dans l'application nationale, 80 200 vœux concernent une formation en apprentissage (soit 8,6 %). Ces vœux ont été formulés par 67 900 élèves qui représentent 19,8 % des jeunes ayant suivi la campagne d'affectation 2018. Parmi ceux-ci, 54,9 % ont positionné un vœu d'apprentissage en premier et 90,1 % dans les trois premiers vœux. Par ailleurs, 84,9 % ont formulé un seul vœu en apprentissage auquel d'autres vœux en voie professionnelle sous statut scolaire ont pu être ajoutés, 12,6 % deux vœux, et 2,5 % au moins trois vœux.

## 2.2. Les apprentis et la source de données « Sifa » au 31/12/2018

La Depp dispose du constat des apprentis inscrits au 31/12/2018. Ces données individuelles et exhaustives, issues du système d'information sur la formation des apprentis (Sifa) depuis 2006, sont recueillies auprès des centres de formation d'apprentis (CFA) et des sections d'apprentissage (SA). Elles portent sur les caractéristiques socio-démographiques de l'apprenti (repéré par son INE), ses origines scolaire et sociale, le diplôme qu'il prépare[11] et le lieu de formation, mais également les coordonnées de son établissement employeur.

En apprentissage, la logique d'organisation des formations repose sur la notion de diplôme[12]. Aussi, pour retrouver une approche de « classe » (comme dans la voie scolaire ou dans les vœux d'affectation), trois variables du fichier doivent être mobilisées : le diplôme préparé (et sa spécialité), sa situation (ou année) dans la formation et la durée de la formation. Par exemple, le jeune qui quitte le collège pour préparer le diplôme du baccalauréat professionnel par apprentissage s'inscrira en première année d'un baccalauréat en 3 ans, soit en 2nde professionnelle.

Quant à l'établissement fréquenté, deux variables décrivent l'établissement de formation : l'établissement responsable de la gestion de la formation (généralement un CFA ou une SA) et l'établissement où sont formés en pratique les apprentis (le site de formation), possédant chacun un numéro d'immatriculation unique. Le CFA est l'unique site de formation dans la majorité des cas. Parmi les vœux émis pour des formations en apprentissage, on retrouve aussi bien des établissements d'inscription que des sites de formation. Les deux seront donc considérés comme des établissements possibles dans notre traitement statistique.

S'interrogeant sur les vœux que les apprentis ont potentiellement formulés en fin de collège dans l'application nationale d'affectation, nous limitons notre champ d'étude aux apprentis entrant en première année de formation du diplôme du CAP et du baccalauréat professionnel et venant de la troisième[13] ,soit 41 217 jeunes sur un total de 452 700 apprentis présent dans le fichier Sifa.

## 2.3. Appariement des deux sources et création d'un fichier d'étude unique

La présence de l'identifiant élève dans chacune des sources (INE) permet de créer un fichier d'étude unique, avec des indicatrices propres à l'élève (élève ayant fait au moins un vœu en apprentissage, apprenti inscrit dans l'établissement de l'un de ses vœux, élève présent dans Sifa, nombre de vœux totaux…), des indicatrices propres au vœu lui-même (rang du vœu, vœu d'apprentissage, établissements des vœux...) ou des variables issues du fichier de l'apprentissage.

[10] La variable « code du parcours d'orientation » qui aurait permis d'identifier les vœux selon leur finalité (2nde professionnelle, établissement agricole, apprentissage…) ne faisait pas partie de l'extraction.
[11] Les diplômes préparés sont inscrits au répertoire national des certifications professionnelles (RNCP).
[12] La variable diplôme préparé, est une variable texte définie sur 8 caractères dont la structure est partiellement emboitée. Les trois premiers chiffres représentent le niveau de diplôme (baccalauréat professionnel, CAP, etc.) et les 5 derniers chiffres indiquent la spécialité fine, mais permet également des regroupements selon le domaine ou le groupe de spécialités préparés
[13] Filtrer sur la classe de troisième, comme origine scolaire, exclut les nombreux apprentis qui reprennent une formation après une période de vie active.

### 2.3.1 Des apprentis venant de troisième qui n'ont pas tous fait des vœux dans l'application d'affectation

Suite à l'appariement de Sifa et d'Affelnet, notre fichier d'étude retient 41 200 apprentis parmi lesquels 72,7 % ont formulés au moins un vœu dans l'application nationale d'affectation soit en apprentissage soit dans la voie professionnelle scolaire (Cf. Figure 1).

**Figure 1 ● Apprentis originaires de troisième et inscrits en 1ère année de CAP ou en 2nde professionnelle au 31/12/ 2018**

| Apprentis originaires de 3e en 1ère année CAP ou 2nde pro dans Sifa au 31/12/2018 | 41 200 |
|---|---|
| - dont présents dans l'extraction Affelnet avec au moins un vœu en apprentissage | 23 600 |
| - dont présents dans l'extraction Affelnet avec au moins un vœu en voie professionnelle sous statut scolaire (mais pas de vœu en apprentissage) | 6 400 |
| - dont sans vœu formulé dans l'extraction d'Affelnet | 11 300 |

Champ : France métropolitaine + DOM (hors Mayotte), apprentis inscrits en 1ère année de CAP ou en 2nde professionnelle et venant de 3ème.Sources : DGESCO, extraction de l'application nationale d'affectation Affelnet-Lycée, MENJ-MESRI-DEPP Système d'information Sifa.

Parmi les 41 200 apprentis venant de troisième et inscrits en CAP ou en 2nde professionnelle dans la base Sifa, 11 300 sont donc non présents dans l'extraction Affelnet. Ces jeunes ont pu ne formuler que des vœux dans la voie générale et technologique dans la procédure d'affectation (ils sont donc absents de l'extraction qui ne comprend que les élèves ayant fait au moins un vœu en voie professionnelle) ou ne pas avoir recours du tout à l'application d'affectation nationale.

Suite à des origines scolaires divergentes entre les deux variables respectives[14] des fichiers source, 800 apprentis environ ont été supprimés de ce fichier. Aussi le champ final de notre étude retient 40 405 apprentis pour lesquels la réponse sur l'origine scolaire, élève en fin de troisième, est sans ambiguïté.

### 2.3.2. La création du diplôme national d'accueil et ses redressements à partir de la formation d'accueil présente dans les vœux

Pour comparer les formations d'accueil présentes dans les vœux et le diplôme préparé à la rentrée suivante en apprentissage, on a créé une nouvelle variable : le *diplôme national d'accueil*. Cette variable correspond à un diplôme (CAP, bac pro) et à une spécialité si l'information est disponible.

Dans un premier temps, la création de cette variable a nécessité deux étapes mobilisant la table de correspondance « nationale » transmise par la Dgesco puis la table « N_Mef 15» de la Depp. En effet, les académies ont pu créer des formations spécifiques et la table « nationale » permet de rattacher la formation nationale à laquelle ces formations académiques correspondent. Ensuite, l'appariement avec le libellé court de la table N_Mef, nous a donné l'équivalence en diplôme, que le statut du jeune soit scolaire ou apprenti.

Néanmoins, suite à cette étape, toutes les formations présentes dans les vœux n'ont pas trouvé d'équivalent en diplôme national. Pour les futurs apprentis seulement, des redressements ont été effectués grâce à la reconnaissance de mots clés (diplôme préparé, nom de métiers) dans le libellé court ou long d'Affelnet. En revanche, lorsque la spécialité fine reste inconnue, l'information sur le domaine a été conservée s'il était présent, sinon seulement le diplôme voire le niveau de diplôme uniquement. En revanche, les formations génériques sans précision perdurent dans le fichier.

[14] La situation ou la classe fréquentée l'année précédente (SIT_N_1) dans Sifa et le code mefstat4 formation d'origine dans Affelnet.

[15] La table N_MEF contient les modules élémentaires de formations en vigueur à chaque rentrée scolaire. Cette table fait partie de la base centrale des nomenclatures BCN.

Après ces étapes de redressement, les diplômes des 70 300 vœux des 29 100 apprentis qui sont passés par l'application nationale d'affectation pour formuler des vœux en apprentissage ou en voie scolaire se répartissent de la façon suivante (Cf. **Figure 2**) :

**Figure 2 ● Répartition des vœux et qualité de l'information sur le diplôme d'accueil souhaité**

| Vœux des apprentis dans l'application nationale d'affectation | Nombre de voeux | % |
|---|---|---|
| Bac professionnel | 28 300 | 40 |
| *Dont spécialité connue* | 26 200 | 37 |
| *Dont spécialité inconnue* | 2 000 | 3 |
| CAP | 39 000 | 55 |
| *Dont spécialité connue* | 38 300 | 55 |
| *Dont spécialité inconnue* | 600 | 1 |
| Autre niveau | 1 200 | 2 |
| Niveau inconnu (vœu générique) | 1 200 | 2 |
| **Total des vœux formulés par les apprentis** | 70 300 | 100 |

Champ : France métropolitaine + DOM (hors Mayotte), apprentis inscrits en 1ère année de CAP ou en 2nde professionnelle et venant de 3ème.
Sources : DGESCO, extraction de l'application nationale d'affectation Affelnet-Lycée, MENJ-MESRI-DEPP Système d'information Sifa

### 2.3.3. Une liste de vœux possibles incomplète dans l'application nationale d'affectation

Une des raisons qui peut expliquer qu'un élève apprenti à la rentrée 2018 n'ait pas émis de vœu correspondant à sa formation est l'absence de cette formation dans l'application nationale d'affectation. Pour estimer la couverture de l'offre de formation proposée par cette application, on a comparé les établissements et les formations détaillées dans lesquelles se sont inscrits les 40 400 apprentis à la rentrée 2018 avec les vœux émis par ces mêmes élèves. Cette analyse repose sur l'hypothèse suivante : si on retrouve un établissement (identifié par l'UAI) ou une formation (UAI x spécialité) dans au moins un vœu Affelnet, on peut considérer que son absence dans les vœux d'autres élèves inscrits finalement dans le même établissement / la même formation n'est pas due à un problème de recensement de l'offre.

La très grande majorité des CFA (81 %) est présente dans l'application d'affectation. Les grands CFA sont mieux représentés, puisque ceux présents dans les vœux accueillent 85 % des apprentis. La majorité des formations (spécialité et établissement d'enseignement), soit 60 %, sont couvertes par l'application. Les formations recensées accueillent 70 % de ces apprentis. Près de la moitié des formations non recensées proviennent de CFA qui ne sont eux-mêmes pas recensés. Si l'on ne retient que les 494 CFA présents dans l'application d'affectation, la couverture des formations atteint alors 72 %, ce qui signifie qu'un peu moins de trois formations sur les quatre qu'ils ouvriront à la rentrée suivante sont recensées dans l'application. Les formations présentes sont les plus grosses, puisqu'elles accueillent 82 % des apprentis.

Finalement, parmi les 17 300 apprentis qui n'avaient pas fait de vœux en apprentissage dans l'application, nous sommes sûrs que 5 050 (17 300 moins 12 250) se sont inscrits dans une formation professionnelle qui existe dans l'application d'affectation et qu'il ne s'agit donc pas d'un problème de recensement de l'offre de formation. Parmi les 12 250 autres, une partie a pu émettre des vœux dont la spécialité est mal renseignée dans l'application (autour de 2 200 cas) (Cf. Figure 3). Pour les autres, l'hypothèse d'un recensement incomplet de l'offre de formation reste valide.

**Figure 3 ● Nombre de vœux (CFA et formation détaillée) renseignés ou non dans l'application d'affectation et effectifs d'apprentis concernés**

| | NB Apprentis | % |
|---|---|---|
| La formation (établissement x spécialité) est présente au moins une fois dans l'ensemble des vœux | 28 150 | 70 |
| La formation n'est présente dans aucun vœu | 12 250 | 30 |
| **Total des apprentis** | **40 400** | **100** |

Lecture : 70 % des apprentis sont inscrits dans une formation dont le vœu était présent dans l'application d'affectation.
Champ : France métropolitaine + DOM (hors Mayotte), apprentis inscrits en 1ère année de CAP ou en 2nde professionnelle et venant de 3ème.
Sources : DGESCO, extraction de l'application nationale d'affectation Affelnet-Lycée, MENJ-MESRI-DEPP Système d'information Sifa.

# 3. Les Résultats

## 3.1. Comment les apprentis ont-ils eu recours à Sifa ?

Au 31 décembre 2018, 40 400 apprentis venant de classes de troisième du ministère de l'Education nationale et du ministère en charge de l'agriculture suivent une première année de CAP ou une seconde professionnelle (première année de baccalauréat professionnel en trois ans) par apprentissage. Pour 88 % d'entre eux, il s'agit d'une première année de CAP et pour 12 % d'une seconde professionnelle.

### 3.1.1. 57 % des apprentis inscrits en 1ère année CAP ou 2nde professionnelle à la rentrée 2018 sont passés par la procédure d'affectation en fin de 3ème pour construire leur projet de formation en apprentissage

Au printemps 2018, avant leur arrivée en CFA, seuls 57 % des 40 400 apprentis entrant en première année de formation et venant de troisième avaient formulé au moins un vœu en apprentissage dans la procédure d'affectation (Cf. figure 4). Par ailleurs 15 % avaient renseigné au moins un vœu en voie professionnelle mais uniquement sous statut scolaire et 28 % n'avaient renseigné aucun vœu en apprentissage, ni en voie professionnelle scolaire. Au total, ce sont donc 43 % des apprentis en 1ère année et issus de troisième qui n'avaient ainsi formulé aucun vœu dans cette voie dans l'application nationale d'affectation.

**Figure 4 ● Types de vœux faits par les apprentis inscrits en 1ère année de CAP ou en 2nde professionnelle**

| Apprentis venant de 3è et inscrits en 1ère année CAP ou 2nde Pro et … | Nb apprentis | % |
|---|---|---|
| ayant fait au moins un vœu en apprentissage | 23 100 | 57 |
| n'ayant fait aucun vœu en apprentissage | 17 300 | 43 |
| *dont au moins un vœu en voie professionnelle scolaire* | *6 100* | *15* |
| *dont aucun vœu en voie professionnelle*[16] | *11 300* | *28* |
| **Total des apprentis** | **40 400** | **100** |

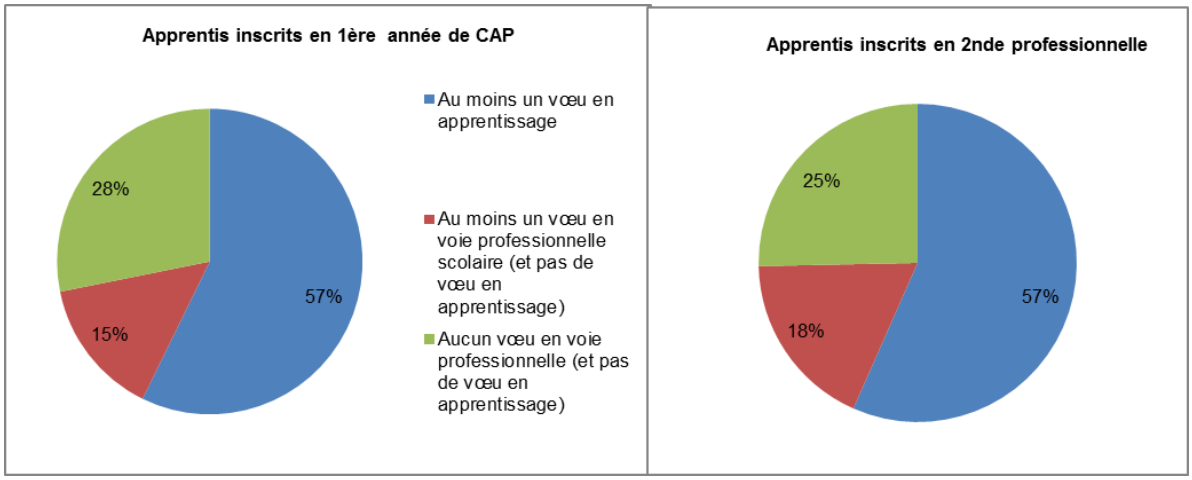
**Lecture** : 57% des apprentis inscrits en 1ère année de CAP ou en 2nde professionnelle à la rentrée 2018 ont fait au moins un voeu en apprentissage.
**Champ** : France métropolitaine + DOM (hors Mayotte), apprentis inscrits en 1ère année de CAP ou en 2nde professionnelle et venant de 3ème.
**Source** : DGESCO, extraction de l'application nationale d'affectation Affelnet-Lycée, MENJ-MESRI-DEPP Système d'information Sifa.

Le fait de faire ou non un vœu en apprentissage n'est pas lié au niveau du diplôme visé par le jeune. La présence d'un vœu en apprentissage est du même ordre de grandeur que l'apprenti suive

[16] Cette catégorie concerne donc les apprentis ayant formulé des vœux uniquement dans les voies générales ou technologiques, mais également les apprentis pour lesquels aucun vœu n'a été retrouvé dans les systèmes d'information.

actuellement un CAP ou un baccalauréat professionnel (Cf. figure 5). Quel que soit le niveau de diplôme visé, elle est un peu plus élevée pour l'apprenti ayant retenu une spécialité de formation du secteur industriel que dans le cas du secteur des services (58 % contre 55 %). Cette différence peut être liée à une couverture légèrement moins bonne de l'offre de formation dans les spécialités des services que dans les spécialités industrielles.

**Figure 5 • Types de vœux émis selon le diplôme préparé par les apprentis**




**Lecture** : 57% des apprentis inscrits en 1ère année de CAP ont fait au moins un vœu en apprentissage.
**Champ** : France métropolitaine + DOM (hors Mayotte), apprentis inscrits en 1ère année de CAP ou en 2nde professionnelle et venant de 3ème.
**Sources** : DGESCO, extraction de l'application nationale d'affectation Affelnet-Lycée, MENJ-MESRI-DEPP Système d'information Sifa.

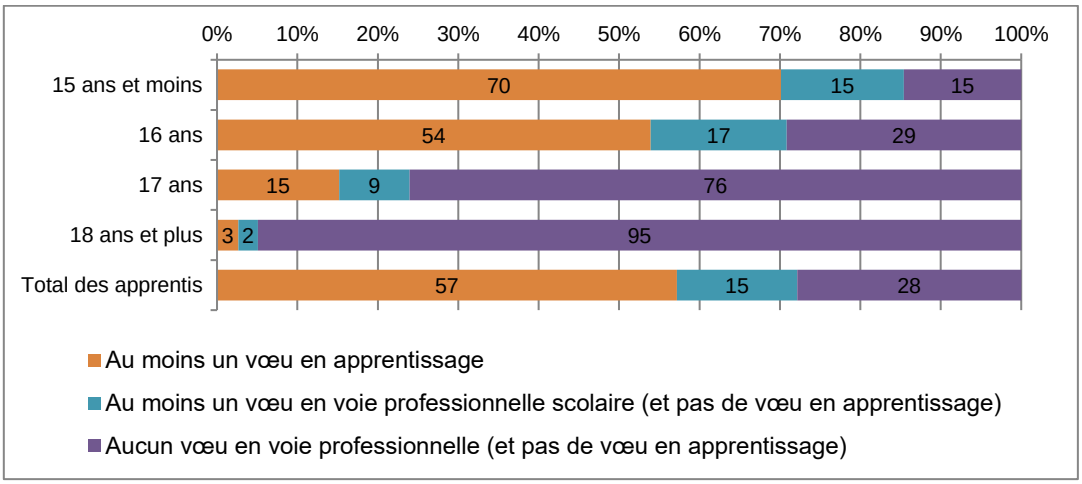
Parmi les apprentis n'ayant pas formulé de vœu en apprentissage, faire un vœu d'une filière professionnelle par voie scolaire est relativement plus fréquent chez les apprentis inscrits dans le cursus du baccalauréat professionnel que chez ceux inscrits en CAP (respectivement 18 % et 15 %). De même, les apprentis du secteur des services sont relativement plus nombreux que ceux des spécialités industrielles à avoir renseigné un vœu en voie professionnelle scolaire.

Les apprentis inscrits dans un établissement public local d'enseignement (qui représentent 7 % de l'ensemble des apprentis) ont fait moins souvent un vœu en apprentissage que les autres (48 %), mais plus souvent un vœu dans la voie professionnelle scolaire (31 % contre 15% sur l'ensemble des apprentis).

### 3.1.2. Les apprentis ayant formulé un vœu en apprentissage sont plus jeunes que les autres

Les apprentis qui ont formulé au moins un vœu en apprentissage sont plus jeunes que les apprentis ayant formulé au moins un vœu professionnel sous statut scolaire et n'ayant pas fait de vœu en apprentissage (Cf. figure 6). Ainsi, six apprentis sur dix ont moins de 16 ans et moins de 2% sont âgés de plus de 16 ans pour les premiers, contre respectivement un sur deux et 5% pour les seconds.

**Figure 6 • Type de vœux émis selon l'âge des apprentis (en %)**




**Lecture** : 70% des apprentis, âgés de 15 ans ou moins, ont fait au moins un vœu en apprentissage.
**Champ** : France métropolitaine + DOM (hors Mayotte), apprentis inscrits en 1ère année de CAP ou en 2nde professionnelle et venant de 3ème.
**Sources** : DGESCO, extraction de l'application nationale d'affectation Affelnet-Lycée, MENJ-MESRI-DEPP Système d'information Sifa.

Les apprentis n'ayant formulé aucun vœu en voie professionnelle par voie scolaire ou par apprentissage dans Affelnet sont beaucoup plus âgés que les deux groupes cités précédemment avec près d'un apprenti sur trois âgé de plus de 16 ans.

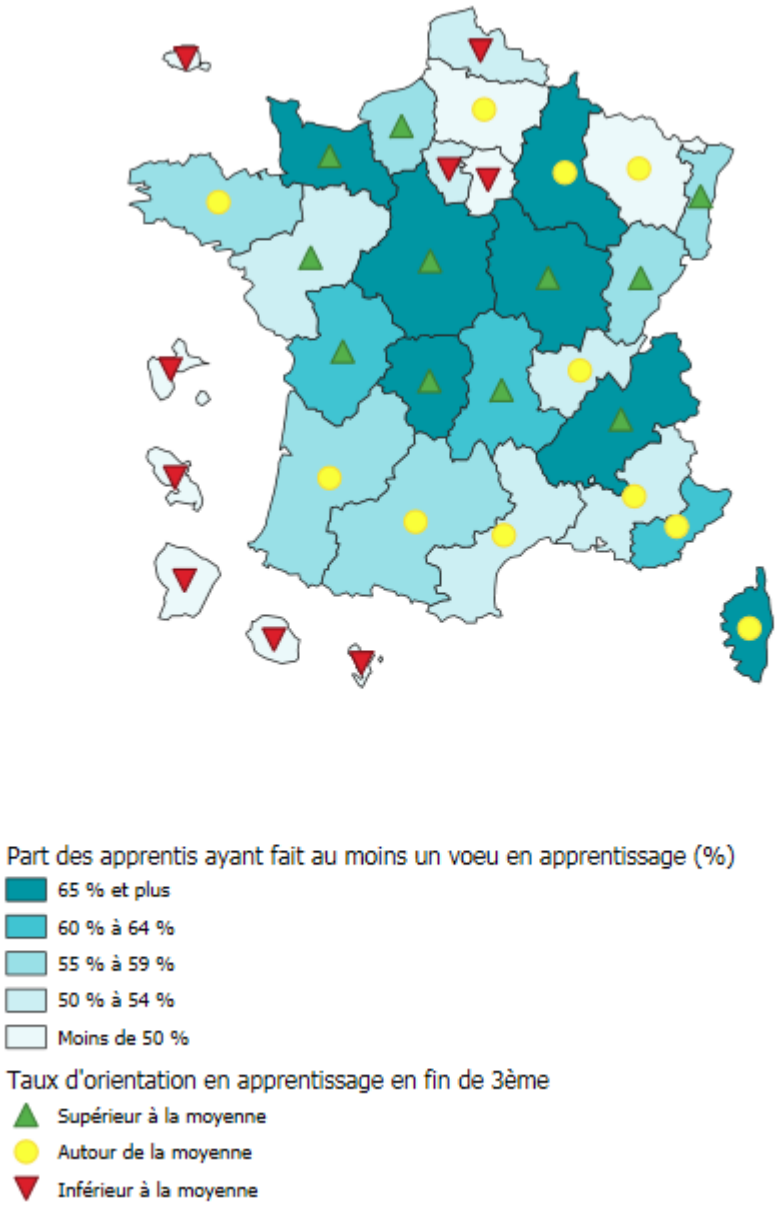
La plus forte proportion de moins de 16 ans parmi les apprentis qui ont fait au moins un vœu en apprentissage se vérifie dans la quasi-totalité des académies (à l'exception des académies de Nice et la Corse), ainsi que pour les deux niveaux de diplômes, CAP et bac professionnel.

Les autres caractéristiques socio-démographiques de ces jeunes impactent moins la composition de leurs vœux. Bien que les garçons soient trois fois plus nombreux que les filles dans la voie de l'apprentissage, il n'y a pas de différence par sexe dans la proportion d'apprentis ayant renseigné un vœu en apprentissage dans la procédure d'affectation. Par ailleurs, 94 % des apprentis sont de nationalité française et 97 % pour ceux ayant formulé au moins un vœu en apprentissage. De même, la part des apprentis de professions et catégories socioprofessionnelles défavorisées est de 30 % et seulement 27 % pour ceux ayant formulé au moins un vœu en apprentissage.

### 3.1.3. En académie, la formulation d'un vœu en apprentissage évolue avec l'importance de l'orientation dans cette voie

Le recours à la procédure nationale d'affectation en matière d'apprentissage varie d'une académie à l'autre. Très peu sollicitée dans les DOM et dans l'académie de Paris (37 %), elle est utilisée par près de 70 % apprentis dans les académies de Reims, Limoges et Dijon **(Cf. figure 7)**.

**Figure 7 • Part des apprentis ayant fait au moins un vœu en apprentissage selon l'académie du CFA (%)**




Champ : France métropolitaine + DOM (hors Mayotte).
Sources : DGESCO, extraction de l'application nationale d'affectation Affelnet-Lycée, MENJ-MESRI-DEPP Systèmes d'information Scolarité et Sifa.

D'une manière générale, l'utilisation de la procédure d'affectation pour un vœu en apprentissage dans une académie est d'autant plus fréquente que l'orientation dans cette voie est importante. Le tiers des académies où moins d'un apprenti sur deux émet un vœu en apprentissage correspond en effet aux académies où l'orientation vers l'apprentissage des élèves de troisième est la plus faible, comme dans les académies de Créteil, Paris et des DOM (au moins 2 points de moins que la moyenne qui se situe à 5 %). Seule l'académie de Nancy-Metz fait exception avec un taux de passage en apprentissage légèrement supérieure à la moyenne (5 %) et une part des apprentis ayant fait un vœu en apprentissage dans Affelnet plus faible. Dans la situation inverse, Nantes avec un taux d'orientation en apprentissage relativement élevé (8 %), enregistre des vœux en apprentissage pour seulement 53 % des apprentis (4 points en dessous de la moyenne).

Les académies pour lesquelles la présence de vœux en apprentissage est la plus fréquente (65 % des apprentis ou plus) sont également celles où l'entrée en apprentissage en fin de collège est la plus

élevée, exceptées pour les académies de Reims et la Corse qui ont des valeurs proches de la moyenne (5 %).

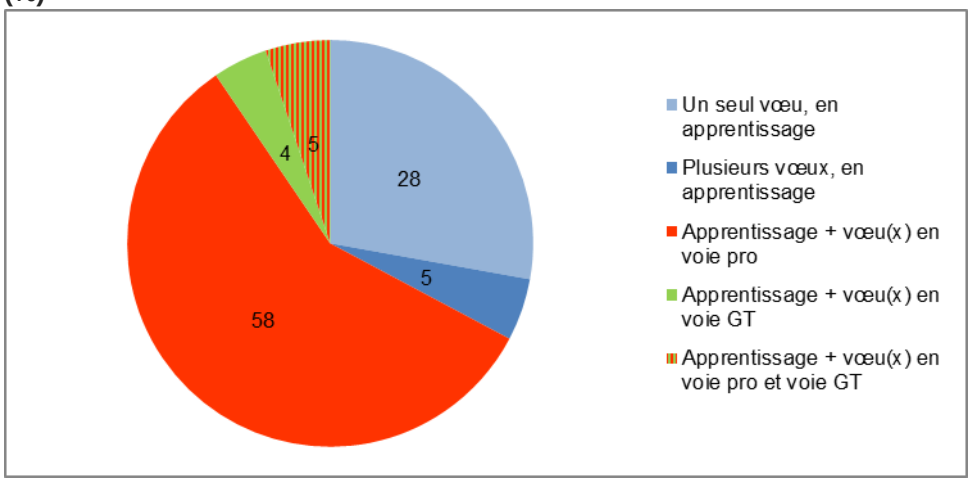
La gestion académique de la procédure d'affectation explique sans doute ces disparités, qui peuvent refléter des pratiques et des consignes pour les collèges différentes d'une académie à l'autre, mais aussi des priorités académiques différentes dans chaque rectorat vis-à-vis de l'apprentissage.

## 3.2. Les vœux des apprentis correspondent-ils à leur orientation observée ?

### 3.2.1. Les deux-tiers des apprentis complètent leur demande d'affectation en apprentissage par des vœux dans la voie scolaire

Parmi les 23 100 nouveaux apprentis issus d'une classe de troisième et ayant émis au moins un vœu en apprentissage, la très grande majorité d'entre eux (84 %) n'avait renseigné qu'un seul vœu dans cette voie, 13 % en avaient fait deux et moins de 3 % plus de deux vœux. Ces vœux en apprentissage étaient par ailleurs le plus souvent complétés par d'autres vœux professionnels par voie scolaire. En effet, seul un tiers de ces 23 100 apprentis n'avait indiqué que des vœux dans l'apprentissage (33 %) et 28 % n'en avaient formulé qu'un seul. Parmi les deux tiers qui avaient complété leur demande d'affectation par des vœux dans la voie scolaire, 58 % indiquaient uniquement une formation professionnelle, 4 % uniquement une classe de la voie générale et technologique, et 5 % avaient renseigné des vœux dans les deux voies **(Cf. figure 8)**.

**Figure 8 ● Composition des vœux des apprentis ayant fait au moins un vœu en apprentissage (%)**




**Lecture :**: 58 % des apprentis ont fait au moins un vœu professionnel dans la voie scolaire, en plus du vœu en apprentissage.
**Champ :** France métropolitaine + DOM (hors Mayotte), apprentis inscrits en 1ère année de CAP ou en 2nde professionnelle, venant de 3ème et ayant fait au moins un vœu en apprentissage.
**Sources :** DGESCO, extraction de l'application nationale d'affectation Affelnet-Lycée, MENJ-MESRI-DEPP Système d'information Sifa.

Par ailleurs, si 96 % des apprentis n'ont formulé des vœux que dans une seule académie, près de 900 apprentis ont rempli des dossiers dans plusieurs académies, en général deux académies. Cette stratégie permet au jeune de multiplier les possibilités de vœux, et de formuler autant de premiers vœux que d'académies retenues.

### 3.2.2. Les deux-tiers des apprentis ayant demandé un vœu en apprentissage le plaçaient en première position

Le vœu en apprentissage est principalement, mais pas systématiquement, le premier choix**.** Près de deux apprentis sur trois avaient placé le vœu d'apprentissage en premier (65 %), 18 % en second et 17 % au moins en troisième choix. Pour les 8 000 apprentis qui avaient ainsi placé un autre vœu que celui de l'apprentissage au premier rang, il s'agissait d'une formation professionnelle sous statut scolaire

pour la grande majorité d'entre eux (7 700 apprentis) et d'une classe de la voie générale et technologique pour quelques centaines d'entre eux.

Ce positionnement du vœu en apprentissage en premier choix par les élèves varie d'une académie à l'autre. 35 % des apprentis prennent une telle décision dans l'académie de Strasbourg, contre 82 % de ceux de l'académie de Grenoble, voire même 90 % pour ceux de Paris. Les recommandations académiques peuvent être assez différentes sur la question du premier choix, dans la mesure où, comme expliqué précédemment, le vœu en apprentissage est un « vœu de recensement ».

### 3.2.3. Six apprentis sur dix obtiennent un vœu complet (établissement et formation du même vœu)

Six apprentis sur dix (62 %) ayant formulé au moins un vœu en apprentissage ont obtenu leur vœu complet, c'est-à-dire qu'ils sont inscrits à la rentrée 2018 dans l'établissement et la spécialité de l'un de leurs vœux (Cf. figure 9).

**Figure 9 ● Caractéristiques des apprentis inscrits ou non dans un vœu complet (%)**

| **Apprentis ayant fait au moins un vœu en apprentissage** | Même CFA et spécialité qu'un des vœux (%) | Vœu partiel[17] (%) | Hors vœu (%) | **Total (%)** | **NB Apprentis** |
|---|---|---|---|---|---|
| **Sexe** | | | | | |
| Fille | 61 | 29 | 10 | 100 | 5 600 |
| Garçon | 61 | 27 | 12 | 100 | 17 500 |
| **Age** | | | | | |
| 15 ans et moins | 63 | 27 | 10 | 100 | 13 900 |
| 16 ans | 60 | 27 | 13 | 100 | 8 800 |
| 17 ans et plus | 55 | 27 | 18 | 100 | 400 |
| **Nationalité** | | | | | |
| Française | 62 | 27 | 11 | 100 | 22 400 |
| Communauté européenne (CE) | 58 | 35 | 7 | 100 | 200 |
| Hors CE | 56 | 28 | 16 | 100 | 500 |
| **Pcs du représentant légal** | | | | | |
| Catégorie très favorisée | 61 | 27 | 12 | 100 | 1 600 |
| Catégorie favorisée | 62 | 28 | 10 | 100 | 2 700 |
| Catégorie moyenne | 62 | 27 | 11 | 100 | 9 300 |
| Catégorie défavorisée | 64 | 26 | 10 | 100 | 5 000 |
| **Niveau** | | | | | |
| 1ère année de CAP | 65 | 24 | 11 | 100 | 20 500 |
| Seconde professionnelle | 33 | 54 | 13 | 100 | 2 600 |
| **Total (%)** | **62** | **27** | **11** | **100** | **23 100** |
| **NB Apprentis** | **14 200** | **6 300** | **2 600** | | **23 100** |

**Lecture** : 62 % des apprentis, ayant fait au moins un voeu en apprentissage, sont inscrits dans l'établissement et la formation détaillée de l'un de leurs voeux.
**Champ** : France métropolitaine + DOM (hors Mayotte), apprentis inscrits en 1ère année de CAP ou en 2nde professionnelle, venant de 3ème et ayant fait au moins un vœu en apprentissage.
**Sources** : DGESCO, extraction de l'application nationale d'affectation Affelnet-Lycée, MENJ-MESRI-DEPP Système d'information Sifa.

Les deux-tiers de ceux ayant obtenu un vœu complet l'ont classé en première position (66 %). Les apprentis âgés de moins de 16 ans ont un peu plus de chances d'obtenir un vœu complet que les apprentis plus âgés, puisque 63 % des premiers et 60 % des seconds ont obtenu ce résultat. Par ailleurs, être une fille ou un garçon ne joue pas sur l'obtention d'un vœu complet. Un peu moins d'un apprenti sur dix (8 %) obtient l'établissement d'un de ses vœux mais s'inscrit dans une formation qui n'est pas une des spécialités souhaitées. Cependant, la spécialité obtenue et suivie reste relativement proche de celles envisagées, puisqu'elle appartient au même groupe de spécialité. Par exemple,

[17] Vœu partiel : le CFA ou la spécialité de l'apprenti sont présents dans au moins un des vœux formulés, mais pas les deux simultanément.

certains apprentis suivent, dans un établissement choisi dans la procédure d'affectation, une formation de CAP de pâtissier alors qu'ils avaient demandé une formation de CAP Boulangerie. Ces deux diplômes appartiennent au domaine de spécialité « Transformations » et au groupe « Agro-alimentaire, Alimentation, Cuisine ». Dans une situation inverse, 7 % des apprentis ont obtenu une spécialité souhaitée, mais dans un établissement autre que ceux renseignés dans le dossier d'affectation.

### 3.2.4. Plus de 8 apprentis sur dix sont accueillis dans un établissement de leur choix (82 %)

A la rentrée 2018, 82 % des apprentis ayant émis un vœu dans la procédure nationale sont inscrits dans un établissement mentionné dans un de leurs vœux (Cf. figure 10 en annexe). L'affectation dans un établissement souhaité est plus fréquente pour les jeunes filles (84 % contre 81 % pour les garçons), pour les élèves plus jeunes, ainsi que pour les apprentis de nationalité française par rapport aux étrangers nés dans les pays hors de la communauté européenne. En revanche, la catégorie socioprofessionnelle du représentant légal du jeune impacte peu les chances d'obtenir un établissement faisant partie de ses vœux. Enfin, les chances d'accès à l'établissement de son choix ne dépendent pas du diplôme visé. Que la demande concerne un diplôme de CAP ou un baccalauréat professionnel, elles restent très comparables.

### 3.2.5. Plus de 7 apprentis sur dix ont obtenu la spécialité de leur choix (71 %)

Parmi les 23 100 apprentis ayant formulé au moins un vœu en apprentissage dans la procédure d'affectation, plus de deux jeunes sur trois ont pu s'inscrire dans une spécialité souhaitée, même s'ils n'avaient pas sélectionné l'établissement dans leurs vœux (71 %) (Cf. figure 11 en annexe). Les caractéristiques d'âge, de nationalité des apprentis ou la catégorie socioprofessionnelle de leur représentant légal qui augmentent les chances d'avoir l'établissement de son choix jouent dans le même sens pour la spécialité souhaitée. En revanche, cette dernière est obtenue presque deux fois plus souvent en CAP qu'en seconde professionnelle (74 % et 41 % respectivement). Cette différence s'explique par l'existence d'une plus grande proportion d'apprentis inscrits dans des spécialités relevant du ministère en charge de l'agriculture au niveau de la seconde professionnelle (3 fois plus élevée) qu'au niveau de la première année du CAP. Avec une offre de formations moins bien renseignée, ces apprentis figurent parmi ceux ayant émis un « diplôme hors vœux ». Par ailleurs, être une fille ou un garçon ne joue pas sur l'obtention de la spécialité souhaitée.

## Conclusion

Un peu plus de la moitié des nouveaux apprentis inscrits en première année de CAP ou en seconde professionnelle avaient fait au moins un vœu d'apprentissage dans l'application nationale d'affectation en fin de troisième (57 %), ce qui montre un statut particulier de l'orientation et de l'affectation en apprentissage à l'issue de la troisième. Globalement, les formations dans lesquelles sont inscrits les apprentis à la rentrée semblent correspondre à leurs vœux : plus de 6 apprentis sur dix suivent à la rentrée suivante exactement une formation dans la spécialité souhaitée et dans l'établissement de leur choix (62 %). 7 sur dix obtiennent au moins la spécialité (71 %) et 8 sur dix au moins l'établissement (82 %).

Nous nous sommes concentrés ici sur le champ des élèves effectivement inscrits en apprentissage à la rentrée 2018, mais nous disposons également des vœux en apprentissage d'élèves qui sont finalement affectés dans d'autres filières. Ces vœux pourraient être exploités également pour approfondir deux points : l'existence de stratégies, et leur efficacité, en matière d'affection dans la formulation des vœux, et la sélectivité de l'apprentissage, selon la spécialité ou le niveau. La principale difficulté pour approfondir ces deux questions tient aux recours partiels à Affelnet par les apprentis : les informations que l'on pourra tirer reposeront quoiqu'il arrive sur une partie réduite des élèves intéressés par l'apprentissage, avec probablement des effets d'auto-sélection. Les efforts menés en 2019 puis en 2020 pour mieux intégrer l'apprentissage dans Affelnet permettront peut-être de faire disparaître progressivement cette limite. Enfin, il pourrait être intéressant d'enrichir les données avec d'autres

sources, par exemple les résultats aux examens, qui permettraient d'observer d'éventuels effets du niveau scolaire des élèves.

# Bibiographie

Alet, E., & Bonnal, L. (2012). L'apprentissage : un impact positif sur la réussite scolaire des niveaux V. *Économie et statistique*, *454*, 3-22.

Arrighi, J-J, &. Gasquet, C. (2010). Orientation et affectation : la sélection dans l'enseignement professionnel du second degré. *Formation emploi*, *109*, 99-112.

Demongeot, A., & Lombard, F. (2019). L'apprentissage au 31 décembre 2018, *Note d'Information. 19.30*, MENJ-DEPP.

Denave, S., & Renard, F. (2017). L'orientation en CAP métiers de l'automobile et coiffure. Entre élaboration d'aspirations et conditions d'affectation. *Education et Formation emploi*, *93*, 43-66.

DGESCO, Bureau A1-4, (2018). Repères pour l'orientation et l'affectation, Document interne.

Duru-Bellat, M., & Perretier., E. (2007). *L'orientation dans le système éducatif français, au collège et au lycée*. Paris : Haut Conseil de l'éducation, Rapport de recherche.

Fack, G., Grenet, J. & Benhenda, A. (2014). *L'impact des procédures de sectorisation et d'affectation sur la mixité sociale et scolaire dans les lycées d'Île-de-France*, Institut des Politiques Publiques. *Rapport IPP n°3.*

Hiller, V. & Tercieux, O. (2014). Choix d'écoles en France. Une évaluation de la procédure Affelnet. *Revue Economique*, *65*, 619-656.

Lemaire, S. (1996). Qui entre en lycée professionnel, qui entre en apprentissage ? Profils des élèves qui intègrent une filière professionnelle à l'issue du collège, *Éducation & formations*, *48*, MENESR-DEPP, 71-80.

Merle, P. (2014). L'affectation des élèves dans les établissements scolaires. *La Vie des idées, 21 octobre 2014.* Récupéré le 22/06/2020 sur https://laviedesidees.fr/L-affectation-des-eleves-dans-les-etablissements-scolaires.html

Oberti, M., (2005). Différenciation sociale et scolaire du territoire. Inégalités et configurations locales. *Sociétés contemporaines*, *59-60 (3-4)*, 13-42

Desforges, C., Martin, H., Ville, C., Dupays, S., Benac, M., Collignon, J-P., & Plaud, A. (2014). *Les freins non financiers au développement de l'apprentissage*. Rapport public de l'IGA, IGAS, IGEN et IGAENR, 2013-145R

Pesonel, E., Guillerm, M., & Testas, A. (2018). L'orientation en CAP par apprentissage ou par voie scolaire : profils des élèves à l'issue de la troisième. *Note d'information*, 18.22, MEN-DEPP.

Pesonel, E., & Testas, A. (2019). L'orientation en apprentissage après la troisième. Quel apport de la mesure de compétences conatives ? *Education et Formation emploi*, *100*, 145-168.

Pirus, C. (2013). Le déroulement de la procédure d'orientation en fin de troisième reste marqué par de fortes disparités scolaires et sociales, *Note d'Information*, n 13.24, MENJ-DEPP.

# Annexe : Figures complémentaires

**Figure 10 ● Caractéristiques des apprentis inscrits ou non dans l'établissement de leurs vœux (%)**

| Apprentis ayant fait au moins un vœu en apprentissage | Etablissement présent dans un des vœux (%) | Etablissement hors vœux (%) | Total (%) | NB Apprentis |
|---|---|---|---|---|
| **Sexe** | | | | |
| Fille | 84 | 16 | 100 | 5 600 |
| Garçon | 81 | 19 | 100 | 17 500 |
| **Age** | | | | |
| 15 ans et moins | 83 | 17 | 100 | 13 900 |
| 16 ans | 80 | 20 | 100 | 8 800 |
| 17 ans et plus | 74 | 26 | 100 | 400 |
| **Nationalité** | | | | |
| Française | 82 | 18 | 100 | 22 400 |
| Communauté européenne (CE) | 82 | 18 | 100 | 200 |
| Hors CE | 76 | 24 | 100 | 500 |
| **Pcs du représentant légal** | | | | |
| Catégorie très favorisée | 81 | 19 | 100 | 1 600 |
| Catégorie favorisée | 82 | 18 | 100 | 2 700 |
| Catégorie moyenne | 82 | 18 | 100 | 9 300 |
| Catégorie défavorisée | 83 | 17 | 100 | 5 000 |
| **Niveau** | | | | |
| 1ère année de CAP | 82 | 18 | 100 | 20 500 |
| Seconde professionnelle (Bac pro en 3 ans) | 82 | 18 | 100 | 2 600 |
| **Total (%)** | **82** | **18** | **100** | |
| **NB Apprentis** | **18 900** | **4 400** | | **23100** |

**Lecture** : 82% des apprentis, ayant fait au moins un voeu en apprentissage, se retrouvent dans l'établissement de l'un de leurs voeux.
**Champ** : France métropolitaine + DOM (hors Mayotte), apprentis inscrits en 1ère année de CAP ou en 2nde professionnelle, venant de 3ème et ayant fait au moins un vœu en apprentissage.
**Sources** : DGESCO, extraction de l'application nationale d'affectation Affelnet-Lycée, MENJ-MESRI-DEPP Système d'information Sifa.

**Figure 11 • Caractéristiques des apprentis inscrits ou non dans la formation de leurs vœux (%)**

| Apprentis ayant fait au moins un vœu en apprentissage | Spécialité présente dans un des vœux (%) | Diplôme présent dans un des vœux (%) | Diplôme hors vœux (%) | Total (%) | NB Apprentis |
|---|---|---|---|---|---|
| **Sexe** | | | | | |
| Fille | 70 | 22 | 8 | 100 | 5 600 |
| Garçon | 71 | 19 | 10 | 100 | 17 500 |
| **Age** | | | | | |
| 15 ans et moins | 72 | 19 | 10 | 100 | 13 900 |
| 16 ans | 69 | 21 | 9 | 100 | 8 800 |
| 17 ans et plus | 66 | 25 | 9 | 100 | 400 |
| **Nationalité** | | | | | |
| Française | 71 | 20 | 10 | 100 | 22 400 |
| Communauté européenne (CE) | 75 | 19 | 6 | 100 | 200 |
| Hors CE | 69 | 25 | 7 | 100 | 500 |
| **Pcs du représentant légal** | | | | | |
| Catégorie très favorisée | 69 | 20 | 11 | 100 | 1 600 |
| Catégorie favorisée | 71 | 19 | 10 | 100 | 2 700 |
| Catégorie moyenne | 71 | 19 | 10 | 100 | 9 300 |
| Catégorie défavorisée | 72 | 19 | 9 | 100 | 5 000 |
| **Niveau** | | | | | |
| 1ère année de CAP | 74 | 17 | 8 | 100 | 20 500 |
| Seconde professionnelle (Bac pro en 3 ans) | 41 | 39 | 20 | 100 | 2 600 |
| **Total (%)** | **71** | **20** | **10** | **100** | |
| **NB Apprentis** | **16 300** | **4 600** | **2 200** | | **23 100** |

**Lecture** : 71 % des apprentis, ayant fait au moins un voeu en apprentissage, se retrouvent dans la spécialité de l'un de leurs voeux.
**Champ** : France métropolitaine + DOM (hors Mayotte), apprentis inscrits en 1ère année de CAP ou en 2nde professionnelle, venant de 3ème et ayant fait au moins un vœu en apprentissage.
**Sources** : DGESCO, extraction de l'application nationale d'affectation Affelnet-Lycée, MENJ-MESRI-DEPP Système d'information Sifa.

# Les conditions d'accès à l'apprentissage dans le secondaire en 2018 à la sortie de la classe de troisième Premiers résultats de l'enquête Oripa

*Emilie Cupillard, Sébastien Durrier, Alexandra Louvet*

## Introduction

Entre 2008 et 2018, les entrées annuelles en apprentissage dans le secondaire ont, au mieux, stagné. En 2018, on enregistre environ 50 000 entrées en moins dans le secondaire par rapport à 2008. Sur la période, les politiques publiques en faveur de l'apprentissage ont néanmoins été nombreuses (aides dans le cadre du plan pour l'emploi des jeunes en 2009, « bonus alternance » en 2012, aide « TPE jeunes apprentis » et aide au recrutement d'un apprenti supplémentaire en 2015).

Une partie de ce recul a été expliquée par la baisse de l'emploi des jeunes dans les secteurs porteurs de l'apprentissage sur la période, et par la diminution des redoublements dans le premier cycle du secondaire. En effet, la baisse consécutive de l'âge en sortie de classe de 3e a pu entraîner une diminution de la part de jeunes prêts à se diriger vers l'apprentissage à ce stade de leur parcours. Elle peut aussi être à l'origine d'une moindre propension des employeurs à embaucher en apprentissage des personnes plus jeunes pour un même niveau scolaire (Pesonel É, Zamora P., 2017). En outre, les jeunes qui auraient souhaité s'orienter vers l'apprentissage peuvent rencontrer des difficultés dans l'accès à cette voie en raison de leur milieu social d'origine (Kergoat P.(dir.), 2017).

La présente étude s'inscrit dans le prolongement des travaux précédents en essayant d'appréhender quantitativement la population des sortants de 3e souhaitant s'orienter en apprentissage, au moyen de l'enquête Orientation et parcours en apprentissage (Oripa, voir encadré Source). Les entrants en apprentissage venant de 3e représentent environ 40 000 jeunes en 2018 (Lombard F., Demongeot A., 2019). Cet article revient sur les différentes étapes de l'orientation vers l'apprentissage : formulation d'un vœu d'orientation en apprentissage, démarches pour se renseigner sur cette voie, contact d'une entreprise, contact d'un centre de formation d'apprentis (CFA). Il étudie comment, de façon concrète, les jeunes cherchent à entrer en apprentissage : nombre d'entreprises contactées, aide mobilisée, etc. Ces éléments apportent un éclairage sur les raisons du non-accès à l'apprentissage pour certaines populations et sur les rôles joués par les différents acteurs (entreprise, collège, famille, CFA).

## 1. Mesurer les chances d'accéder à l'apprentissage

Le nombre de jeunes s'orientant vers l'apprentissage est connu et la part des sortants du premier cycle du secondaire qui entrent dans une formation par apprentissage peut être calculée – elle atteignait 5 % en 2014 (Pesonel É, Zamora P., 2017). Pour mesurer les chances d'accéder à l'apprentissage, il est cependant nécessaire d'identifier la population qui a pu tenter de s'orienter vers cette voie. Différents signaux peuvent être considérés comme dénotant un souhait d'orientation vers l'apprentissage : la formulation d'un vœu sur une plateforme institutionnelle, la prise de contact avec une entreprise, avec un CFA.

## 1.1. Après la 3e, six apprentis sur dix avaient formulé un vœu d'orientation pour l'apprentissage

Pour entrer en apprentissage dans le secondaire (formations de niveau CAP à baccalauréat), l'application nationale Affelnet-Lycée[1] offre, depuis la campagne 2018[2], la possibilité de formuler des vœux d'orientation pour l'ensemble des formations en apprentissage accessibles dans chaque académie. Cette application peut être utilisée par les élèves sortants de 3e mais aussi par les lycéens souhaitant changer de formation.

Renseigner un vœu dans l'application Affelnet n'est cependant ni nécessaire, ni suffisant pour entrer en apprentissage dans le secondaire. En effet, l'entrée effective en apprentissage est conditionnée par la signature d'un contrat d'apprentissage avec un employeur et l'inscription dans un Centre de formation d'apprentis (CFA)[3], démarches pour lesquelles la formulation, en amont, d'un vœu d'orientation en apprentissage n'est pas requise.

De fait, parmi l'ensemble des jeunes qui déclarent avoir signé un contrat pour la première fois dans le cadre de la campagne 2018, seuls 31 % avaient formulé un vœu d'orientation pour l'apprentissage dans l'application Affelnet-Lycée (Tableau 1).

**Tableau 1 • Situation avant l'apprentissage et voeux renseignés dans Affelnet parmi les primo-entrants en apprentissage dans le secondaire**

| Situation avant l'apprentissage | A formulé un voeu en apprentissage dans Affelnet | N'a pas formulé de voeu en apprentissage dans Affelnet | Total | Répartition des situations avant l'apprentissage |
|---|---|---|---|---|
| Sortant de 3e | 60 | 40 | **100** | 44 |
| Autre | 9 | 91 | **100** | 56 |
| **Ensemble** | **31** | **69** | **100** | **100** |

Lecture : Parmi les primo-entrants en apprentissage dans le secondaire, 44 % sont sortants de 3e. Parmi les sortants de 3e primo-entrants en apprentissage, 60 % avaient formulé un vœu d'orientation pour l'apprentissage dans Affelnet.
Champ : primo-entrants en apprentissage dans le secondaire pour la campagne 2018.
Source : Enquête Oripa, Dares-Depp-Sies.

Cette proportion d'apprentis ayant formulé un vœu d'orientation pour l'apprentissage est cependant plus élevée parmi ceux qui étaient, avant leur apprentissage, en classe de 3e. En effet, six apprentis sortants de 3e sur dix avaient formulé dans Affelnet au moins un vœu d'orientation pour l'apprentissage.

Les apprentis qui ne sont pas sortants de 3e représentent plus de la moitié des primo-entrants dans le secondaire. Il s'agit principalement des jeunes ayant commencé une formation professionnelle par voie scolaire et souhaitant poursuivre en apprentissage ou des personnes en réorientation. Ces apprentis sont très peu nombreux à avoir formulé un vœu d'orientation pour l'apprentissage : moins d'un sur dix. En effet, l'entrée en apprentissage de ces publics ne fait pas l'objet d'un encadrement institutionnalisé, comme cela est davantage le cas en sortie de 3e. La suite de cet article se concentre sur la population des sortants de 3è (Encadré 1)

1 Dans la suite de l'étude, nous parlerons d'Affelnet
2 La campagne 2018 s'étend de juin 2018 à mai 2019. Cette période permet d'inclure les contrats signés en amont du début de l'année scolaire dans les centres de formation.
3 Dans cette étude, nous définissons l'entrée en apprentissage par le fait d'avoir signé un contrat d'apprentissage. Les jeunes entrés en CFA mais qui n'ont finalement pas signé de contrat ne sont pas considérés ici comme entrants en apprentissage. En revanche, les jeunes qui ont signé un contrat mais le rompent par la suite sont considérés comme entrés en apprentissage.

**Encadré 1 • Cerner la population des jeunes ayant souhaité s'orienter en apprentissage dans le secondaire dans l'enquête Oripa**

Pour étudier les conditions d'accès à l'apprentissage dans le secondaire, il faut être en mesure de capter la population des jeunes ayant souhaité s'orienter en apprentissage dans le secondaire. Celle-ci est *a priori* composée, d'une part, de jeunes sortants de 3e et, d'autre part, de jeunes ayant déjà entamé un second cycle de l'enseignement secondaire, des études supérieures ou bien opérant une reconversion. Le recours à Affelnet étant peu fréquent parmi cette dernière population (voir tableau 1), l'enquête Oripa (voir Encadré Source) ne permet pas de la cerner complètement. En l'absence de données administratives les recensant, il n'a pas été possible de construire une base de sondage comprenant tous ceux qui n'ont pas réussi à entrer en apprentissage.

En revanche, en sortie de 3e, le passage par Affelnet conditionne l'affectation en lycée – professionnel ou général et technologique – et donc, pour la plupart des jeunes, la poursuite des études. Bien que l'ensemble des sortants de 3e souhaitant s'orienter vers l'apprentissage ne renseignent pas, dans Affelnet, un vœu d'orientation pour cette voie, l'immense majorité d'entre eux passent néanmoins par l'application Affelnet pour renseigner au moins un vœu d'orientation. En particulier, l'enquête Oripa permet d'identifier, parmi les sortants de 3e qui ont pu « souhaiter » entrer en apprentissage sans avoir formulé de vœu pour cette voie, ceux qui ont été affectés en lycée professionnel *via* la procédure Affelnet dans une formation fréquemment préparée par la voie de l'apprentissage.

Parmi les sortants de 3e ayant souhaité s'orienter vers l'apprentissage, seule une partie négligeable n'est donc pas couverte par l'enquête Oripa : les jeunes qui, en sortie de 3e, n'ont pas fait de vœu d'orientation pour l'apprentissage et qui ont été affectés soit en lycée professionnel dans une formation rarement préparée en apprentissage, soit en lycée général et technologique, ou alors qui n'ont pas reçu d'affectation *via* la procédure Affelnet ou ne sont pas du tout passés par Affelnet.

## 1.2. 21 % des sortants de 3e ayant formulé un vœu d'orientation pour l'apprentissage n'ont pas contacté d'entreprise ni de CFA

Si l'entrée en apprentissage ne nécessite pas la formulation d'un vœu d'orientation pour cette voie, à l'inverse, les jeunes qui renseignent, en sortie de 3e, un vœu d'orientation pour l'apprentissage dans l'application Affelnet n'entament pas systématiquement de démarches auprès d'une entreprise ou d'un CFA pour commencer une formation en apprentissage.

**Tableau 2 • Démarches effectuées par les sortants de 3e ayant formulé un voeu pour l'apprentissage**

| Démarches effectuées | En % |
|---|---|
| A contacté une entreprise ou un CFA | 79 |
| S'est renseigné sur l'apprentissage sans contacter d'entreprise ni de CFA | 5 |
| Déclare ne pas s'être renseigné sur l'apprentissage | 16 |
| **Total** | **100** |

Lecture : Parmi les sortants de 3e ayant effectué au moins un voeu pour l'apprentissage dans le secondaire, 79 % ont contacté une entreprise ou un CFA.
Champ : sortants de 3e ayant formulé un voeu pour l'apprentissage lors de la campagne 2018.
Source : Enquête Oripa, Dares-Depp-Sies.

Ainsi, parmi les sortants de 3e qui ont formulé dans Affelnet un vœu d'orientation pour l'apprentissage, un peu moins de 8 sur 10 ont contacté au moins une entreprise ou CFA pour y faire un apprentissage (Tableau 2). Environ 5 % des sortants de 3e ayant formulé un vœu pour l'apprentissage dans Affelnet

s'étaient renseignés pour faire un apprentissage mais n'ont finalement pas contacté d'entreprise ni de CFA et 16 % déclarent qu'ils ne s'étaient pas renseignés sur l'apprentissage.

Parmi ces sortants de 3e ayant fait un vœu pour l'apprentissage mais qui n'ont finalement pas contacté d'entreprise ni de CFA, 86 % sont en études ou en formation au moment de l'enquête (Tableau 2b), parmi lesquels près de six sur dix avaient reçu *via* Affelnet une affectation pour un vœu mieux classé que leur premier vœu en apprentissage, ce qui peut expliquer l'absence de démarches.

**Tableau 2b • Situation principale au moment de l'enquête des sortants de 3e ayant formulé un voeu pour l'apprentissage sans avoir contacté d'entreprise ni de CFA**

| Situation principale au moment de l'enquête | En % |
|---|---|
| En études ou en formation (y.c. stages) | 86 |
| *Dont : Affectation par Affelnet dans une formation préférée à l'apprentissage* | *58* |
| *Autre affectation par Affelnet* | *15* |
| *Pas d'affectation par Affelnet* | *27* |
| En emploi | 2 |
| En recherche d'emploi | 6 |
| Inactif | 5 |
| Autres situations | 2 |
| **Total** | **100** |

Lecture : Parmi les sortants de 3e ayant formulé un voeu pour l'apprentissage sans avoir contacté d'entreprise ni de CFA, 86 % sont en études ou en formation (y compris stages). Parmi ceux qui sont en études ou en formation, 58 % avaient reçu par Affelnet une affectation pour un voeu qu'ils préféraient à leur(s) voeu(x) pour l'apprentissage.
Champ : sortants de 3e ayant formulé un voeu pour l'apprentissage lors de la campagne 2018 sans avoir contacté d'entreprise ni de CFA.
Source : Enquête Oripa, Dares-Depp-Sies.

## 1.3. Un taux d'accès plus élevé pour les candidats à l'apprentissage qui avaient formulé un vœu d'orientation pour cette voie dans Affelnet

Sur l'ensemble des sortants de 3e candidats à l'apprentissage, c'est-à-dire qui déclarent avoir contacté une entreprise ou un CFA pour y faire un apprentissage[4], un peu plus de 6 sur 10 déclarent avoir signé un contrat d'apprentissage entre le 1er juin 2018 et le moment de l'enquête (Tableau 3). Le taux d'accès à l'apprentissage, défini ici comme le nombre de primo-entrants en apprentissage rapporté au nombre de personnes déclarant avoir cherché à contacter au moins une entreprise ou un CFA pour y faire un apprentissage, est ainsi de 63 % pour les jeunes sortants de 3e.

Ce taux d'accès à l'apprentissage est plus élevé lorsque le jeune, en plus d'avoir contacté une entreprise ou un CFA, avait aussi formulé dans Affelnet un vœu d'orientation pour l'apprentissage : ce taux atteint en effet 68 %, contre 57 % pour ceux qui n'avaient pas formulé de vœu.

4 Par la suite, quand nous parlerons des candidats à l'apprentissage, nous désignerons les jeunes qui déclarent avoir pris contact avec une entreprise pour y effectuer un apprentissage ou avec un CFA pour s'y inscrire en apprentissage

**Tableau 3 ● Taux d'accès à l'apprentissage des sortants de 3e ayant effectué des démarches pour entrer en apprentissage, selon qu'ils aient ou non formulé un voeu pour cette voie dans Affelnet**

| Voeux d'orientation | A signé un contrat d'apprentissage | N'a pas signé de contrat d'apprentissage | Total | Répartition des voeux d'orientation |
|---|---|---|---|---|
| A formulé un voeu en apprentissage dans Affelnet | 68 | 32 | **100** | 55 |
| N'a pas formulé de voeu en apprentissage dans Affelnet | 57 | 43 | **100** | 45 |
| **Ensemble** | **63** | **37** | **100** | **100** |

Lecture : Parmi les sortants de 3e ayant effectué des démarches pour entrer en apprentissage, 55 % avaient formulé un voeu d'orientation pour l'apprentissage. Parmi ceux qui avaient formulé un voeu pour l'apprentissage, 68 % ont signé un contrat d'apprentissage pour la campagne 2018.
Champ : Sortants de 3e ayant effectué des démarches pour entrer en apprentissage dans le secondaire pour la campagne 2018.
Source : Enquête Oripa, Dares-Depp-Sies.

Ce plus haut taux d'accès pourrait s'expliquer par différents mécanismes ; par exemple : l'absence de vœu pour l'apprentissage dans Affelnet peut traduire une réflexion plus tardive sur l'orientation en apprentissage, ou une moins bonne information du jeune sur le processus d'orientation. À l'inverse, la formulation d'un vœu pour l'apprentissage peut être le signal d'un meilleur accompagnement du jeune, que ce soit du fait de la famille ou des institutions.

### 1.1.4. Les métiers de bouche et le bâtiment : des secteurs recherchés par les jeunes et aux taux d'accès parmi les plus élevés

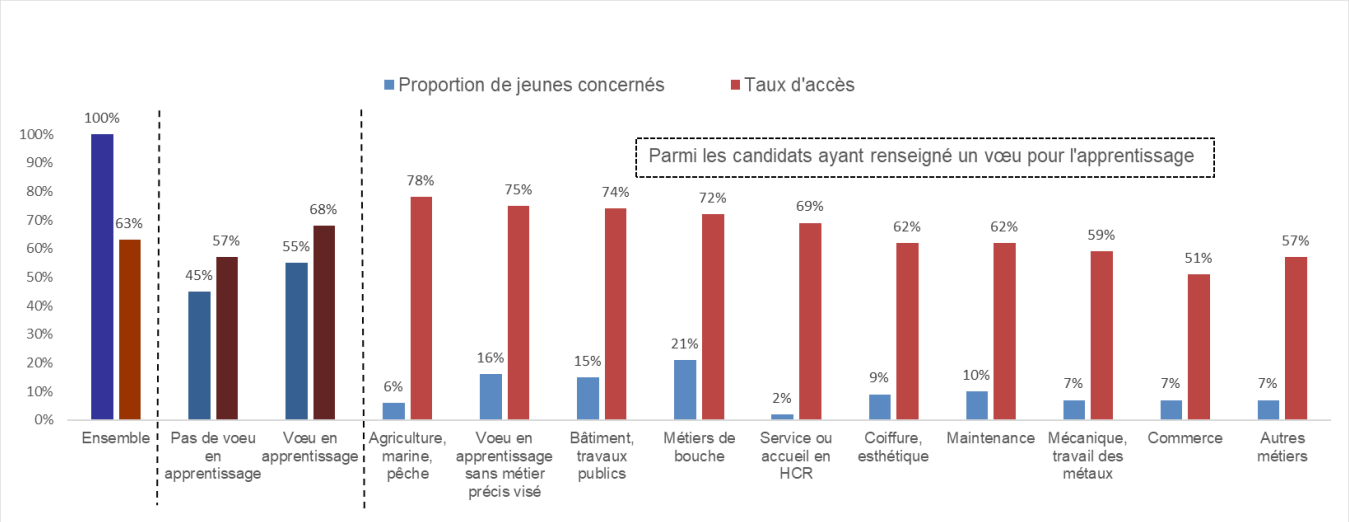
Pour les sortants de 3e candidats à l'apprentissage qui avaient effectué un vœu d'orientation pour cette voie, le taux d'accès varie en fonction du domaine d'activité du métier visé par le jeune.

Il n'est pas possible d'établir un lien évident entre l'attractivité apparente du domaine pour les jeunes qui cherchent à entrer en apprentissage et le taux d'accès. Ainsi, le domaine de l'agriculture, de la marine et de la pêche, un des moins demandés par les candidats ayant formulé un vœu pour l'apprentissage (6 %), est celui où le taux d'accès est le plus élevé (79 %) (Graphique 1). À l'inverse, les métiers du commerce, recherchés par une proportion équivalente d'aspirants apprentis (6 %), a un taux d'accès beaucoup plus faible, à peine supérieur à 50 %.

Les secteurs du bâtiment et des métiers de bouche sont tous deux des secteurs fréquemment recherchés et avec un taux d'accès relativement élevé. Les métiers de bouche (boucherie, boulangerie, cuisine, etc.) sont les plus fréquemment recherchés par les jeunes, et le taux d'accès y est parmi les plus élevés. Sur l'ensemble des sortants de 3e candidats à l'apprentissage qui ont formulé un vœu pour l'apprentissage dans Affelnet, un peu plus d'un sur cinq (21 %) déclarent qu'ils avaient en tête un métier précis du domaine des métiers de bouche. Parmi eux, plus de 7 sur 10 ont signé un contrat. Un constat similaire peut être fait pour les métiers relevant du domaine du bâtiment et des travaux publics : ils sont très recherchés (15 % des aspirants apprentis) et le taux d'accès à l'apprentissage dans ce secteur est également de l'ordre de 7 sur 10.

Les métiers de la coiffure et esthétique, de la mécanique et du travail des métaux et de la maintenance sont relativement peu fréquemment cités par les jeunes ayant formulé un vœu pour l'apprentissage (respectivement 10 %, 7 % et 10 % des sortants de 3e candidats à l'apprentissage ayant renseigné un vœu pour l'apprentissage). Le taux d'accès à l'apprentissage pour ces métiers est proche de la moyenne globale mais en-deçà de la moyenne observée parmi les jeunes ayant effectué un vœu d'orientation pour l'apprentissage : environ six jeunes sur dix ayant formulé un vœu pour l'apprentissage et ayant en tête un métier précis relevant de ces domaines signent un contrat d'apprentissage.

**Graphique 1 • Domaine* du métier visé au moment de la formulation des vœux d'orientation et taux d'accès**




* Voir encadré 2

"Lecture : Parmi les sortants de 3e ayant effectué des démarches pour entrer en apprentissage, 55 % ont renseigné un vœu pour l'apprentissage. Parmi ces 55 %, 68 % ont signé un contrat d'apprentissage pour la campagne 2018.

Parmi les sortants de 3e ayant effectué des démarches pour entrer en apprentissage et renseigné un voeu pour l'apprentissage, 6 % avaient en tête un métier précis du domaine de l'agriculture, de la marine et de la pêche. Parmi ceux-ci, 79 % ont signé un contrat d'apprentissage.

Champ : sortants de 3e ayant effectué des démarches pour entrer en apprentissage lors de la campagne 2018.

Source : Enquête Oripa, Dares-Depp-Sies.

Enfin, même lorsqu'ils formulent un vœu d'orientation pour l'apprentissage, les jeunes n'ont pas nécessairement un métier précis en tête lors de leur demande. De fait, sur l'ensemble des sortants de 3e candidats à l'apprentissage ayant formulé un vœu pour cette voie, environ 16 % déclarent qu'ils n'avaient pas de métier précis en tête au moment où ils ont demandé l'apprentissage. Le taux d'accès pour ces jeunes est nettement supérieur à la moyenne : trois quarts ont signé un contrat d'apprentissage pour la campagne 2018. Il se peut que ces jeunes aient eu en tête une idée assez large du domaine vers lequel s'orienter, sans pour autant avoir de métier précis en tête, cette plus grande souplesse leur ayant donné plus de chance de trouver effectivement une offre d'emploi en apprentissage.

**Encadré 2 • La nomenclature pour les domaines professionnels recherchés par les jeunes**

Le domaine du métier visé par le jeune au moment où il a demandé l'apprentissage est collecté grâce aux questions « Au moment où vous avez demandé l'apprentissage, aviez-vous un ou des métiers précis en tête ? » et « Si oui, quel(s) métier(s) ? ». Le jeune pouvait citer jusqu'à trois métiers. Les données présentées dans les graphiques 1 et 2 mobilisent les métiers cités en premier par les jeunes.

Ces métiers ont été codés dans une nomenclature très fine (plus de 6 000 items) permettant, dans la grande majorité des cas (plus de 90 %), de faire correspondre le métier au niveau le plus fin de la nomenclature des Professions et catégories socio-professionnelles (PCS) dans sa version de 2003. Cette nomenclature a été rapprochée de celle des Familles professionnelles (FAP) dans sa version de 2009. Le domaine affiché dans les graphiques 1 et 2 correspond au niveau le plus agrégé de cette nomenclature des FAP, c'est-à-dire le niveau des « domaines professionnels ». Au sein du domaine « Hôtellerie, restauration, alimentation » de la nomenclature, nous avons néanmoins introduit la distinction entre les familles que nous avons identifiées comme relevant des « Métiers de bouche » (« Bouchers, charcutiers, boulangers » et « Cuisiniers ») de ceux que nous avons regroupés sous le terme « Service ou accueil en hôtellerie-café-restauration (HCR) » (« Employés et agents de maîtrise de l'hôtellerie et de la restauration » et « Patrons et cadres d'hôtels, cafés, restaurants »).

# 2. Chercher un contrat d'apprentissage : des parcours variés

Pour entrer en apprentissage, il faut à la fois trouver une entreprise et un centre de formation d'apprentis. Pour des jeunes sortant de 3e, pour la plupart peu expérimentés et ayant surtout évolué jusqu'ici en milieu scolaire, cette double tâche, notamment celle d'aller prospecter auprès des entreprises, peut sembler particulièrement ardue. Comprendre comment les jeunes s'y prennent pour mener à bien leur projet (contacter d'abord le CFA ou bien les entreprises), quelle est la durée de leur recherche, les éventuelles difficultés rencontrées et, enfin, de quels soutiens ils peuvent bénéficier au cours de leur recherche permettrait d'expliquer pourquoi quatre tentatives d'entrée en apprentissage sur 10 n'aboutissent pas et de mieux identifier les pistes d'accompagnement à l'entrée en apprentissage.

## 2.1. Les candidats à l'apprentissage se tournent d'abord vers les entreprises

**Tableau 4 • Articulation des prises de contact entreprise / CFA**

| Champ | Item | En % |
|---|---|---|
| **Entrants en apprentissage** | **A trouvé en premier** | |
| | L'entreprise | 55 |
| | Le CFA | 40 |
| | Les deux | 5 |
| | *Ensemble* | *100* |
| **Candidats n'ayant pas signé de contrat** | **A contacté** | |
| | Au moins une entreprise et un CFA | 51 |
| | Au moins une entreprise, pas de CFA | 41 |
| | Au moins un CFA, pas d'entreprise | 8 |
| | *Ensemble* | *100* |
| **Candidats n'ayant pas signé de contrat mais ayant contacté un CFA** | **Avait été retenu par un CFA** | |
| | Oui | 66 |
| | Non | 34 |
| | *Ensemble* | *100* |

Lecture : Parmi les sortants de 3e entrés en apprentissage pour la première fois sur la campagne 2018, 55 % déclarent avoir trouvé leur entreprise de formation avant leur CFA. Parmi les sortants de 3e candidats à l'apprentissage mais qui n'ont pas signé de contrat, 51 % ont contacté au moins une entreprise et au moins un CFA. 66 % des sortants de 3e candidats à l'apprentissage n'ayant pas signé de contrat mais qui avaient contacté un CFA déclarent qu'ils avaient été retenus par un CFA.
Champ : Sortants de 3e ayant contacté au moins une entreprise ou un CFA pour entrer en apprentissage dans le secondaire pour la campagne 2018.
Source : Enquête Oripa, Dares-Depp-Sies.

L'ensemble des sortants de 3e qui ont commencé un apprentissage sont *de facto* entrés en contact avec au moins une entreprise et au moins un CFA. L'ordre dans lequel ils ont effectué leurs démarches ne semble cependant pas aléatoire : la majorité d'entre eux déclarent qu'ils ont trouvé leur entreprise avant de trouver le CFA (55 %), 5 % ont trouvé en même temps l'entreprise et le CFA, et seulement quatre sur dix a d'abord trouvé le CFA avant de trouver l'entreprise.

Cette priorité donnée à l'entreprise se retrouve également parmi les candidats n'ayant pas signé de contrat : l'immense majorité d'entre eux ont contacté au moins une entreprise (92 %) et un peu plus de quatre sur dix n'ont contacté aucun CFA.

S'il n'est pas possible de signer un contrat d'apprentissage sans être inscrit dans un CFA, il est en revanche possible d'être inscrit au moins provisoirement (trois mois) dans un CFA sans avoir encore trouvé une entreprise. Les deux tiers des sortants de 3e qui avaient contacté un CFA sans signer de contrat par la suite déclarent avoir été retenus par au moins un CFA, *a minima* à condition qu'ils trouvent ensuite un employeur. Être accepté par un CFA apparaît donc plus facile qu'être embauché par une entreprise et ne semble pas être un obstacle à l'entrée en apprentissage.

## 2.2. Un quart des candidats ont contacté au moins dix entreprises

**Tableau 5 • Nombre d'entreprises contactées et temps de recherche**

| Nombre d'entreprises contactées | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Champ** | **Moyenne** | **Premier quartile** | **Médiane** | **Troisième quartile** | **Part n'ayant contacté qu'une seule entreprise** | **Part ayant contacté plus de 20 entreprises** |
| **Entrants en apprentissage** | **9** | **1** | **3** | **10** | **32** | **9** |
| *Entrants, avec voeu(x)* | *9* | *1* | *3* | *10* | *34* | *8* |
| *Entrants, sans voeu* | *10* | *1* | *3* | *10* | *30* | *9* |
| **Candidats n'ayant pas signé de contrat d'apprentissage** | **10** | **2** | **5** | **10** | **16** | **11** |
| *Sans contrat, avec voeu(x)* | *12* | *2* | *6* | *15* | *13* | *12* |
| *Sans contrat, sans voeu* | *9* | *1* | *3* | *10* | *20* | *9* |
| **Ensemble** | **10** | **1** | **4** | **10** | **26** | **9** |

| Temps de recherche, en mois | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Champ** | **Moyenne** | **Premier quartile** | **Médiane** | **Troisième quartile** | **Part ayant cherché 2 semaines ou moins** | **Part ayant cherché plus de 3 mois** |
| **Entrants en apprentissage** | **2** | **0,5** | **1** | **3** | **31** | **17** |
| *Entrants, avec voeu(x)* | *2* | *0,5* | *1* | *3* | *33* | *17* |
| *Entrants, sans voeu* | *2,1* | *0,5* | *1* | *3* | *29* | *17* |
| **Candidats n'ayant pas signé de contrat d'apprentissage** | **2,7** | **0,4** | **1,3** | **3** | **25** | **27** |
| *Sans contrat, avec voeu(x)* | *3,2* | *0,8* | *2* | *4* | *16* | *33* |
| *Sans contrat, sans voeu* | *2,2* | *0,2* | *1* | *3* | *34* | *19* |
| **Ensemble** | **2,3** | **0,5** | **1** | **3** | **29** | **20** |

Lecture : En moyenne, les sortants de 3e candidats à l'apprentissage ont contacté 10 entreprises. 26 % n'ont contacté qu'une seule entreprise. En moyenne, les sortants de 3e candidats à l'apprentissage ont cherché en employeur pendant 2,3 mois. 29 % ont cherché pendant deux semaines ou moins.
Champ : Sortants de 3e ayant contacté au moins une entreprise ou un CFA pour entrer en apprentissage dans le secondaire pour la campagne 2018 (y.c. sortants de 3e ayant contacté un CFA mais pas d'entreprise).
Source : Enquête Oripa, Dares-Depp-Sies

En moyenne, un sortant de 3e candidat à l'apprentissage contacte une dizaine d'entreprises pour y faire un apprentissage et cherche pendant un peu plus de deux mois (Tableau 5). Toutefois, le nombre moyen d'entreprises contactées reflète assez mal la diversité des expériences des jeunes : si un quart ont en effet contacté au moins dix entreprises et près de 10 % plus de vingt entreprises, la moitié des jeunes déclarent en avoir démarché moins de quatre.

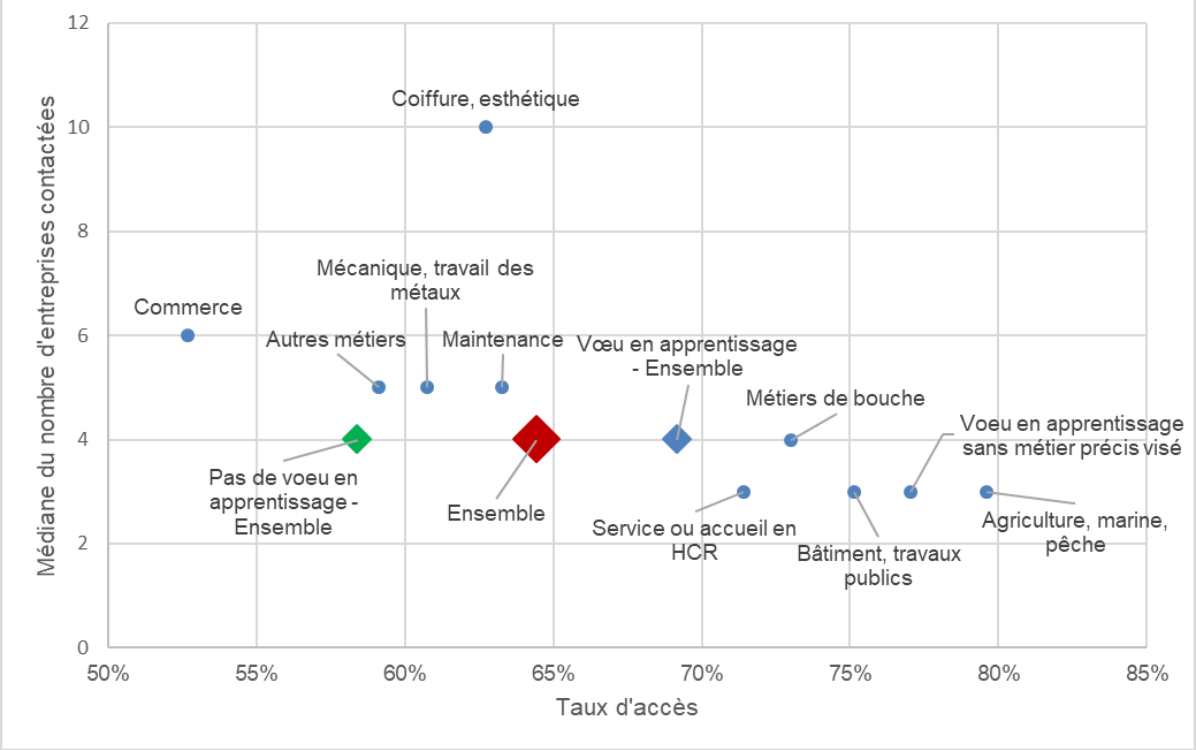
Le nombre d'entreprises contactées et le temps de recherche sont plus élevés pour les jeunes qui n'ont finalement pas signé de contrat d'apprentissage : près d'un tiers des entrants en apprentissage n'ont contacté qu'une seule entreprise (contre 16 % pour les autres), un peu plus de 30 % déclarent avoir

cherché pendant au plus deux semaines (contre 25 %) et seulement 17 % avoir cherché au moins trois mois (contre 27 %).

Au sein des candidats n'ayant pas signé de contrat, les comportements de recherche semblent avoir été moins intensifs chez ceux n'ayant pas renseigné de vœu pour l'apprentissage. En effet, plus d'un tiers d'entre eux n'ont pas recherché une entreprise pendant plus de deux semaines, contre seulement 16 % pour ceux qui avaient exprimé un vœu d'orientation pour l'apprentissage.

De même, parmi les candidats n'ayant pas renseigné de vœu pour l'apprentissage, un sur cinq déclare n'avoir contacté qu'une seule entreprise pour y faire un apprentissage, contre 13 % parmi les jeunes ayant inscrit dans Affelnet un vœu d'orientation pour l'apprentissage.

**Graphique 2 • Nombre d'entreprises contactées et taux d'accès par domaine* du métier visé au moment de la formulation des vœux d'orientation**




Lecture : Parmi les sortants de 3e ayant contacté une entreprise pour y faire un apprentissage pour la campagne 2018, 64 % sont finalement entrés en apprentissage. La médiane du nombre d'entreprises contactées par ces jeunes est de 4.
* Voir encadré 2
Champ : sortants de 3e ayant effectué des démarches pour entrer en apprentissage lors de la campagne 2018.
Source : Enquête Oripa, Dares-Depp-Sies.

Le nombre d'entreprises contactées diminue globalement avec le taux d'accès du domaine du métier visé par l'aspirant apprenti (Graphique 2). Les domaines dans lesquels les taux d'accès sont les plus élevés (agriculture, service ou accueil en hôtellerie-café-restauration, bâtiment et travaux publics, métiers de bouche) sont aussi ceux où le nombre d'entreprises contactées est le plus faible : la médiane est à 3, contre 4 en moyenne pour les jeunes ayant effectué un vœu en apprentissage.

La médiane du nombre d'entreprises contactées est plus élevée pour les domaines qui ont des taux d'accès plus faibles. Elle varie entre 5 et 6 pour les domaines du commerce, de la mécanique et du travail des métaux, de la maintenance et pour le groupe des autres métiers plus rarement demandés. Le secteur de la coiffure et de l'esthétique se distingue par un nombre nettement plus élevé d'entreprises contactées : bien que le taux d'accès dans ce secteur soit proche de ceux des domaines de la maintenance et de la mécanique et du travail des métaux, la moitié des jeunes ont contacté plus de dix entreprises pour y suivre leur formation.

## 2.3. Dans les démarches auprès des entreprises, des aides reçues avant tout de la famille et de l'entourage personnel

**Tableau 6 • Aides reçues dans les démarches auprès des entreprises**

| | | Ensemble | A été aidé par | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | Famille, amis | Ancien établissement | CFA |
| **Ensemble des candidats** | | | | | |
| **A été aidé pour** | Rédiger CV ou lettre | 71 | 78 | 26 | 3 |
| | Savoir quelles entreprises contacter | 48 | 73 | 15 | 10 |
| | Se rendre dans les entreprises | 49 | 94 | 3 | 1 |
| | Passer des appels | 29 | 82 | 11 | 2 |
| | **Ensemble** | **87** | **87** | **25** | **7** |
| **Candidats ayant signé un contrat** | | | | | |
| **A été aidé pour** | Rédiger CV ou lettre | 68 | 81 | 19 | 3 |
| | Savoir quelles entreprises contacter | 46 | 76 | 9 | 12 |
| | Se rendre dans les entreprises | 48 | 94 | 2 | 1 |
| | Passer des appels | 27 | 84 | 8 | 3 |
| | **Ensemble** | **86** | **88** | **18** | **8** |
| **Candidats n'ayant pas signé de contrat** | | | | | |
| **A été aidé pour** | Rédiger CV ou lettre | 77 | 73 | 36 | 3 |
| | Savoir quelles entreprises contacter | 52 | 70 | 25 | 8 |
| | Se rendre dans les entreprises | 49 | 93 | 4 | 1 |
| | Passer des appels | 31 | 79 | 14 | 2 |
| | **Ensemble** | **90** | **85** | **37** | **6** |

Lecture : Parmi l'ensemble des sortants de 3e candidats à l'apprentissage, 87 % déclarent avoir reçu de l'aide dans le cadre de leur recherche d'entreprise. Ce chiffre s'élève à 86 % parmi les sortants de 3e candidats à l'apprentissage qui n'ont finalement pas signé de contrat. Parmi ceux ayant reçu une aide, 87 % citent la famille ou les amis parmi les personnes ayant aidé. Ce chiffre s'élève à 88 % parmi les sortants de 3e candidats à l'apprentissage qui n'ont finalement pas signé de contrat.
Champ : Sortants de 3e ayant contacté au moins une entreprise pour entrer en apprentissage dans le secondaire pour la campagne 2018.
Source : Enquête Oripa, Dares-Depp-Sies.

Parmi les sortants de 3e candidats à l'apprentissage, près de neuf sur dix déclarent avoir été aidés dans le cadre de leurs démarches pour contacter des entreprises. Cette aide porte principalement sur la rédaction du *curriculum vitae* (CV) ou des lettres de motivation (sept jeunes sur dix, voir tableau 6), un peu moins fréquemment sur la détermination des entreprises à contacter ou le fait de se rendre dans les entreprises (un peu moins d'un candidat sur deux) et, plus rarement, sur le fait de passer des appels pour joindre des entreprises (un peu plus d'un candidat sur quatre) ou pour d'autres démarches. La proportion de jeunes déclarant avoir reçu de l'aide dans leurs démarches est légèrement plus élevée parmi les candidats n'ayant finalement pas signé de contrat (90 %) que parmi ceux qui sont entrés en apprentissage (86 %)[5]. En particulier, les candidats n'ayant finalement pas signé de contrat ont plus

5 L'enquête ne permet pas de savoir à quel stade des recherches les candidats ont reçu de l'aide. Il se peut que les candidats qui n'ont finalement pas signé de contrat n'aient reçu de l'aide que tardivement dans leurs recherches.

fréquemment été aidés pour rédiger CV ou lettres de motivation (77 % d'entre eux) que ne l'ont été les entrants en apprentissage (68 %). L'aide pour savoir quelles entreprises contacter est également plus fréquente pour les candidats qui ne sont finalement pas entrés en apprentissage (52 %) que pour ceux qui ont trouvé un contrat (46 %).

Parmi les personnes ayant aidé les candidats à l'apprentissage dans leurs démarches auprès des entreprises, la famille et les relations personnelles sont celles qui sont, de loin, les plus fréquemment citées : près de neuf candidats sur dix ayant reçu de l'aide déclarent avoir été aidés, pour au moins un type de démarche, par la famille ou les amis. Ces relations personnelles sont très présentes quel que soit le type d'aide considéré – et notamment pour l'aide aux déplacements (94 % des jeunes) et pour passer les appels aux entreprises (82 %).

L'ancien établissement scolaire (principalement des collèges) est la deuxième institution la plus fréquemment citée comme ressource par les sortants de 3e candidats à l'apprentissage ayant reçu de l'aide (citée par 25 % d'entre eux), loin derrière la famille et les relations personnelles. C'est avant tout dans la rédaction des CV et lettres qu'intervient l'ancien établissement. Le CFA est globalement assez peu cité comme ressource (7 % des candidats déclarant avoir été aidés). Ce résultat est cohérent avec le fait que la majorité des entrants en apprentissage après la 3e trouvent l'entreprise avant le CFA et que les candidats ne signant finalement pas de contrat sont relativement nombreux à n'avoir contacté aucun CFA (41 %, voir tableau 4). Lorsque le CFA apporte un appui, il se concentre principalement sur les entreprises à contacter : le CFA est indiqué comme ayant aidé à savoir quelles entreprises contacter par 10 % des candidats qui déclarent avoir reçu ce type d'aide.

La famille et les amis aident un peu plus les entrants en apprentissage que les candidats n'ayant finalement pas signé de contrat (88 % contre 85 %). À l'inverse, les candidats n'ayant finalement pas signé de contrat ont plus souvent bénéficié de l'aide de leur ancien établissement (37 % de ceux ayant reçu de l'aide) que les entrants en apprentissage (18 %). Cette différence du recours à l'aide de l'ancien établissement est particulièrement marquée pour l'aide reçue pour rédiger CV ou lettres de motivation.

**Tableau 7 • Moyen d'entrer en contact avec l'entreprise avec laquelle le jeune a signé, nombre d'entreprises contactées et CSP du père**

| | **Prise de contact avec l'entreprise par le biais de...** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | La famille ou des relations personnelles | Un stage ou un emploi effectué auparavant | Le CFA | Autres | Seul, prise de contact spontanée | Ensemble |
| **Médiane du nombre d'entreprises contactées** | 2 | 2 | 5 | 4 | 5 | 3 |
| **Catégorie socioprofessionnelle du père** | | | | | | **Répartition des CSP du père** |
| Agriculteurs exploitants | n.d. | n.d. | n.d. | n.d. | n.d. | **3** |
| Artisans, commerçants et chefs d'entreprise | 35 | 16 | 5 | 11 | 35 | **14** |
| Cadres et professions intellectuelles supérieures | 29 | 15 | 4 | 15 | 39 | **8** |
| Professions Intermédiaires | 23 | 16 | 8 | 13 | 42 | **8** |
| Employés | 25 | 19 | 5 | 13 | 40 | **11** |
| Ouvriers | 26 | 16 | 5 | 12 | 42 | **38** |
| Profession ou situation prof. inconnue du jeune | 24 | 15 | 7 | 17 | 39 | **11** |
| Père n'ayant jamais travaillé | n.d. | n.d. | n.d. | n.d. | n.d. | **1** |
| Père inconnu ou décédé | 24 | 14 | 7 | 18 | 39 | **7** |
| **Ensemble** | **27** | **16** | **6** | **13** | **40** | **100*** |

*Les valeurs indiquant le poids des différentes CSP somment à 100. Les valeurs correspondant aux poids des différents moyens d'entrée en contact avec l'entreprise ne somment pas à 100 car les répondants pouvaient déclarer plusieurs intermédiaires (sauf s'ils déclaraient être entrés seuls et spontanément en contact avec l'entreprise). Peu de répondants ont déclaré plusieurs intermédiaires.
Lecture : Parmi les sortants de 3e entrés en apprentissage qui ont été mis en contact avec leur entreprise par le biais de leur famille ou de leurs relations personnelles, la médiane du nombre d'entreprises contactées est 2.
Parmi ceux dont le père fait partie de la CSP 'Artisans, commerçants et chefs d'entreprise', 35 % ont été mis en contact avec leur entreprise par le biais de leur famille ou leurs relations personnelles. Les jeunes dont le père fait partie de la CSP 'Artisans, commerçants et chefs d'entreprise' représentent 14 % des sortants de 3e entrés en apprentissage. Parmi l'ensemble des sortants de 3e entrés en apprentissage, 27 % ont été mis en contact avec leur entreprise par le biais de leur famille ou leurs relations personnelles.
Champ : sortants de 3e entrés en apprentissage lors de la campagne 2018.
Source : Enquête Oripa, Dares-Depp-Sies

Si l'immense majorité des apprentis venant de 3e ont fait appel à leur famille ou à leurs relations personnelles dans le cadre de leurs démarches auprès des entreprises (voir tableau 6), ils sont nombreux à déclarer être entré en contact seul et spontanément avec leur employeur, sans passer par un intermédiaire (40 %, tableau 7). Parmi les intermédiaires cités comme ayant permis l'entrée en contact avec l'employeur, la famille et l'entourage personnel restent néanmoins le cercle le plus fréquemment mentionné (27 %), devant la sphère professionnelle (16 %) pour ceux qui avaient effectué un stage ou un emploi auparavant[6]. Le CFA reste relativement peu cité (mentionné par 6 % des apprentis), derrière la catégorie des autres moyens d'entrer en contact avec l'entreprise (annonces, ancien établissement, ou autre).

Le recours à l'entourage personnel ou professionnel pour entrer en contact avec l'entreprise permet de trouver un apprentissage en contactant relativement peu d'entreprises : la moitié des apprentis passés par ces biais déclarent avoir contacté deux entreprises ou moins dans le cadre de leurs recherches, alors que ceux étant passés par d'autres intermédiaires ou ayant contacté l'entreprise seuls et spontanément déclarent, pour au moins la moitié d'entre eux, en avoir contacté plus de quatre.

Les différents moyens d'entrer en contact avec l'entreprise embauchant en apprentissage ne sont pas répartis de façon égale selon le milieu social d'origine des apprentis, approché ici par la catégorie socioprofessionnelle (CSP) du père. Les apprentis venant de 3e dont le père est artisan, commerçant ou chef d'entreprise (14 % d'entre eux) ou cadre ou exerçant une profession intellectuelle supérieure (8 % des apprentis venant de 3e) ont recouru plus fréquemment que la moyenne à leur famille et à leur entourage personnel pour entrer en contact avec leur employeur : 35 % mentionnent cette sphère comme intermédiaire pour l'entrée en contact avec leur entreprise. C'est aussi près de 10 points de plus que pour les apprentis venant de 3e dont le père est ouvrier, CSP la plus fréquente parmi les pères des apprentis venant de 3e (38 % d'entre eux).

6 Stage ou emploi qui a pu être effectué directement dans l'entreprise accueillant l'apprenti ou chez un autre employeur ayant permis d'entrer en contact avec l'entreprise de l'apprentissage. Les stages effectués auparavant peuvent notamment avoir été suivis dans le cadre d'un cursus en Section d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa).

## 2.4. Des difficultés à trouver un employeur, ressenties par une part importante des candidats

**Tableau 8 ● Difficultés perçues dans le cadre de la recherche d'un employeur en apprentissage**

| | **Ensemble** | Candidats n'ayant pas signé de contrat | Candidats ayant signé un contrat |
|---|---|---|---|
| **Degré de difficulté ressenti dans la recherche d'un employeur** | | | |
| Pas de difficulté | **44** | 25 | 54 |
| Assez ou très difficile | **56** | 75 | 46 |
| **Raisons perçues de la difficulté*** | | | |
| Peu ou pas assez d'employeurs | **48** | 53 | 44 |
| Sentiment d'être trop jeune | **37** | 44 | 30 |
| Sentiment d'avoir un niveau scolaire insuffisant | **29** | 32 | 26 |
| Sentiment d'avoir un niveau de diplôme trop faible | **24** | 31 | 18 |
| Difficulté pour savoir comment se comporter avec les employeurs | **20** | 19 | 21 |
| Difficulté pour savoir quels moyens utiliser pour contacter les employeurs | **17** | 18 | 17 |
| Difficultés avec la langue française | **7** | 7 | 6 |
| Sentiment d'avoir subi des discriminations liées au genre | **5** | 4 | 6 |
| Sentiment d'avoir subi des discriminations liées aux origines | **3** | 3 | 3 |
| Autres raisons | **28** | 24 | 31 |

* La question n'est posée qu'aux jeunes déclarant qu'il a été assez ou très difficile pour eux de rechercher un employeur. Plusieurs raisons pouvaient être citées.
Lecture : Parmi l'ensemble des sortants de 3e ayant recherché une entreprise pour y faire un apprentissage, 44 % déclarent qu'il n'a pas été difficile pour eux d'effectuer ces recherches. Cette proportion s'élève à 25 % parmi les candidats n'ayant pas signé de contrat.
Parmi les candidats à l'apprentissage déclarant qu'il a été assez ou très difficile pour eux de rechercher un employeur, 48 % disent qu'une des raisons de cette difficulté est qu'il y a peu ou pas d'employeurs.
Champ : sortants de 3e ayant contacté au moins une entreprise pour y faire un apprentissage.
Source : Enquête Oripa, Dares-Depp-Sies.

La recherche d'un employeur a été vécue comme assez ou très difficile par les trois quarts des candidats n'ayant pas signé de contrat. Cette proportion est plus faible parmi les entrants en apprentissage, mais reste élevée : seule un peu plus de la moitié des entrants en apprentissage déclarent que la recherche d'un employeur n'a pas été difficile pour eux.

La raison la plus fréquemment citée tient à une trop faible offre d'emplois en apprentissage (citée par 48 % des candidats) : les jeunes déclarent qu'il y avait peu ou pas d'entreprises près de chez eux dans leur(s) domaine(s) d'intérêt. Une analyse sommaire des verbatim recueillis pour les jeunes citant d'autres raisons (28 % d'entre eux[7]) révèle d'autres motifs liés à l'offre d'emploi en apprentissage : certains employeurs sollicités avaient déjà recruté d'autres apprentis, d'autres n'étaient pas du tout intéressés par un recrutement en apprentissage – dans certains cas, au motif que les aides perçues par les employeurs ne sont pas suffisantes.

Les jeunes citent ensuite fréquemment des raisons liées à leur profil. Une part importante des candidats sortant de 3e (37 %) déclarent avoir eu le sentiment d'être trop jeune au moment de leurs démarches.

7 À noter que, si 28 % des candidats déclarent que la recherche d'un employeur a été difficile pour eux pour d'autres raisons que celles proposées dans l'enquête, seuls 14 % n'ont cité aucune autre des raisons proposées.

Le sentiment d'avoir un niveau scolaire insuffisant (cité par 29 % des candidats) ou un niveau de diplôme trop faible (un peu moins d'un candidat sur quatre) sont également fréquemment cités.

Les raisons ayant trait aux manières d'aborder les employeurs sont un peu moins souvent mentionnées mais restent fréquemment citées : un candidat sur cinq déclare qu'une des raisons de la difficulté ressentie est qu'il était difficile de savoir comment se comporter avec les employeurs et 17 % indiquent qu'il était difficile de savoir quels moyens de contact utiliser.

Les difficultés avec la langue française ou liées à un sentiment de discrimination sont plus rarement mentionnées mais apparaissent néanmoins dans des proportions non négligeables. En particulier, 7 % des candidats déclarent qu'ils avaient des difficultés avec la langue française.

Le classement et la répartition des raisons perçues en fonction de la fréquence à laquelle elles ont été citées est similaire parmi les entrants en apprentissage et parmi les candidats n'ayant pas signé de contrat

**Source • Enquête sur l'Orientation et les parcours en apprentissage (Oripa)**

L'enquête Oripa est une enquête réalisée conjointement par la Dares (service statistique du ministère chargé de l'emploi), la Depp (service statistique du ministère chargé de l'éducation nationale) et le Sies (service statistique du ministère chargé de l'enseignement supérieur).

Le public interrogé est constitué de plusieurs sous-populations :
1) les primo-entrants en apprentissage préparant un niveau de formation allant du CAP au BTS lors de la campagne 2018 (contrats signés de juin 2018 à mai 2019 et présents dans la base de données issue d'Ari@ne, système de gestion informatisée des contrats d'apprentissage),
2) les jeunes ayant formulé dans Affelnet ou ParcourSup un vœu d'orientation pour la voie de l'apprentissage,
3) les jeunes ayant reçu par le biais de la procédure Affelnet une affectation dans une formation professionnelle par voie scolaire qui est fréquemment préparée en apprentissage (au moins 10 % des inscrits de la campagne 2018).

Cette étude mobilise les données de la première vague de l'enquête qui s'est déroulée entre avril et juillet 2019. Près de 32 000 jeunes ont répondu à cette première interrogation, dont environ 22 000 sur le champ du secondaire (entrée en apprentissage pour préparer une formation de niveau CAP à Bac professionnel ou vœu ou affectation *via* Affelnet).

Les différents thèmes qui ont été abordés dans le cadre de cette première vague sont les suivants : raisons du choix ou du non choix de l'orientation en apprentissage, démarches effectuées pour entrer en apprentissage, conditions de travail et de formation en apprentissage, circonstances des éventuelles ruptures de contrat. L'enquête a été réalisée par téléphone, dans le cadre d'un entretien d'une vingtaine de minutes.

# Conclusion

La comparaison des populations de sortants de 3e entrés en apprentissage et des sortants de 3e ayant effectué un vœu pour cette voie révèle qu'au sein des apprentis sortants de 3e, la formulation d'un vœu pour la voie de l'apprentissage est loin d'être systématique. Cette analyse montre également qu'à l'inverse, la formulation d'un vœu n'est pas toujours accompagnée de démarches auprès des CFA ou des entreprises.

Parmi les jeunes sortants de 3e ayant effectué des démarches auprès des entreprises ou des CFA, certaines pratiques apparaissent comme assez largement répandues, aussi bien auprès des entrants en apprentissage que pour les jeunes n'ayant finalement pas signé de contrat. Ainsi, les aspirants apprentis cherchent souvent une entreprise susceptible de les accueillir avant de contacter un CFA. Le CFA n'est de fait que très peu mentionné parmi les acteurs mobilisés par les jeunes pour obtenir de l'aide dans leurs démarches. À l'inverse, la famille est très souvent citée comme ressource.

L'analyse permet également de voir se dessiner des profils distincts au sein des candidats à l'apprentissage. Certains jeunes semblent avoir envisagé assez tôt la voie de l'apprentissage (assez, en tout cas, pour formuler un vœu d'orientation vers cette voie), avoir trouvé leur entreprise par le biais de leur famille et n'avoir contacté qu'un nombre restreint d'entreprises. D'autres ont aussi réussi à accéder à l'apprentissage mais après des recherches plus longues et en passant plutôt par des acteurs institutionnels pour les aider dans leurs démarches. Parmi les jeunes n'ayant finalement pas accédé à l'apprentissage, un certain nombre semblent n'avoir entamé qu'un nombre limité de démarches et n'avaient, pour la plupart, pas renseigné de vœu pour l'apprentissage dans Affelnet. Un dernier profil de jeunes semble aussi se dégager : des jeunes ayant effectué un vœu pour l'apprentissage et recherché relativement longtemps une entreprise mais n'ayant pas réussi à signer un contrat d'apprentissage.

# Bibliographie

Pesonel, É., & Zamora, P., (2017). Quelles sont les causes de la baisse de l'apprentissage dans l'enseignement secondaire ? *Insee Références Emploi, chômage, revenus du travail.*

Kergoat P., dir.), & Sulzer E. (coord.), (2017). Mesure et analyse des discriminations d'accès à l'apprentissage, rapport d'évaluation Injep/Cereq.

Crépon, B., Le Barbanchon, T., Naegele, H., Pesonel, É., Rathelot, R., & Zamora, P. (2017), Faut-il accompagner davantage les jeunes à la recherche d'un contrat d'apprentissage ? Les enseignements de l'évaluation d'un programme expérimental, *Dares Analyses, 036.*

Lombard, F., Demongeot A. (2019). L'apprentissage au 31 décembre 2018, *Note d'information de la Depp, 19.30.*

Testas, A., Guillerm, M., & Pesonel, É. (2018), L'orientation en CAP par apprentissage ou par voie scolaire : profils des élèves à l'issue de la troisième, *Note d'information MEN- Depp, 18.22*

# Quand équipe pédagogique et partenaires professionnels participent de concert au recrutement d'étudiants en alternance

*Michel Le Nir et Sonia Lefeuvre*[*]

## Introduction

Depuis leur création les Instituts Universitaires de Technologie ont tissé des liens étroits avec le monde économique. Ces collaborations ont progressivement couvert la plupart des étapes de la formation, allant de la co-construction des diplômes à l'accueil de stagiaires ou d'alternants. En ce qui concerne la sélection des entrants, l'arrêté du 4 avril 1969[1] prévoyait que les jurys de recrutement comprendraient « un ou plusieurs représentants des milieux professionnels concernés, désignés par le recteur, d'après une liste de propositions établies par le conseil d'établissement ». Bien que les textes suivants aient confirmé cette volonté, le poids des professionnels au moment de la sélection est resté marginal, à l'exception de l'apprentissage lorsque cette modalité pédagogique est mise en œuvre dès la première année. Le recrutement est donc resté l'affaire des équipes pédagogiques.

Pour répondre à une nouvelle massification de l'enseignement supérieur, le gouvernement lance, en mai 1990, le plan U2000. Profitant de ce nouvel élan, l'Université Lumière Lyon 2 décide la création d'une composante technologique, avec pour ambition une meilleure prise en compte du processus de plus en plus long et chaotique de transition entre formation et emploi, adolescence et âge adulte. Les équipes à l'initiative du projet décident de privilégier la voie de l'alternance sous contrat salarié pour la totalité des étudiants. Cette orientation est l'occasion de réinterroger la relation avec le monde de l'entreprise. La sélection des étudiants devient alors un enjeu essentiel.

La question du recrutement fait déjà l'objet de réponses relativement variées sur le marché du travail entre les entreprises, mais lorsque l'on met en perspectives les pratiques de ces entreprises avec celles des universités, le fossé tend à se creuser encore. Quelles peuvent être les incidences de visions aussi différentes du recrutement ? Quelles conséquences peut avoir un modèle dans lequel la performance académique constitue le vecteur essentiel de la sélection ? Ne peut-on imaginer qu'un rapprochement des usages permettrait d'envisager d'autres modalités de recrutement pour les IUT ? À la lecture du projet singulier de l'IUT Lumière, quels enseignements pouvons-nous tirer ? Comment la collaboration s'est-elle développée dans le temps ? Le modèle est-il suffisamment malléable pour intégrer des politiques d'accueil de certains publics ?

Pour tenter de répondre à ces questions nous avons souhaité examiner dans le détail le dispositif proposé par cet IUT. Il nous a semblé intéressant d'en comprendre la philosophie générale avant d'évoquer les modalités de sélection mises en œuvre. Deux pistes nous paraissaient intéressantes à combiner : l'examen des candidats par les enseignants, d'une part, et par les professionnels, d'autre part. Au-delà de ses résultats quantitatifs, nous avons souhaité étudier le regard porté par les différents acteurs concernés sur les orientations privilégiées par les concepteurs du projet mais également sur leurs pratiques en matière de sélection. N'ayant pu réaliser des entretiens de la manière initialement prévue, nous avons souhaité proposer un questionnaire à l'ensemble des acteurs ayant participé ces dernières années à la constitution des nouvelles promotions. Cette enquête quantitative comporte toutefois un certain nombre de questions ouvertes afin de laisser la place à des analyses plus qualitatives.

---

[*] Maître de conférences en économie et maîtresse de conférences en sociologie, Laboratoire Education Cultures Politique, (EA 4571) Université Lyon 2, IUT Lumière.

[1] Arrêté du 4 avril 1969 relatif aux conditions d'admission des instituts universitaires de technologie (Journal officiel de la république française du 3 mai 1969, pp. 4437-4439).

Au-delà, il nous semblait incontournable de mener une réflexion qui nous permette d'objectiver notre situation d'enquête. En effet, l'objet de notre recherche concerne le recrutement des étudiants de l'institut dans lequel nous sommes enseignants-chercheurs titulaires, mais également au sein duquel nous avons occupé des postes à responsabilité. Cette étude nous a contraint à objectiver notre rapport à l'objet (Lahire, 2002).

Nous rappellerons dans une première partie la manière dont la sélection est définie, mais surtout mise en pratique par les IUT. Nous indiquerons brièvement les modes d'actions privilégiés sur le marché du travail et la manière dont ils ont pu évoluer. Nous proposerons une rapide mise en perspective des pratiques au sein des deux environnements à la lecture de la typologie/cartographie proposée dans *Façons de recruter* (Eymard-Duvernay, Marchal, 1996). Dans un second temps, nous nous intéresserons au projet développé au sein de l'IUT Lumière, seul IUT à fonctionner exclusivement en alternance. Nous reviendrons sur les fondamentaux de cette composante avec un regard particulier sur le mode de sélection qu'elle a privilégié. Un premier bilan nous permettra d'observer la manière dont les procédés mis en œuvre ont résisté au temps. Nous nous intéresserons dans une troisième partie à la manière dont a été conçue et cultivée la relation entre professionnels et universitaires au moment de la sélection des nouveaux étudiants. Nous mobiliserons pour ce faire à la fois les outils de la composante, notamment les tableaux qui alimentent les jurys d'admission mais surtout une enquête adressée à 500 professionnels, enseignants et administratifs engagés dans le processus. Nous conclurons sur les bénéfices de telles pratiques mais également sur leurs limites.

# 1. Dans quelles mesures les pratiques des universitaires et des professionnels divergent ?

L'examen des pratiques du monde professionnel et du monde universitaire met en évidence des différences à bien des égards pour ce qui est du recrutement. Pour les premiers les méthodes ont évolué en se diversifiant et en se professionnalisant. Si les secondes se sont également adaptées à un contexte qui a connu de profonds bouleversements, le poids des performances scolaires est resté malgré tout déterminant. Il reste paradoxal que cette tendance soit restée aussi prégnante au sein de formations privilégiant une voie professionnalisante.

## 1.1. Une sélection en IUT qui fait souvent la part belle aux performances académiques des candidats

Depuis le décret du 7 janvier 1966 portant création des IUT jusqu'à la promulgation de la loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants de 2018, le recrutement des étudiants en IUT a fait l'objet d'un encadrement législatif important et régulièrement rediscuté. Il a été marqué ces dernières années par le renforcement des injonctions ministérielles visant à accroître l'accueil des bacheliers technologiques et des boursiers.

Depuis le début des années 2000, les IUT font l'objet d'une évaluation généralisée (Le Nir, 2015). Le pilotage de la démarche a été confié à des instances[2] où coopèrent représentants du monde universitaire et du monde économique. Inspirée des processus d'assurance qualité conduits en université, elle associe une phase d'évaluation interne à une phase externe confiée à des binômes d'experts issus des instances nationales. La phase interne repose sur la production d'un rapport d'autoévaluation normé comprenant une section relative au recrutement. Nous avons pris le parti d'examiner la manière dont celle-ci avait été renseignée lors de la rédaction des 22 rapports de la vague contractuelle 2016 qui concernait les académies de Bordeaux, Grenoble, Lyon et Toulouse, et intégrait l'IUT faisant l'objet de cette recherche. Il ressort de cette analyse que la quasi-totalité des équipes accorde une part prépondérante à l'examen des dossiers scolaires des candidats. La prise en compte des notes s'accompagne d'une sophistication dans la manière de les pondérer, témoignant du rôle

[2] Commission Consultative Nationale des IUT (CCN-IUT) en collaboration avec les Commissions Pédagogiques Nationales (CPN).

qu'entendent faire jouer les équipes à ces critères. Les commentaires accompagnant les bulletins sont scrutés de manière à déceler les risques potentiels (assiduité, bavardage, comportement...). La motivation est régulièrement évaluée mais, à l'inverse, les entretiens sont loin d'être généralisés. Ils peuvent, en outre, se limiter à certains candidats plus fragiles. Des ajustements locaux (épreuves écrites, études à réaliser, prise en compte du lycée d'origine…) renforcent parfois cet examen pour le « ventre mou » des postulants.

Au sein des instances nationales et locales, tels que les conseils d'IUT, les professionnels peuvent émettre des avis sur la stratégie de recrutement. Bien que leur présence aux commissions de recrutement soit prévue par les textes, celle-ci apparaît souvent limitée.

## 1.2. Le recrutement des cadres intermédiaires : pratiques et principales évolutions

La sélection sur la base des performances scolaires antérieures n'est pas d'usage dans le cadre des recrutements qui ont cours sur le marché du travail traditionnel (Marchal, 2010 ; Ben Mezian, 2017). Depuis les années 1950 le recrutement des cadres intermédiaires a connu plusieurs évolutions, notamment une montée en puissance des intermédiaires entre l'employeur et les candidats et depuis une vingtaine d'années l'émergence de progiciels de recrutement.

De récentes enquêtes ont mis en évidence la place centrale des « compétences » transversales ou personnelles dans le recrutement, telles que la présentation, la capacité à travailler en équipe, l'autonomie ou la prise d'initiatives (Nesta, 2019 ; Benhamou, 2017). Les employeurs n'attendent pas seulement de leurs futurs collaborateurs des compétences techniques mais tout un ensemble de qualités personnelles. C'est « l'entièreté » de l'individu qui sera mobilisée (Linhart, 2015). Dès lors, les recruteurs évaluent l'individu de ses compétences techniques à sa personnalité, et c'est sans doute la raison pour laquelle aujourd'hui, managers de proximité et services RH s'associent pour recruter. Cette collaboration ne se fait pas sans tension entre deux formes de jugement (Fondeur, 2014). La première est privilégiée par les acteurs de terrain, les experts, qui justifient leur recrutement sur la base de savoir-faire concrets, de compétences techniques. La deuxième concerne les acteurs issus des services RH, qui justifient davantage leur recrutement par l'évaluation de la personnalité des candidats et de leurs compétences « transversales ». C'est, bien entendu, le moyen utilisé par les acteurs des RH pour légitimer leur présence dans les recrutements en faisant valoir l'objectivation de l'évaluation du candidat (Fondeur, 2014).

## 1.3. La cartographie des modes de recrutement comme grille de lecture

Du côté du système éducatif, au-delà du fait que la plateforme Parcoursup pourrait vaguement s'apparenter à un logiciel de recrutement, les modes de sélection demeurent l'apanage des commissions enseignantes sans qu'interviennent d'intermédiaires. Pour éclairer notre compréhension des manières dont les uns et les autres argumentent sur leurs manières de recruter, nous nous inspirons de la cartographie des modes de justification des compétences élaborées par François Eymard-Duvernay et Emmanuelle Marchal dans l'analyse qu'ils font des « professionnels » du recrutement (Eymard-Duvernay, Marchal, 1996). Les auteurs ont imaginé une cartographie des régimes d'action conduisant à classer les formes de jugement selon quatre types : l'institution, le marché, le réseau et les interactions. Ces quatre types se répartissent selon deux axes. L'abscisse répartit les compétences du candidat selon que le recruteur les planifie ou les négocie. D'un côté, le recruteur va mobiliser des compétences stables, établies, institutionnelles et de l'autre c'est au cours d'échanges avec le candidat qu'il va les évaluer ou en mobilisant son réseau. L'axe vertical oppose les situations dans lesquelles le recruteur a une interaction avec le candidat aux situations de mise en relation des compétences au sein de collectifs. D'un côté les compétences sont individualisées, de l'autre elles sont considérées dans leur nature collective. Au cours d'un même recrutement, il y a des passages entre les différents modes de jugement. D'ailleurs, selon les auteurs, cette superposition des façons de juger rend les recrutements plus équilibrés.

Dans le cas qui nous intéresse ici, le processus de recrutement comprend d'une part différentes étapes (examen des dossiers, auditions) qui font alors référence à plusieurs régimes d'action. D'autre part, ce recrutement est mené par des acteurs aux profils diversifiés : professionnels partenaires de l'IUT, personnels administratifs et enseignants. C'est la singularité de ce mode de recrutement que nous questionnons. La cartographie proposée permet de classer les étapes du recrutement ainsi que les arguments mobilisés.

# 2. L'expérience singulière d'un recrutement cogéré

La création d'un IUT au sein de l'Université Lumière Lyon 2 a mis l'accent sur la recherche d'une voie susceptible d'offrir une véritable alternative aux différents publics concernés, qu'ils soient fraîchement bacheliers, étudiants en réorientation ou demandeurs d'emploi. La structuration de cette nouvelle offre de formation s'est opérée autour de l'alternance et de la sensibilisation à l'éducation au choix. Une attention toute particulière a été réservée aux modalités de sélection mises en œuvre, dans un souci de cohérence avec les ambitions affichées. Ces choix ont été confirmés au fil du temps, s'adaptant à la diversification des spécialités, à la montée en charge des effectifs et aux politiques nationales engagées.

## 2.1. L'IUT Lumière : un projet singulier privilégiant une alternance sous contrat salarié

En 1992, le projet de l'IUT Lumière visait à construire « une voie valorisante pour des jeunes ayant des qualités autres qu'académiques »[3]. Les initiateurs du projet ont décidé de mettre en place un « accompagnement dynamisant » privilégiant deux orientations majeures : une généralisation de l'alternance à tous les étudiants, et une structuration de la progression pédagogique autour de la notion de Projet Personnel et Professionnel (Le Hung et Tralongo, 2012). Ils partageaient la conviction que l'alternance constituait une voie de professionnalisation parfaitement adaptée à des publics diversifiés, sous réserve que l'entrée en formation ne repose pas exclusivement sur le parcours académique et qu'elle ne soit pas soumise à la disponibilité d'une entreprise d'accueil. C'est la raison qui a conduit à privilégier un dispositif de type « 1+1 » : l'alternance salariée n'est effective qu'en seconde année et fait l'objet d'une préparation tout au long de la première année. L'étudiant est accompagné par deux équipes complémentaires : celle du PPP et celle du Partenariat entreprises. La première initie les étudiants à l'éducation au choix selon la méthode de l'ADVP[4] inspirée des travaux québécois relatifs à l'approche éducative en orientation (Pelletier, Bujold & alii, 1984) et des expériences d'universités comme Lyon 1, Lyon 2 et Strasbourg (Gilles, Saulnier-Cazals & Vuillermet-Cortot, 1994). Pour la seconde, les équipes « Partenariat entreprises » ont pour mission d'aider les étudiants à parfaire leur connaissance des environnements professionnels de leurs diplômes et à prospecter des entreprises susceptibles de les accueillir en stage puis en contrat. Un « Forum entreprises » est organisé fin février de la première année pour permettre à une majorité d'étudiants de trouver leur entreprise d'accueil, les autres poursuivant leur recherche jusqu'au départ en stage début avril. Ce stage de 7 semaines constitue un essai mutuel pour l'entreprise et l'étudiant en vue de la signature d'un contrat d'alternance salariée de 13 mois. La quasi-totalité des étudiants auront signé leur contrat d'alternance avant la fin de la première année.

## 2.2. Une sélection destinée à engager la réflexion du candidat sur son projet

Le projet de l'IUT Lumière affichant l'ambition de constituer une véritable alternative aux formations existantes, la sélection à l'entrée de la composante a constitué un enjeu majeur. Le processus commence par l'examen du dossier des candidats par les équipes de l'IUT. Celui-ci intègre des éléments de leur parcours académique, mais également de nombreuses informations sur les expériences professionnelles ou extra-professionnelles vécues et l'analyse qu'ils peuvent en faire, sur

[3] Extrait du rapport de l'évaluation de l'IUT de la vague contractuelle 2003, 2002.
[4] Activation du Développement Vocationnel et Personnel.

leur motivation pour l'alternance, leur appétence pour des études plutôt courtes, leur intérêt pour la spécialité envisagée, etc. À l'issue de l'évaluation des dossiers, un jury d'admissibilité identifie les candidats à inviter aux auditions. Ceux qui accepteront l'invitation, passeront un entretien de 20 minutes devant un jury composé de deux universitaires et deux professionnels. Ces membres reçoivent les instructions utiles par courrier, puis sous la forme de documents le jour des auditions. Un président de jury, désigné parmi les permanents, rappelle les consignes en début de séance. A l'issue de l'audition du candidat, chaque membre du jury renseigne une fiche comportant 4 critères (expression, présentation, comportement lors de l'entretien ; capacité à entreprendre et travailler en équipe, dynamisme ; degré de réflexion du projet et mise en œuvre ; motivation du candidat et adéquation de son projet avec la formation en alternance de l'IUT). Les membres du jury peuvent échanger leurs impressions après le départ du candidat, l'objectif n'étant pas de chercher un consensus mais de permettre d'éclaircir les points ayant pu échapper à la sagacité des participants. Les notes et appréciations, volontairement dichotomiques, viennent s'ajouter aux notes affectées aux candidats à la lecture de leur dossier. La nouvelle hiérarchisation des candidatures est examinée lors des jurys d'admission. Elle aboutit à deux classements définitifs : celui des candidats issus de la voie technologique et celui des autres candidats. La disponibilité d'une entreprise d'accueil pour l'alternance ne fait pas partie des conditions d'entrée à l'IUT. Dans l'esprit des concepteurs du projet il fallait impérativement éviter de désavantager les candidats ne bénéficiant d'aucun réseau (Farvaque, 2009), notamment familial, mais également éviter à ceux qui en disposaient de s'en contenter et de ne pas s'interroger sur leur projet professionnel.

En résumé la sélection mise en place constitue, d'abord, une amorce du projet personnel et professionnel de l'étudiant. Le poids des performances académiques est volontairement relativisé au profit d'autres critères importants pour les partenaires de l'IUT, telle que la volonté d'insertion professionnelle. Pour autant, ces derniers ne viennent pas sélectionner leur futur apprenti, mais contribuent à composer la future promotion. Leur choix d'un alternant se fera ultérieurement,

## 2.3. Un premier bilan du dispositif

Le dispositif initié dès la création de l'IUT a résisté à l'ouverture de nouvelles spécialités et à une croissance significative des candidats. En 2019, 3 263 candidats souhaitant intégrer l'une des 5 spécialités[5] en ont bénéficié. 40 % d'entre eux ont été invités aux auditions. La confirmation de la présence de près de 90 % d'entre eux a nécessité l'organisation de plus de 120 jurys. Le poids des résultats académiques n'excède toujours pas 55 % de la note finale des candidats. Près de 20 % de celle-ci est représentée par les autres éléments du dossier et un peu plus du quart par le résultat des auditions.

A partir des données issues de la procédure Parcoursup, nous avons souhaité évaluer le nombre de candidats que chaque département devait appeler pour remplir les places déclarées dans l'application. Dans le tableau qui suit, nous indiquons par spécialité et par année les taux enregistrés par les départements ayant eu le plus de difficultés (maximum), ou plus de facilités (minimum), à remplir les places offertes. Nous précisons également la moyenne pour chaque spécialité.

[5] Gestion des entreprises et des administrations (GEA), Gestion logistique et transport (GLT), Hygiène sécurité environnement (HSE), Qualité logistique industrielle et organisation (QLiO) et Statistique et informatique décisionnelle (STID)…

**Nombre de candidats ayant reçu une proposition du département rapporté au nombre de places**

| Spécialité (départements en activité en 2018 / départements en activité en 2019) | Nombre de candidats ayant reçu une proposition du département / Nombre de places offertes sur Parcoursup en 2018 | | | | Nombre de candidats ayant reçu une proposition du département / Nombre de places offertes sur Parcoursup en 2019 | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | minimum | moyenne | maximum | IUT Lumière | Minimum | Moyenne | Maximum | IUT Lumière |
| **GEA (77/78)** | 1,7 | 3,8 | 7,0 | 1,7 | 1,7 | 4,1 | 7,2 | 1,7 |
| **GLT (22/22)** | 1,7 | 2,8 | 3,8 | 1,7 | 1,5 | 3,1 | 5,3 | 1,5 |
| **HSE (17/17)** | 1,5 | 3,3 | 5,1 | 1,5 | 1,8 | 3,7 | 5,6 | 1,8 |
| **QLiO (21/21)** | 1,8 | 3,0 | 4,4 | 1,8 | 1,8 | 3,3 | 5,3 | 2,2 |
| **STID (12/14)** | 1,9 | 3,8 | 6,1 | 1,9 | 1,9 | 4,2 | 5,6 | 1,9 |

**Sources :** Parcoursup, MESRI - SIES, 2018 et 2019
*Interprétation : Pour occuper les places offertes en GEA le département de la spécialité qui a eu le plus de difficultés à recruter en 2018 a appelé 7 candidats (colonne "maximum") pour une place offerte via la procédure Parcoursup.*

Ce tableau permet de constater que de manière générale, la volatilité des candidats de l'IUT Lumière est particulièrement faible. En théorie pour occuper une centaine de places en GEA à l'IUT Lumière, il faut appeler 170 candidats. Quel que soit le département de l'IUT, les taux calculés sont parmi les plus faibles des spécialités concernées. Ceci peut s'expliquer en partie par le profil des candidats et l'ouverture de l'IUT vers les publics issus des voies technologique et professionnelle, généralement moins volatiles. Mais on peut penser également que cette moindre volatilité va de pair avec un processus conduisant les candidats à se poser des questions quant à la pertinence de leur choix et les incitant à partager leur projet avec des enseignants et des professionnels engagés dans un dispositif partenarial. Au-delà, les auditions permettent une contractualisation informelle avec les futurs étudiants à qui les membres de jury expliquent les attentes, les bénéfices et les contraintes de leur engagement dans cette formation.

Mais comment ces partenaires apprécient-ils cette collaboration au moment du processus de sélection ? Ont-ils tendance à partager les mêmes avis sur les candidats ? Attachent-ils la même importance aux critères proposés lors des auditions ? C'est ce que nous nous proposons d'examiner à présent.

## 3. Ce que font et disent les acteurs du recrutement

Pour compléter ce premier bilan, nous avons souhaité nous intéresser aux pratiques, mais également au ressenti des acteurs participant à la phase de recrutement proposée par l'IUT Lumière. Il s'agissait pour nous d'apprécier les éventuels écarts aussi bien dans l'évaluation des candidats que dans l'adhésion à un processus qui semble avoir résisté au temps et aux injonctions ministérielles successives.

Nous avons adressé le questionnaire à l'ensemble des recruteurs ayant participé à la correction des dossiers et/ou aux auditions entre 2015 et 2019. 500 personnes ont été invitées à renseigner notre enquête. 141 ont répondu, soit un taux de retour de 28 %. Les professionnels représentent quasiment les 2/3 de l'échantillon, dont le quart a déjà effectué des charges d'enseignement à l'IUT et 40 % ont étudié à l'IUT Lumière ; 20 % sont enseignants, dont 60 % titulaires à l'IUT ; et un peu moins de 10 % occupent un poste administratif.

Notre échantillon est relativement représentatif, hormis une légère surreprésentation dans la population des professionnels, des chargés d'enseignement et des anciens étudiants. Si 97 % des interrogés ont participé à la deuxième étape du recrutement (les auditions) seuls 34 %, déclarent avoir examiné des dossiers, ce qui constitue la première étape de la sélection. Cette étape est plutôt réservée à l'équipe resserrée de l'IUT, les enseignants et les administratifs qui respectivement représentent 73 et 19 % des correcteurs de dossier.

L'analyse du questionnaire rend compte des pratiques et des perceptions des recruteurs. De l'examen des CV (qui se fait parfois de manière automatique aujourd'hui via des logiciels spécialisés), aux

entretiens, en passant par la mobilisation de son réseau, le recrutement sur le marché du travail traditionnel mobilise plusieurs des régimes d'action décrits par F. Eymard-Duvernay et E. Marchal. Dans le cas qui nous intéresse ici, le processus de recrutement comprend différentes étapes (examen des dossiers, auditions) et mêle les régimes d'institution, de marché ou d'interaction selon l'étape observée.

## 3 .1. L'examen des dossiers : la motivation pour l'alternance comme moyen de classement ?

L'examen du dossier des candidats est la première étape du recrutement. En s'appuyant sur la cartographie précédemment évoquée, on observe que ce mode de recrutement pourrait être à cheval entre deux régimes d'action : l'institution et le marché. Dans le premier type, l'institution, les compétences sont planifiées et les recruteurs n'ont pas de relations individuelles avec le candidat. Ainsi, une université ou une école qui sélectionne ses candidats à l'aune du classement des résultats académiques ou bien par le biais d'un concours d'entrée, entrent dans ce modèle**.** On pourrait émettre l'hypothèse que cette forme de recrutement est celle qui semble la plus « juste » aux yeux des enseignants. Elle répond à l'idée républicaine de méritocratie, valeur sur laquelle est basée l'école en France (Derouet, 1992). Surtout, leur propre recrutement résulte de ce régime d'action (concours national) et on peut aisément imaginer le soin qu'ils vont prendre à défendre un régime d'action qui légitime leur propre position. Ainsi, à la question de savoir quelles sont les qualités d'un bon dossier, le « bon parcours académique » a été cité par un quart des correcteurs de dossiers. De fait, c'est au moment des jurys d'admission et d'admissibilité que ce type de justification est le plus souvent mobilisé par les acteurs, où le mérite du « bon élève » est un argument qui peut réapparaître.

En réalité, le régime d'action qui se rapporte le plus à cette première étape du recrutement demeure le marché. Dans ce second type, le recruteur tente un choix rationnel et examine le maximum de candidatures qu'il va mettre en concurrence. Dans la mesure ou le nombre de candidats est bien supérieur au nombre de places, ce qui est le cas pour deux des cinq départements examinés, les recruteurs ne vont pas à chaque fois essayer d'être « justes », mais vont éliminer à partir d'un simple critère, par exemple la motivation pour le candidat à suivre des études en alternance[6]. D'ailleurs, aux questions sur « les qualités du bon dossier » ou sur « les objectifs du dossier », le projet professionnel ou la sélection sur le projet de l'étudiant sont les éléments les plus souvent cités à 46 et 40 %.

Là où de nombreuses formations vont justifier leur recrutement par le mode de l'institution, le fait de classer les candidats à partir d'un dossier nous fait penser que le marché est le mode de justification de la première étape de sélection pour cet IUT.

## 3.2. Les entretiens : la valorisation des « qualités intrinsèques » du candidat.

Lors de la deuxième étape du recrutement, les candidats sont reçus en entretien. Cette étape nous intéresse particulièrement, car c'est le moment où sont réunis les professionnels partenaires de l'IUT, les administratifs et les enseignants. C'est au cours des auditions que des négociations sont à l'œuvre entre ces trois types d'acteurs. Ici, le régime de l'interaction est sans doute celui qui va être mobilisé par les recruteurs pour justifier leur classement. Ce régime d'action porte sur les interactions entre le candidat et le recruteur. Il se dévoile lors d'une rencontre ou d'un entretien. Le recruteur va tenter de saisir les compétences « émergentes » (c'est-à-dire celles qui ne sont pas planifiées) et d'établir une relation de confiance avec le candidat, « en prenant appui sur son intuition » (Eymard-Duvernay et *al*., 1996). Au cours des entretiens, il est vrai que les compétences ne sont pas entièrement émergentes, car des grilles d'évaluation avec les attendus sont utilisées par les membres des jurys. Toutefois, elles demeurent relativement larges puisque l'on demande aux recruteurs d'évaluer la présentation, le dynamisme, le projet et la motivation du candidat. Ainsi, c'est au cours des auditions que les recruteurs

[6] En préambule du dossier, chaque candidat doit répondre à la question suivante : « pour vous l'alternance est… » en cochant de « pas du tout important » à « très important ».

vont tenter d'effectuer un choix en polarisant les notes attribuées[7]. Au cours des auditions, certains candidats vont se révéler par leur dynamisme, l'évocation de leur passion ou de leur projet professionnel et vont séduire les recruteurs. La présence des partenaires professionnels est requise à cette étape du recrutement, à qui il est explicitement demandé : « si ce candidat postulait dans votre entreprise, l'embaucheriez-vous ? », sans bien entendu qu'il soit question d'embauche dans la mesure où les étudiants ne postuleront pour une alternance qu'une dizaine de mois plus tard au moment du « Forum ». Toutefois, on voit clairement qu'il est demandé aux partenaires professionnels de « prendre appui sur leur intuition » pour justifier leur décision. Avec ce mode de justification du recrutement, ce sont bien les qualités sociales des candidats qui seront alors valorisées (Dubernet, 1996). Interrogés dans une question ouverte sur « les qualités d'un candidat au moment de l'audition », les répondants ont cité le plus fréquemment « l'attitude, le savoir-être, le dynamisme » pour 72 %, avec il est vrai une légère surreprésentation des professionnels et des administratifs (76 et 78 %) alors que 64 % des enseignants ont cité cette qualité. Toutefois, ces derniers vont le formuler à travers « la capacité d'argumentation, le mode d'expression, le fait d'avoir préparé l'entretien » qui est cité par 33 % des enseignants contre 17 % des professionnels et aucun administratif. Les entretiens vont valoriser les qualités sociales des individus aux dépens de caractéristiques liées au projet de l'étudiant telles que la volonté d'insertion professionnelle ou l'envie de suivre des études en alternance, qui ne sont respectivement citées que par 3,5 et 8,5 % des répondants, sans qu'il y ait d'écarts significatifs selon les profils des recruteurs. Les entretiens laissent la place aux qualités de présentation et d'expression, qualités dont on sait qu'elles sont socialement distribuées, avant finalement l'expression de la volonté d'insertion professionnelle et de l'alternance, alors que l'on imagine aisément que les étudiants les plus pressés d'entrer dans la vie active sont les moins favorisés socialement. Le profil sociologique des promotions de 2020 qui ne seront pas passées par les fourches caudines des auditions sera-t-il plus populaire ?

Finalement, au cours de cette deuxième étape du recrutement, ce sont bien les qualités d'expression et de présentation de soi qui sont valorisées aussi bien du côté des professionnels que des enseignants et des administratifs. En effet, aussi bien l'analyse de la répartition des notes que les résultats de l'enquête montrent qu'il y a accord sur l'avis des candidats entre les acteurs peu importe leur catégorie.

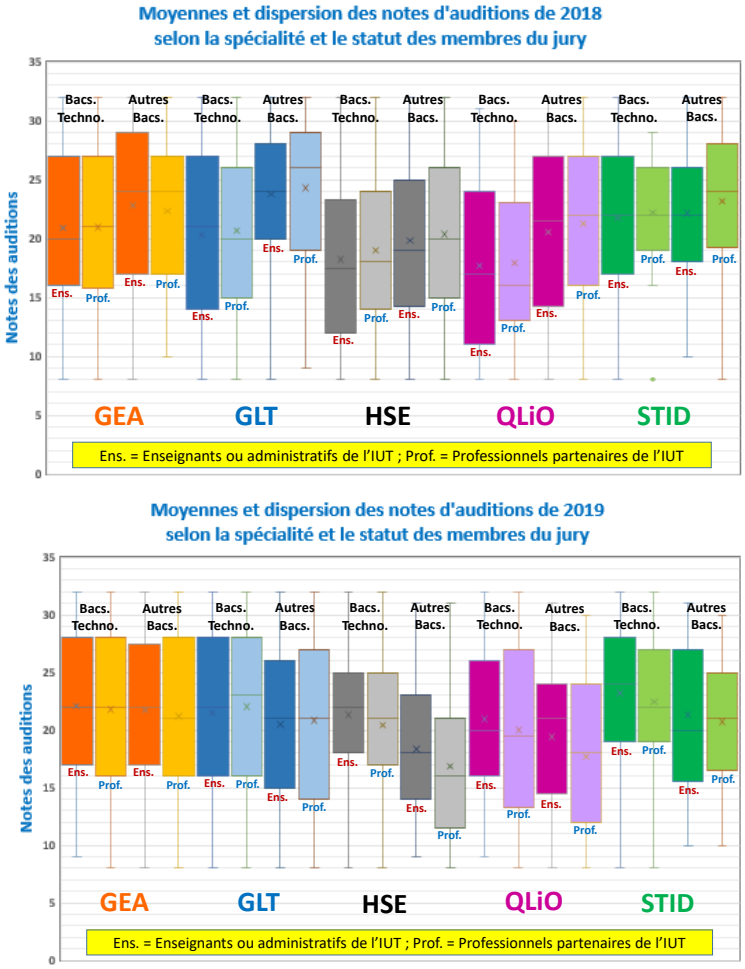
## 3.3 La convivialité, facteur d'harmonisation des avis

Nous avons souhaité compléter les réponses apportées par les acteurs du recrutement en nous intéressant aux notes qu'ils avaient attribuées aux candidats à l'issue de l'audition. Chacun des membres du jury peut proposer pour chacun des 4 critères une note allant de 1 à 4, le zéro étant volontairement exclu, de même que des notes intermédiaires (1,5 ; 2,5…). Les tableaux des jurys d'admission distinguent les candidats issus de la voie technologique des autres candidats. Ils récapitulent les performances enregistrées par les candidats au cours de la procédure d'examen des dossiers et lors des entretiens. Ces tableaux proposent notamment la moyenne de points attribués par les deux professionnels (la note d'un candidat est comprise entre 8 et 32), d'une part, et par les deux permanents de l'IUT, d'autre part.

La comparaison des notes en 2018 et 2019 indique globalement une très faible différence entre celles attribuées par les enseignants et celles attribuées par les professionnels.

[7] Afin de permettre de distinguer les candidats, il est conseillé d'attribuer le maximum de points aux candidats « que l'on veut absolument » et un minimum à ceux « que l'on ne veut pas du tout ».

**Tendances centrales et dispersion des notes moyennes des professionnels et des enseignants**




Sources : IUT Lumière Lyon 2, Système d'informatique décisionnel (QlikView). Recrutements 2018 et 2019.
Interprétation : En 2018, les notes moyennes attribuées par les deux permanents de l'IUT Lumière (enseignants et administratifs) lors des jurys d'audition GEA ont été très proches des notes moyennes attribuées par les professionnels.

Ce constat se vérifie d'ailleurs dans les réponses apportées à notre questionnaire. Interrogés pour savoir si au cours des auditions les recruteurs ont le sentiment d'être en accord ou en désaccord avec les autres membres du jury, les répondants admettent qu'ils sont souvent en accord à 91 % et toujours en accord à 6 % avec les autres membres du jury. Toutefois, on note une légère surreprésentation des professionnels et des administratifs à être toujours d'accord, alors qu'à l'inverse 7,5 % des enseignants interrogés admettent être rarement d'accord avec les autres membres du jury. L'enquête ne dit pas s'ils sont en désaccord avec les professionnels ou avec leurs collègues !

Par ailleurs, la manière dont se déroulent ces auditions laisse la place à la discussion mais pas tellement à la négociation. En effet, interrogés sur le déroulé de l'entretien à la sortie du candidat, la majorité (68,4%) écrit ses notes et commentaires sur la feuille d'évaluation qui sera rendue à la fin de la session de recrutement, puis échange ses impressions sur le candidat. Pour 12 % seulement il y a une recherche de consensus avant l'écriture de la note, pour 16 % un simple échange entre les membres du jury avant l'écriture de la note et des commentaires. L'entente sur l'avis des candidats, qui se vérifie à travers la dispersion des notes selon le statut et leurs réponses au questionnaire, nous laisse penser que le consensus se réalise en amont des entretiens, notamment lors d'échanges plus informels.

Au fond, l'élément majeur qui ressort de cette enquête est la non significativité du statut sur les réponses apportées. Un consensus s'observe sur les attendus des candidats. Ce consensus s'explique d'une part parce que les enjeux pour les professionnels sont très minimes (ils ne recrutent pas leur futur alternant), d'autre part en raison du pilotage de l'événement orchestré par l'IUT. Le temps des auditions

s'accompagne d'un temps d'accueil autour d'un café et d'un déjeuner. Plus de la moitié des membres du jury y sont présents systématiquement ou fréquemment indépendamment de leur statut. Interrogés de manière ouverte sur ce que leur apporte ces temps, c'est la convivialité à 59 % pour le déjeuner et 46 % pour le café qui est plébiscitée, bien avant « se former, s'informer sur les attendus, former » qui sont cités à 17 % pour le café et 10 % pour le déjeuner. L'idée d'entretenir un partenariat privilégié avec les représentants des entreprises est un élément constitutif de l'identité de cet IUT. Les partenaires professionnels sont, nous l'avons vu, soit des maîtres d'apprentissage soit des anciens étudiants. Il y a consensus au moment des auditions parce que cette convivialité, cette connaissance et surtout le partage des valeurs défendues par l'IUT sont présents bien en amont de l'entretien.

# Conclusion

L'objectif de cet article était de présenter un mode de sélection dans l'enseignement supérieur qui associe des acteurs du monde professionnel à des acteurs du monde éducatif. Tandis qu'une première partie synthétisait les manières de recruter dans ces deux mondes, la seconde expliquait le mode particulier et la philosophie de l'IUT en question et donc les raisons de ce processus singulier. La dernière partie rend compte de l'homogénéité des pratiques de sélection entre les divers acteurs qui s'explique notamment par le partage du projet politique de l'IUT.

Ceci dit, la recherche présentée ne constitue pour le moment qu'une amorce de réflexion dans la mesure où les observations des auditions et les entretiens auprès des acteurs du recrutement n'ont pu être réalisés. Elle nous autorise pourtant déjà plusieurs pistes d'enseignements et de discussions.

Le modèle pensé initialement a résisté au temps et aux nombreux bouleversements qui se sont opérés (nouveaux diplômes, turn-over des équipes, forte croissance des candidatures, introduction des plateformes nationales, numérisation des dossiers…). Les équipes de l'IUT ne semblent pas avoir dévié des principes initiaux et les professionnels sont toujours aussi mobilisés sur cette étape du processus. D'un autre côté, la performance du modèle entraine une certaine inertie (90% des répondants estiment que la procédure d'examen des dossiers est bien ou plutôt bien adaptée aux objectifs de recrutement fixés par l'IUT), si bien que le processus peine à se renouveler. Des changements sont parfois opérés en urgence et à la marge. L'afflux exponentiel de candidats ces trois dernières années a par exemple obligé la gouvernance de l'IUT à intégrer une pré-sélection sans pour autant réussir à repenser le processus plus globalement.

Le succès de l'association professionnels et universitaires ne s'arrête pas à la sélection initiale des candidats mais constitue l'une des facettes les plus importantes de leur collaboration. Cette culture partagée construite sur le long terme et régulièrement entretenue explique sans doute les convergences observées lors des recrutements et contribue à une meilleure connaissance des problématiques respectives. Les principes initiaux de l'IUT sont robustes et partagés, si bien que la volonté de minimiser les résultats académiques au profit du projet du candidat semble faire sens pour les professionnels, qui acceptent ensuite en alternance des étudiants au profil parfois plus singulier. Les enseignants partagent largement ce parti pris, même si celui-ci est régulièrement rediscuté. La notion de mérite scolaire d'une part, mais aussi le confort d'une promotion scolaire et docile d'autre part, amènent certains d'entre eux à mettre en place des stratégies pour rediscuter l'intérêt de la poursuite d'études et relativiser l'importance de l'insertion professionnelle rapide, ou pour barrer la route aux candidats dont le parcours académique et le comportement dans le secondaire semble tellement éloigné de l'étudiant modèle.

Du côté des professionnels, accepter des profils atypiques au cours de cette première phase de recrutement ne constitue pas un risque majeur. En effet, les partenaires professionnels qui recherchent des alternants seront invités au « Forum » en février n+1 pour recruter leur futur stagiaire, alternant, voire collaborateur. Les candidats qui paraissaient atypiques lors de la première phase de recrutement ont souvent évolué dix mois après leur entrée en formation car ils ont mûri leur projet grâce à l'accompagnement personnalisé là ou d'autres ont accepté les règles d'une « socialisation professionnelle » imposée à l'IUT.

Au fond, cela peut relativiser l'impact des décisions qui avaient été prises au moment des premiers entretiens puisque le véritable enjeu pour les professionnels se situe lors du « Forum[8]». Ajoutons que le poids des entretiens est tout compte fait relatif. Les recruteurs n'ont pas conscience du poids de la note d'entretien, puisque les deux tiers des répondants l'estiment entre 50 et 75%[9]. Pourtant, à la fin, c'est cette note qui permet aux équipes de classer le candidat lors du jury d'admission. L'organisation des entretiens est très couteuse aussi bien financièrement que du point de vue de l'organisation logistique qu'elle suppose, pour un enjeu de sélection finalement relatif. C'est qu'au fond, l'objectif n'est pas uniquement le recrutement de la future promotion mais la mise en œuvre d'un évènement qui permet d'entretenir le réseau des partenaires professionnels et de rapprocher des cultures parfois perçues comme divergentes.

En outre, l'un des points essentiels privilégiés par les équipes de l'IUT Lumière a consisté à ne pas déconnecter la sélection des entrants de la question de l'orientation. Le dispositif de recrutement a été initialement pensé pour inciter les candidats à amorcer une réflexion sur leur orientation. Cette fonction connexe du processus de sélection est largement assumée et régulièrement défendue par les équipes de l'IUT. Depuis l'instauration d'APB et plus encore de Parcoursup, ce sont de véritables combats que la gouvernance de l'IUT doit mener face au rectorat pour ne pas basculer dans une sélection purement quantitative et conserver cette politique d'une « sélection-orientation ».

# Bibliographie


Benhamou, S. (2017). *Imaginer l'avenir du travail – 4 types d'organisation du travail à l'horizon 2030.* Rapport France Stratégie.

Ben Mezian, M. (2017). *Renforcer la capacité des entreprises à recruter.* Rapport du groupe de travail n° 4 du Réseau Emplois Compétences, France Stratégie.

Bos, B., Delattre, S., Bernard, K., & Kremer, F. (2009). *Les changements dans les pratiques de recrutement et dans la durée des processus. Les études de l'emploi cadre. R*apport pour l'APEC.

Direction IUT Lumière. (2002). *Rapport d'évaluation des instituts universitaires de technologie et des diplômes universitaires de technologie - vague contractuelle 2003 -*.

Dubernet, A-C. (1996). La sélection des qualités dans l'embauche. Une mise en scène de la valeur sociale. *Formation Emploi*, *54*, 3-14.

Eymard Duvernay, F., & Marchal, E. (1997). *Façons de recruter*. Paris : Métaillié.

Farvaque, N. (2009). Discriminations dans l'accès au stage : du ressenti des élèves à l'intervention des enseignants. *Formation emploi*,*105*, 21-36.

Fondeur, Y. (2014). La « professionnalisation du recrutement » au prisme des dispositifs de sélection. *Revue Française de Socio-Économie*, *14(2)*, 135-153

Gilles D., Saulnier-Cazals J., Vuillermet-Cortot M.-J. (1994). *Socrate, le retour… Pour accompagner la réussite universitaire et professionnelle des étudiants*. Québec : Les Éditions Septembre.

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

Lahire, B. (2002). Objectivation sociologique, critique sociale et disqualification. *Mouvements*, *24(5),* 46-52.


[8] La poursuite de cette recherche nous donnera l'occasion d'observer et d'analyser ce moment du recrutement.
[9] Elle est en réalité de 25 % environ.

Le Hung, M., & Tralongo, S. (coord.) (2012). *Le projet personnel et professionnel de l'étudiant : l'exemple des IUT.* Editions ADIUT.

Le Nir, M. (2015). Evaluation des instituts universitaires de technologie et de leurs départements : retour sur 15 années d'expérience. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, *31(3)*

Linhart, D. (2015). *La comédie humaine du travail : De la déshumanisation taylorienne à la sur-humanisation managériale.* Toulouse, France : ERES.

Marchal, E. & Rieucau, G. (2010). *Le recrutement*. Paris : La Découverte.

Pelletier D., Bujold R. et collaborateurs (1984). *Pour une approche éducative en orientation*. Québec : Chicoutoumi.

Rope, F., & Tanguy ? L. (1994). *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : l'Harmattan.

Tanguy, L. (2013). Apprentissage en entreprise et formation professionnelle en école : une mise en perspective des années 1950 aux années 1990. *Revue française de pédagogie*,*183*, 27-37.

Session 2

# L’expérience de la sélection chez les lycéen.ne.s et les étudiant.e.s

# Ressources et incertitudes des lycéens aux heures de Parcoursup

*Alban Mizzi*

## Introduction

Le 22 novembre 2017, le texte de la loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants (ORE) est présenté par le gouvernement d'Édouard Philippe. Ce texte sera discuté en décembre 2017 par l'Assemblée nationale, puis en février 2018 par le Sénat. Concomitamment, les futurs étudiants inscrivent déjà leurs vœux sur la nouvelle plateforme de gestion des vœux et d'affectations dans les formations baptisée Parcoursup. La fin d'Admission post-bac (APB) est subséquemment actée.

Au crépuscule de ses études secondaires, le lycéen futur étudiant se retrouve sur un palier où il lui faut non seulement s'inquiéter du bon déroulement de son examen du baccalauréat, mais également de celui de Parcoursup qui lui impose dorénavant de choisir des formations du supérieur désormais toutes sélectives. Pléthore de mouvements de grèves, d'occupations et de blocages en 2017 et en 2018 suite à la loi du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants (ORE) modifiant les conditions d'accès aux études supérieures, notamment universitaires, ont alerté contre le principe de sélection institutionnalisée. Chaque université se voit désormais en capacité d'opérer une sélection, et quand bien même la rhétorique ministérielle prône le refus d'utiliser ce terme[1], les établissements ont, dans les faits, le pouvoir d'accepter certains candidats et d'en écarter d'autres en les plaçant sur une liste d'attente, plus ou moins proche de la première place. Le futur étudiant n'a, par ailleurs, plus à hiérarchiser ses vœux sur la plateforme, ce qui était obligatoire sur Admission post-bac. Il fut alors reproché au plan ORE d'obscurcir le chemin de l'accès aux études supérieures à une part non négligeable des lycéens. Des entreprises commercialisent désormais des services proposés par des experts en la plateforme pour assurer, moyennant finances, une formation dans le supérieur au jeune individu. En effet, Parcoursup fut une aubaine pour les cabinets de conseil en orientation où des « coachs en orientation » facturent entre 300 et 1 000 euros des services allant du simple bilan de personnalité, du point sur les compétences et les envies jusqu'à un accompagnement concret sur la plateforme Parcoursup. La société Tonavenir.net commercialise ainsi un « pass sérénité » facturé 560 euros. Certaines formations tarifent les inscriptions pour couvrir les frais de gestion.

Nous considérons que la fabrique des choix d'orientation et la gestion par les lycéens et lycéennes de l'attente dans les listes à laquelle oblige la Plateforme s'élaborent avec les partenaires familiaux, scolaires et juvéniles. En effet, la jeunesse représente une période préparatoire à l'entrée dans l'âge adulte (Galland, 2000) dans laquelle les individus tendent d'une dépendance vers l'autonomie (Zaffran, 2010). Ce chemin vers l'autonomie n'est pas sans lien avec les *épreuves* que sont l'ensemble des moments formels et informels que l'individu rencontre dans sa vie, auxquels il doit faire face (Martuccelli, 2006) et que chaque acteur affronte à sa manière. C'est ainsi que l'autonomie vers laquelle tend le lycéen est tributaire de la permissibilité que lui accorde ses parents (Zaffran, 2010) qui se comportent en usagers ou consommateurs (Ballion, 1982) d'un système scolaire où toutes les filières et disciplines ne se valent pas (Merle, 1964 ; van Zanten, 2009). Cette permissibilité influencera subséquemment les fréquentations des pairs (Zaffran & Pouchadon, 2010 ; van Zanten, 2009) qui, associée aux partenaires éducatifs que représentent les enseignants et les équipes pédagogiques des lycées, constituent un triptyque sur lequel repose la construction du projet d'avenir, puis du projet d'études.

Le travail consiste alors en une réflexion sur ces différents aspects qui s'imbriquent les uns les autres : les différents aspects techniques et les dimensions interpersonnelles qui s'imbriquent les uns les autres, puis conduisent à l'encodage des vœux puis la validation d'un choix d'orientation. Cet encodage et cette

[1] « *Il n'y a pas de sélection* » assure Frédérique Vidal sur le plateau de Public Sénat le 23 avril 2018.

validation ne se font pas indépendamment des inégalités, sociales et scolaires, qui les précèdent, de sorte que la construction du projet, son encodage sur la plateforme et la gestion de l'attente seront analysés sous le prisme de ces situations. Nous allons ainsi traiter du rapport des lycéens et lycéennes à Parcoursup en faisant l'hypothèse que ce rapport n'est pas intelligible sans une analyse sociologique qui articule les ressources et les contraintes que représentent les parents, les enseignants et les pairs. Pour ce faire, nous présenterons dans un premier temps la plateforme de Parcoursup en rapport à Admission post-bac qui la précédait. Dans un second temps, nous présenterons les influences des différents éléments de socialisation des candidats sur la construction de leur projet d'avenir puis l'encodage de leurs vœux sur la plateforme, et la gestion de l'attente à laquelle elle oblige. Pour obtenir ces résultats, un groupe de lycéens et de lycéennes a été constitué au nombre de sept, tous internes et en filière générale du lycée Victor Duruy, à Mont de Marsan (40), donc en zone plutôt rurale : Léonie (terminale ES), Mario (terminale S option Sciences de l'ingénieur), Morgan (*idem*), Maëlle (*idem*), Madison (terminale ES), Justine (terminale S option Sciences et vie de la terre), et Camille (terminale ES). L'objectif consistait à suivre chacun de ces individus dans ses prises de décision, dans son cheminement, depuis décembre 2018, date où la plateforme est à peine ouverte et laisse uniquement la possibilité de consulter les formations disponibles, jusqu'à l'aube de ses études supérieures. Des entretiens ont alors été réalisés avec chacun d'entre eux, plusieurs fois, à intervalles plus ou moins réguliers, lors de quatre séries s'étalant du mois de décembre 2018 pour la plupart jusqu'au mois d'août pour les derniers. À cela, nous avons ajouté quatre entretiens supplémentaires ponctuels avec des étudiants en première année d'études supérieures : Baptiste en licence de musicologie ainsi qu'Esther, Tristan et Amandine en licence de sociologie.

**Tableau 1 • Récapitulatif des candidats interrogés**

| Sujet | Diplômes et professions des parents | Clarté du projet lors du premier entretien (janvier 2019) | Performances scolaires au lycée | Classification dans la typologie |
|---|---|---|---|---|
| **Léonie** | Père militaire (sans diplôme), mère infirmière libérale (bac+3) | Projets d'avenir et d'étude très flous | En difficulté | Détaché |
| **Mario** | Père informaticien (bac+3), mère aide-soignante en reconversion (bac+5 en Roumanie, en attente d'équivalences) | Projet d'avenir clair, projet d'études assez clair | En réussite | Aristocrate |
| **Maëlle** | Père proviseur (bac+5), mère vendeuse en lunetterie (bac) | Projet d'avenir flou, projet d'études clair | En réussite | Aristocrate |
| **Morgan** | Mère aide-soignante (bac), père responsable de cuisine en lycée (CAP) | Projets d'études et d'avenir clairs | En réussite | Aristocrate |
| **Madison** | Père chef de ligne en entreprise agroalimentaire (bac) mère en préparation du diplôme d'État infirmier | Projets d'études et d'avenir clairs | Correctes | Compulsive |
| **Justine** | Mère infirmière (bac+3), père sans activité professionnelle (bac+2) | Projets d'études et d'avenir flous | Correctes | Détaché |
| **Camille** | Mère sans emploi (bac), père inconnu | Projet d'avenir clair, projet d'études en construction | Correctes | Aristocrate |
| **Esther** | Père agent de sécurité (bac), mère enseignante en histoire-géographie (bac+5) | Projet d'avenir clair | Correctes | Détaché |
| **Amandine** | Mère sans emploi (bac), père inconnu | Projet d'avenir clair | Très bonnes (DEAU, équivalent bac) | Compulsive |
| **Tristan** | Mère enseignante en IEP et assistante parlementaire (bac+8), père chef de rayon en | Projet d'avenir flou | En réussite | Aristocrate |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | supermarché (bac+2) | | | |
| **Baptiste** | Père livreur pour une médiathèque municipale (bac), mère secrétaire (bac+2) | Projet d'avenir flou | En difficulté | Détaché |

# 1. D'Admission post-bac à Parcoursup : analyse des dispositifs de rationalisation des flux de bacheliers

## 1.1. Une problématique récente, une question ancienne

Les algorithmes d'affectation qui structurent Parcoursup ont été somme toute décriés à bien des égards. La problématique que ces algorithmes s'efforcent de solutionner est évidente. La thématique du trop-plein d'étudiants est plus ou moins récente, mais le dilemme est assez ancien : il y a un certain nombre de bacheliers donné, un certain nombre de places dans les formations du supérieur, il convient alors d'affecter ces candidats à ces places. D'un côté, les candidats ont des projets, ou du moins des préférences, de l'autre côté les formations ont des critères d'admission. Cette situation n'est assurément pas spécifique à l'enseignement supérieur français, ni à l'enseignement supérieur tout court.

### 1.1.1. La procédure Gale-Shapley, une procédure non « manipulable »

Dans les années 1950, les formations médicales étasuniennes mirent en place un système d'affectation obéissant à la procédure Gale-Shapley (Gale & Shapley, 1962) pour les internes en médecine aux hôpitaux du pays, en fonction des choix de chacun. Il s'agit du modèle auquel répond Admission post-bac. Une procédure qui a l'inconvénient d'être « inéquitable » dans le sens où un candidat peut voir passer sous son nez une admission dans un vœu qu'il aurait préféré, qui l'aurait préféré, mais qui, au fil des tours d'attente, a déjà rempli ses capacités avec l'admission d'autres candidats peut-être moins méritants. Pour optimiser ses chances, le candidat peut avoir intérêt à opérer des stratégies, sans forcément formuler ses vœux dans l'ordre qu'il aurait souhaité, pour avoir le plus de chances possibles d'accéder là où il souhaiterait accéder : cela s'appelle une procédure « manipulable ». David Gale et Lloyd Shapley, mathématiciens, imaginèrent une procédure à la fois équitable, juste, non manipulable et efficace, qu'ils comparent avec la constitution de mariages stables hétérosexuels (par soucis de simplification analogique). La procédure est alors la suivante, pour un nombre identique d'hommes et de femmes à marier entre eux, chacun et chacune ayant des préférences et des frustrations inévitables, les mathématiciens déduisent une probabilité non nulle d'insatisfaction de la distribution matrimoniale (qui pourrait se traduire par des adultères). Pour construire à coup sûr des mariages stables, la procédure Gale-Shapley veut que les hommes proposent, et que les femmes disposent. C'est-à-dire qu'elles acceptent ou refusent, cela se jouant en plusieurs tours, les femmes peuvent accepter en attendant de trouver mieux (ce qui correspond au « oui si » sur APB). Si la procédure est assez intuitive, l'apport de Gale et Shapley est tout d'abord une démonstration du caractère fini de la procédure (il y aura forcément stabilité à un moment ou à un autre), et de la stabilité des couples (pas d'adultère pour l'analogie du mariage, pas de décrochage ni de réorientation pour celle de l'enseignement supérieur). La procédure Gale-Shapley est asymétrique. En effet, les mathématiciens conclurent que le groupe qui propose s'en sort mieux vis-à-vis de ses préférences que l'autre car il obtient les meilleures solutions qui soient parmi les solutions stables (nous insisterons sur ce point), contrairement à l'autre groupe qui obtient les pires. Cette configuration tire son avantage dans l'honnêteté qu'elle impose aux candidats : nul besoin de mentir sur ses préférences, d'être dans le calcul, dans la ruse et dans la stratégie. Elle n'est pas manipulable et offre la meilleure solution possible pour le groupe qui propose (Dublins & Freedman, 1981). Sans même parler de la rapidité, cette configuration permet de créer des appariements supposés stables entre eux, n'animant pas de sentiments d'injustice stimulés par la non-admission d'un candidat au profit d'un autre moins bien classé dans les listes d'attente de l'établissement.

### 1.1.2. Le critère de stabilité

Malgré tout, quelques précisions s'imposent quant à l'application de ces principes sur des situations réelles. Jusqu'ici, nos explications se basent sur des exemples simplifiés. S'il y a trop d'élèves par rapport aux places, certains se retrouvent sans affectation, et vice-versa. La procédure est efficace, non manipulable, rapide et, contrairement à ce qui est lisible dans la presse, transparente : l'algorithme est simple, son fonctionnement est clair. Sur le papier, elle combine tous les avantages. La meilleure configuration possible n'est pas formation stable, ni juste. La procédure Gale-Shapley privilégie la stabilité et l'équité de la procédure. C'est notamment cette procédure-là qui est utilisée dans les listes d'attentes pour certaines transplantations d'organes, d'affectation des hôpitaux pour les internes en médecine comme nous l'évoquions plus haut, d'affectation dans les études supérieures en Allemagne, au Chili, etc. C'est également le modèle sur lequel reposa APB en France de 2009 à 2017, à quelques nuances près.

## 1.2. Une continuité dans la rationalisation des flux

### 1.2.1. Un processus de rationalisation déjà entamé sous APB

Initié en 2003 pour les classes préparatoires aux grandes écoles, Admission post-bac a été étendu dès 2007 à la plupart des formations post-baccalauréat, sélectives ou non. APB recueillait les candidatures à l'entrée dans une première année de toutes les formations de l'enseignement supérieur, qu'il s'agisse de formations sélectives ou non (seules quelques formations conservent une procédure autonome comme par exemple les IEP). Les élèves de terminale étaient alors invités à saisir leurs vœux sur internet entre le mois de janvier et de mars précédant la rentrée, dans la limite de douze vœux par types de formation (classe préparatoire aux grandes écoles/IUT/STS/licence/école d'ingénieurs, etc.). Cette application permettait de gérer les demandes des bacheliers et les offres des établissements en flux tendu. Le candidat se voyait proposer une offre pour le plus haut vœu pour lequel il était accepté, puis devait alors répondre dans un certain délai selon quatre possibilités : « oui définitif » (il accepte l'offre) ; soit « oui mais » (il acceptait l'offre sauf si un vœu mieux classé lui était ultérieurement proposé, auquel cas le lycéen n'a plus le droit de prétendre à la première offre qui lui a été faite) ; soit « non mais » (le candidat refusait l'offre, mais maintenait sa candidature pour des vœux mieux classés) ; soit « démission générale ». Dans la mesure où le candidat ne se voit proposer qu'une offre unique pour son vœu satisfait le mieux classé et que tous les vœux suivants de sa liste étaient alors annulés, le classement des candidatures constituait ainsi un enjeu central de la procédure APB.

Les critères essentiels de l'algorithme d'APB (Admission post-bac) étaient donc la hiérarchie du choix du lycéen ainsi que son origine académique. Ses spécificités étaient d'une part le classement des candidats pour les filières sélectives et d'autre part, une fluidité pour les filières universitaires dites « non-sélectives » : une grande majorité des licences – et à vrai dire, des formations – n'étaient pas en tension, et n'avaient donc pas mis en place de dispositif de tri, de sélection. La hiérarchisation des vœux suppose donc la prise en compte de l'ordre de ces vœux. Cette dimension d'APB est essentielle : l'encadrement lycéen (voire familial) inclinait les futurs étudiants à adopter le réflexe d'entrer au moins un vœu d'une formation non sélective (hors CPGE, STS, IUT, certaines doubles licences universitaires, etc.) sur l'ancienne plateforme afin de se fixer un filet de sauvetage, APB disposant de formations étiquetées de « pastilles vertes » qui permettaient de garantir une sécurité en affectant des candidats bacheliers généraux sur un dernier vœu dans des formations peu saturées.

Les licences universitaires ayant des capacités d'accueil insuffisantes en rapport au nombre de candidats se voyaient, par l'article 14 de la loi du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur devenu article L612-3 du code de l'éducation, en interdiction d'opérer une sélection sur critères scolaires. Pour résoudre ce problème des licences en tension, APB eut alors recours à trois critères successifs. L'académie d'origine (les formations donnaient priorité aux étudiants locaux). Ensuite, les formations regardaient la position du vœu dans la liste hiérarchisée par le candidat, ce qui constitue une entorse non négligeable à la procédure Gale-Shapley : l'asymétrie est rompue, la formation prend en compte le classement du candidat pour établir le sien en favorisant ceux qui la placent en haut de leur liste, ce qui rend la procédure à nouveau manipulable, ouvrant la porte aux stratégies et aux ruses, mais surtout

aux inégalités entre les candidats les mieux et les moins informés. Enfin, lorsqu'il reste toujours des candidats classés ex aequo, APB avait recours au tant décrié tirage au sort.

L'enjeu de l'outil était de mettre à plat l'organisation de l'orientation des lycéens dans le supérieur (même procédure, même calendrier, même outils pour plus de 12 000 formations, les décisions étaient toutes rendues le même jour). Des spécifications nationales et locales comme les priorités géographiques, des priorités accordées aux bacheliers étrangers, etc., ont alors constitué l'opacité d'Admission post-bac. En 2019, Leïla Frouillou, Clément Pin et Agnès van Zanten (2019) tiennent une analyse selon laquelle les défaillances d'APB (majoritairement centralisées sur la problématique de l'injuste tirage au sort) tiennent aux logiques de l'État stratège, organisation gouvernementale qui implique une nouvelle « catégorisation » légitime de l'État, portée par des hauts fonctionnaires généralistes, dans le cadre de grandes commissions de réforme, et inspirée des idées du *New Public Management*. L'imposition de la notion d'État plateforme dans la sphère gouvernementale orienta la modernisation de l'État, notamment la gestion des données numériques, installant le projet de loi ORE, puis la mise en place de Parcoursup, ce qui répond à un certain nombre de principes guidant l'action du gouvernement : délégation des responsabilités opérationnelles à des degrés plus locaux, appui sur des outils numériques à des fins de gestion et de transparence à l'égard des usagers par l'objectification de variables de tri, volonté stratégique de se saisir des critiques émises à l'égard du premier dispositif pour en réformer le procédé, etc.

### 1.2.2. Une rationalisation poursuivie et quelques tentatives d'ajustements

Ce sont, en l'occurrence, les injustices du tirage au sort comme considéré comme aux antipodes du mérite (Dubet *et al.,* 2006), ainsi que les taux d'échecs en première année qui justifièrent la transition d'APB à Parcoursup. Le fonctionnement de Parcoursup est, dans les grandes lignes, identique à celui d'APB. Il y a cependant quelques changements importants.

Sur ce nouveau dispositif, les lycéens peuvent inscrire un maximum de 10 vœux (avec des « sous-vœux », regroupés par exemple par type de formation, discipline...) qui ne sont plus hiérarchisés, et devant tous être motivés par le remplissage de la rubrique « Projet de formation motivé », nécessaire à la validation du vœu). Dès que la capacité d'accueil est atteinte, les bacheliers sont automatiquement mis en attente. Les critères essentiels de ces algorithmes sont désormais, non plus la hiérarchie des vœux du futur étudiant ainsi que son origine académique comme dans APB, mais la cohérence entre son profil et les attendus de la formation, estimée grâce à l'objectification des profils d'élèves. Il n'y a plus de tirage au sort : pour cela, les formations obtiennent le droit de classer elles-mêmes les candidats sur critères scolaires, y compris les licences universitaires, qu'elles soient en tension ou non. La suppression de la hiérarchisation empêche un classement par les formations en fonction du rang du vœu, ce qui pose un problème de fonctionnement de la procédure.

Il s'agit ainsi d'une poursuite du processus de rationalisation de l'orientation (Henriet & Pietryk, 2012), déjà bien présent sous APB (Lemêtre & Orange, 2017). APB faisait une proposition sur un des vœux à 98 % des bacheliers généraux, et proposait leur premier vœu absolu à 60 % de ces bacheliers (Fauconnier, 2017). De plus, la modalité « oui mais » permettant aux bacheliers de valider le vœu dans l'attente de son admission dans un vœu placé plus haut dans la hiérarchie, en plus du « oui » définitif, permettait la suppression des vœux inférieurs et donc l'évitement maximum des doublons. Cette gestion des affectations en flux tendus plongeait le candidat dans une logique anticipatrice en le conduisant à réfléchir à ses préférences avant même la date des résultats des admissions, conduisant les élèves disposant de moins de ressources scolaires et sociales à respecter l'ordre des risques plutôt que l'ordre des préférences (Bodin & Orange, 2013). Cela inclinait d'ailleurs les élèves à inscrire en première position non pas leur formation préférée ou la plus difficile d'accès, mais la formation où ils estimaient avoir le plus de probabilités d'être acceptés (Orange, 2013).

# 2. Construire un projet et l'encoder sur Parcoursup : des partenaires et des ressources

## 2.1. La construction des projets

Nous distinguons le projet d'avenir du projet d'études. Le projet d'avenir s'inscrit dans une temporalité plus large et assimilable à la logique de *vocation* (Dubet, 1994). Le projet d'étude est indexé à une maîtrise de l'*épreuve* de l'orientation. Les deux concepts sont néanmoins intimement liés.

À l'égard de cet entrelacement entre projet d'études et projet d'avenir, nous pouvons prendre acte dès 1990 lorsque Berthelot distingue trois logiques autour desquelles s'articulent les stratégies d'orientation des lycéens, dans un contexte d'avant crise économique (Berthelot, 1990) : une *logique d'excellence* qui s'exprime dans l'adéquation à la fois dans les objectifs ambitieux (intégrer une formation très cotée) et dans les moyens mis en œuvre pour, qu'il s'agisse de la réussite scolaire, mais également de la préparation pédagogique de longue date ; une *logique de calcul* basée sur le réalisme, la prudence. Cette logique se manifeste par la production de choix hiérarchisés, spécifiant un objectif visé, et des plans B, des roues de secours, des replis possibles. D'après Berthelot, cette logique s'applique aux lycéens visant un enseignement court, un dépôt de candidatures multiples ; une *logique d'indétermination*, ou *d'incertitude*. Cette logique s'exprime directement par une multiplicité des choix, un éclectisme de la nature de ceux-ci, voire l'absence de choix. Pour Berthelot, ces trois logiques sont repérables dès la production des choix. Il en déduit l'analyse suivante, à replacer dans l'époque et le contexte (la fin des années 1980, bien avant le projet de loi ORE) : les bons élèves se tournaient alors naturellement vers une *logique d'excellence*, délaissant l'université du fait de sa propension à devenir une filière de second choix. La crise économique obligea Berthelot à redéfinir ces trois logiques du fait de la prégnance du néo-caractère tumultueux du marché du travail. Ainsi, la *logique d'excellence* s'exprime par la volonté d'obtenir les meilleurs niveaux possibles dans un certain nombre de matières requises pour parer à la sélectivité des formations souhaitées, ce qui a la particularité, pour Berthelot, de rompre avec la lecture bourdieusienne des *Héritiers* ; une nouvelle logique appelée *logique de sécurité* se caractérise par l'obsession quant à l'insertion post-estudiantine sur le marché du travail et le choix de voies favorisant le gain d'un emploi. Il s'agit alors d'une logique de sûreté, de minimisation de risques désormais bien plus présents qu'auparavant ; une seconde nouvelle logique qu'est la *logique d'attente* ne l'est pas non plus totalement, mais changea de signification : autrefois un luxe, privilège d'une fraction aisée de la jeunesse, l'attente est, depuis la crise économique, réservée aux dominés du processus d'orientation vers le supérieur, gage de l'inefficacité de leur capital culturel institutionnalisé.

Le parcours du jeune individu marque, par le passage à l'école, une rupture dans les constructions de projets. L'école sert souvent de relais à des motivations qui préexistent au jeune individu, elle permet tout de même de diversifier ou d'alimenter ces choix. Inversement, l'école peut lui apparaître comme repoussoir lorsque le jeune refuse de participer à des activités scolaires et parascolaires, ou qu'il trouve à l'extérieur de celle-ci la source principale de ses intérêts, notamment lorsqu'ils sont portés par les pairs (Zaffran & Pouchadon, 2010). Les entretiens effectués montrent que l'encadrement lycéen influence moins la construction du projet d'avenir que peuvent le faire les parents, la pratique d'activités culturelles et sportives ou encore les pairs. La famille demeure la matrice première des fréquentations de l'enfant jusqu'à son adolescence. Elle choisit l'école dans laquelle sera scolarisé l'enfant, de même que les futurs établissements de collège et de lycée, non sans quelques différences tendancielles indexées aux capitaux culturels et économiques des parents sur les choix d'écoles publiques ou privées, d'une certaine sensibilité pédagogique plutôt qu'une autre, d'un tel ou tel niveau de réputation, etc. (van Zanten, 2009). La mère de l'individu joue un rôle, toujours à l'œuvre, d'interprétation, de jugement, de critique et de présomption sur tous les domaines de la vie sociale du jeune individu (Gojard, 2010). Elle présente une inquiétude plus marquée quant à son insertion professionnelle (Charles *et al.,* 2019), qui se concrétise par un contrôle, par les parents, du parcours de l'enfant, contrôle qui croît en fonction de son niveau de diplôme (Galland & Oberti, 1996), tout en opérant un arbitrage entre désir d'amélioration des performances des enfants afin de les maintenir dans la compétition scolaire, et peur de compromettre ainsi, par excès d'administration de stress d'anxiété et de limitation de l'autonomie, leur épanouissement personnel (Dubet & Marticcelli, 1996).

## 2.2. Les candidats face à Parcoursup : concepts et profils pour une typologie

**Tableau 2 • Profils des candidats observés**

| | **Ressources +** | **Ressources -** |
|---|---|---|
| **Épreuve +** | Contrariés | Compulsifs |
| **Épreuve -** | Aristocrates | Détachés |

À partir des entretiens menés, nous avons pu élaborer cette typologie représentant des profils types de lycéens face à l'épreuve que représente Parcoursup. *L'épreuve* assortie au symbole positif ou négatif représente ainsi la difficulté avec laquelle Parcoursup est vécue pour le candidat. Les ressources dont le candidat dispose, qu'il s'agisse de l'encadrement lycéen, l'encadrement familial, des socialisations diverses ou encore des activités sportives et culturelles sont en interaction les unes aux autres, il n'arrive pas systématiquement que d'autres compensent des manquements chez l'une. Toutefois, nous présentons ici une lecture qualitative de ce concept.

Les *Aristocrates* ont été nommés ainsi car ils s'autorisent une posture aristocratique face à Parcoursup en ne s'y consacrant pas tellement, juste ce qu'il faut, tout en sachant que les choses se déroulent bien. Les Aristocrates ont conscience de leur capital culturel qui joue pour eux, de leurs bons bulletins scolaires, d'un projet d'avenir clair (des tensions peuvent exister, notamment entre ce qu'ils veulent faire et ce que leurs parents voudraient qu'ils fassent, mais elles se résolvent aisément), en bref de chaque paramètre qui permet un bon déroulement du processus. Ce sont les moins stressés par Parcoursup.

Les *Détachés* ont été nommés ainsi car ayant également ce rapport distant à la plateforme, à la différence près que ce détachement tire sa racine d'un sentiment de dépassement. Ce sentiment de dépassement peut générer du stress, mais il arrive que les Détachés le prennent avec philosophie. Les individus interrogés correspondant au profil du Détaché peinent à obtenir des notes convenables. Ils « mettent la poussière sous le tapis », procrastinent et se sentent *hors du jeu* de Parcoursup (par analogie aux travaux de Jaffré & Muxel (2000). Le Détaché ne sait pas quoi faire comme études, ni quoi vouloir faire de sa vie : le projet professionnel n'est pas clair. Il va effectuer les démarches au dernier moment, à des divers degrés de hasard. Lors des entretiens, les Détachés ont une moindre connaissance des dates des échéances qui se traduit par une approximation dans leur description, de même que dans la description des filières du supérieur envisagées. Le projet d'avenir n'est pas clair, eux-mêmes doutent de leurs capacités à poursuivre des études supérieures nécessitant de l'investissement.

Les *Compulsifs*, un troisième profil, tout à fait opposé : un rapport très compulsif à Parcoursup. Lors de cette étude, aucune tendance en termes de résultats scolaires n'a été dégagée chez les Compulsifs. Que leurs résultats soient bons ou pas, ils se connectent souvent sur Parcoursup, même lorsque cela n'est pas nécessaire, pour vérifier, s'assurer que tout est en ordre. Très préoccupés par leur sort, ils sont sujets au stress, ce qui se manifeste lors des entretiens, aussi bien par la gestuelle que par le lexique employé. Il s'agit généralement d'un stress assumé et regretté, alimenté par une peur de l'injustice que pourraient représenter les résultats de Parcoursup, voire également par une peur d'un non-conformisme social (peur de redoubler et de ne plus être avec ses amis, peur de perdre la face en se voyant dévalorisé par de multiples refus, etc.). Encore une fois, l'encadrement lycéen peut être décisif dans cette gestion de l'anxiété. Cela dépend des enseignants et de l'équipe pédagogique.

Les *Contrariés*, quatrième et dernier profil, seraient des candidats qui disposent de bons *moyens*, sans pour autant franchir aisément l'*épreuve* de Parcoursup. Si aucun des candidats interrogés ne correspond à ce profil, il convient de ne pas occulter celui-ci pour autant. L'accès à l'enseignement supérieur repose sur des inégalités sociales, mais l'anxiété mobilise également des dispositions psychologiques. Par ailleurs, si certains Aristocrates parviennent parfaitement à opérer un éventuel arbitrage entre les désirs de leurs parents et les leurs comme il en est le cas pour Mario par exemple,

rien ne dit que chacun des individus présentant des ressources aussi qualitatives y arriveraient avec autant de brio. Enfin, rien ne nous empêche d'imaginer qu'un enfant issu d'un milieu privilégié ne serait pas anxieux quant au fait de devoir choisir une profession prestigieuse plutôt qu'une autre, ainsi qu'une formation du supérieur prestigieuse plutôt qu'une autre.

## 2.3. Arrivée de l'attente et attente de l'arrivée

Sur Parcoursup, les candidats opèrent leurs choix sans les classer d'avance. Les formations doivent ensuite les classer, et renvoient aux étudiants une réponse parmi les suivantes : « ou », « non » (uniquement pour les formations sélectives), ou placement sur liste d'attente. Les étudiants doivent par la suite donner une réponse parmi les formations qui leur ont notifié favorablement. Il en va, ainsi, à chaque tour, la reproduction manuelle de la procédure de Gale-Shapley : les formations proposent, les candidats disposent. Subséquemment, les candidats se voient alors attribuer la pire solution parmi les solutions stables (chapitre 3, partie I) ce qui, à l'aune des travaux de Shapley et Gale, favoriserait les formations au détriment des candidats. Bien qu'une analyse sans jugement de valeur entrave la critique de ce premier point, le suivant est indéniable : chaque tour pouvant durer jusqu'à une semaine, la procédure est considérablement ralentie en comparaison avec APB où la plateforme disposait d'avance des préférences des candidats, là où Parcoursup impose de moudre le grain à nouveau à chaque tour.

Sur Parcoursup, les candidats les mieux à l'aise scolairement recevront dès le mois de mai une ou plusieurs réponses positives et peuvent ainsi se permettre le luxe du choix. La plupart des autres candidats se voient placés dans l'attente de désistements des premiers. Les élèves et leurs familles attendent avec appréhension les réponses à leurs vœux, car ils ont besoin de se projeter dans l'avenir : il faut s'inscrire administrativement, pédagogiquement, il faut résoudre la problématique du logement, voire de la confirmation ou non de l'accès à l'internat pour les formations qui en proposent, des bourses conditionnelles du CROUS, etc. Il semble judicieux de supposer que le poids très important du diplôme dans les processus d'orientation et d'insertion professionnelle que nous avons remarqués lors du premier chapitre y est pour beaucoup dans cette angoisse montante. Compte tenu des articulations entre enseignement secondaire et supérieur en France, le phénomène de démocratisation scolaire du secondaire et du supérieur a induit une limitation des possibilités d'orientation dans ce dernier. De plus en plus, les débouchés ne dépendent pas du niveau de diplôme, mais du type de filière suivie (Duru-Bellat & Kieffer, 2008).

L'enquête nationale sur la transition du secondaire au supérieur (TSS) réalisée par l'Observatoire national de la vie étudiante au printemps 2019 (Belghith, Carvalho, Odile & Tenret, 2019) nous montrent que l'attente de résultats a concerné une grande majorité des étudiants interrogés sur leur processus Parcoursup. Néanmoins, cette enquête nous montre également que l'attente se prolonge pour les profils les plus vulnérables. 80 % des étudiants ont déclaré avoir été sur liste d'attente pour au moins un de leurs vœux. Les délais d'attente s'échelonnent lors des premières semaines qui suivent les résultats : 30 % des étudiants ont déclaré avoir été acceptés tout de suite dans l'un de leurs vœux, 13 % d'entre eux lors de la première semaine et 11 % durant la deuxième. Les 46 % de futurs étudiants restants ont davantage attendu. Plus d'un étudiant sur deux interrogé déclare avoir accepté une proposition avant le 5 juin 2018, et au 1er septembre, près de 95 % d'entre eux avaient accepté une proposition. Parmi ceux qui ont donné leur réponse le plus tardivement (au-delà du 1er septembre), nous retrouvons les étudiants étrangers qui sont ainsi surreprésentés (10 %), les étudiants boursiers – qui sont manifestement moins dotés en capitaux économiques, si on en considère l'attribution de bourse conditionnelle dont ils bénéficient – (33 % contre 22 %) et les étudiants d'origine populaire (39 % contre 32 %).

> « C'était horrible, ça avançait que dalle (sic) », « les listes d'attente se réduisaient, mais par le bas, pas par le haut […] il y a 250 places, les 250 acceptés direct il faut qu'ils se désistent, la liste d'attente réduisait en nombre mais j'étais toujours vers le bas, 400e sur 500. »
> Amandine**,** classée dans les Compulsifs.

> « Fin juin j'étais encore sur plein de listes d'attente, on ne te dit pas non mais en fait c'est comme si, parce que tu comprends toute seule [...] j'ai pris socio au final mais j'ai attendu le plus

> possible, parce que j'arrêtais de remonter en psycho alors c'est chaud, tu sais pas si cela vaut le coup d'attendre encore mais tu le fais, tu veux faire quoi d'autre ? »
> Esther, classée dans les Détachés.

Ces situations amènent alors à des blocages. Les Aristocrates comme Mario, Maëlle ou Tristan ont le privilège de ne pas subir cette attente en se voyant dès le premier tour proposer une formation. Admettons qu'un candidat souhaitant la formation A, demande les formations A et B, et n'est accepté qu'à la seconde, tandis qu'un autre candidat demande les mêmes formations en souhaitant la formation B mais n'est accepté qu'à la A, tous deux étant sur liste d'attente pour leur formation souhaitée, ils attendent en espérant voir leur classement dans les listes d'attente s'améliorer. Ces effets d'agrégations bloquent alors le jeu des listes d'attente et conduit à une frustration pour les deux candidats.

> « À Paris en psycho […] j'ai pas pu y aller parce que trop loin trop cher (sic) […] mais tu regardes quand même, tu attends, au cas où t'aies pas le reste t'as un truc. »
> Amandine, classée chez les Compulsifs.

Les entretiens effectués entre les différents tours de la procédure révèlent que le jeu des listes d'attente semble anxiogène et interminable. Les étudiants se retrouvent à accepter une proposition, car la rentrée approche et la problématique de la poursuite d'études se conjugue avec celle du logement. L'opacité ressentie de la plateforme ne semble pas faciliter la chose.

> *« Trouver l'appart c'est une galère. C'est toujours dans ta tête »*
> Justine, classée dans les Détachés.

> *« J'ai eu l'internat à Pau trois jours après la fermeture théorique de Parcoursup. On était sur le point de signer le bail de l'appart, et on avait déjà payé le loyer d'avance. On n'a eu aucune info comme quoi c'était possible une situation comme ça. »*
> Morgan.

Durant la procédure, les candidats n'ayant toujours pas terminé la procédure doivent impérativement valider des « points d'étape » les 29 et 30 juin ainsi que le 1er juillet, ce qui consiste à signifier sur la plateforme qu'ils attendent et espèrent toujours ces formations, ce qui fait partie des aspects pouvant éliminer une partie des candidats qui ne l'auraient pas fait. Cela constitue un premier désengorgement des listes d'attente. Si le journaliste Guillaume Ouattara affirme le 20 mai 2020 que bon nombre de candidats oubliant ces points d'étape par incompréhension de la procédure se voient retirés des listes d'attente contre leur volonté[2], aucun candidat interrogé lors de cette recherche n'a affirmé s'être vu supprimé de ses listes d'attentes par oubli de ces points d'étape. Pour ce qui est du reste, Parcoursup oppose les meilleurs élèves qui ont eu des propositions d'admission immédiates, et les autres, placés en liste d'attente. L'outil sécurise les plus confiants et insécurise les plus vulnérables puisque ce sont les moins dotés en capitaux et en ressources, donc ceux qui ont les moins bons résultats scolaires, donc ceux qui vont attendre le plus longtemps. La plateforme embourbe dans l'incertitude ceux qui avaient déjà des difficultés au départ. En d'autres termes, bon nombre de candidats finissent, par lassitude de l'attente et par incertitude, par accepter une formation qui n'aurait pas été leur premier choix.

> *« Dans beaucoup de cursus, les classements arrivent à des rangs d'ex aequo jusqu'au deuxième chiffre après la virgule. On a plutôt industrialisé la sélection. Le temps joue comme une variable d'ajustement. »*
> Sylvie Lecherbonnier dans *Le Monde* (23 mai 2018).

[2] Ouattara G. (2020, 20 mai), Parcoursup : où en est la plateforme d'orientation des lycéens ?, récupéré le 20 mai 2020 sur https://www.brut.media/fr/news/parcoursup-ou-en-est-la-plateforme-d-orientation-des-lyceens--fe17034f-5e62-4333-a910-f609e39aecc6.

# Conclusion

Cette contribution montre que Parcoursup est un objet sociologique. En interrogeant dans un premier temps la fabrique des projets, nous avons pu poser les prémisses d'une sociologie de l'épreuve sur Parcoursup. Dès lors, il apparaît que le processus auquel la plateforme oblige fait écho à l'ensemble des ressources à disposition de ses candidats. En tentant de régler le problème de manipulabilité de la procédure, Parcoursup expose ses candidats à de nouvelles incertitudes et anxiétés que peuvent générer l'attente à laquelle le processus oblige en plaçant ses candidats dans des horizons temporels plus diffus. Les entretiens montrent que ces incertitudes auront pour effet de prolonger les périodes d'attentes subies par les candidats les moins dotés en ressources en les inclinant à attendre l'amélioration de leur positionnement, ce qui crée des effets pervers. Ils montrent également que les lycéens classés dans la catégorie des Compulsifs présentent une appréhension de ce qu'ils appellent « l'algorithme » dont ils craignent un résultat injuste et donc ils perçoivent le fonctionnement comme opaque et arbitraire.

# Bibliographie


Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école : stratégies éducatives des familles*. Stock.

Dubet, F. (2012). Le rôle de consommateur des parents d'élèves dans le « marché scolaire », *Regards croisés sur l'économie*, *12*(2), 133-142.

Belghith, F. Carvalho, H., Odile, F. & Tenret, E. (2019). L'orientation étudiante à l'heure de Parcoursup : des stratégies et des jugements socialement différenciés. *OVE infos, 39*.

Berthelot, J.-M. (1990). *Les effets pervers de l'expansion des enseignements supérieurs. Le cas de la France. Sociétés contemporaines, 4*(4), 109-122.

Bodin, R. & Orange, S. (2013). *L'Université n'est pas en crise. Les transformations de l'enseignement supérieur : enjeux et idées reçues*. Bellecombe-en-Bauges : Le Croquant.

Charles, N. *et al* (2019). Soutenir le jeune et son projet : les logiques éducatives parentales à l'épreuve de l'insertion professionnelle. *Revue française des affaires sociales*, *2*, 119-142.

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

Dubet, F. *et al*. (2006). *Injustices. L'expérience des inégalités au travail*. Paris : Seuil.

Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). Les parents et l'école : classes populaires et classes moyennes. *Lien social et politique-RIAC*, *35,* 109-121.

Dublins, L. & Freedman, D. A. (1981). Machiavelli and the Gale-Shapley algorithm. *The American Mathematical Monthly*, *88*(7), 485-49.

Duru-Bellat, M. & Kieffer, A. (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités. *Population*, *63*(1), 123-157.

Fauconnier, P. (2017). *Universités : innover ou sombrer.* Paris : Fauves.

Frouillou, L., PIN, C., & van Zanten, A. (2019). Le rôle des instruments dans la sélection des bacheliers dans l'enseignement supérieur. La nouvelle gouvernance des affectations par les algorithmes. *Sociologie*, *10*(2), 209-215.

Gale, D. & Shapley, L. (1962). College admissions and the stability of marriage. *The American Mathematical Monthly*, *69*(1), 9-15.

Galland, O. (2000). Entrer dans la vie adulte : des étapes toujours plus tardives mais resserrées. *Économie et Statistique*, *337-338*, 13-36.

Galland, O. & Oberti, M. (1996). *Les étudiants.* Paris : La Découverte.

Gojard, S. (2010). *Le métier de mère.* Paris *:* La Dispute*.*

Henriet, A. & Pietryk G. (2012). *Analyse de l'orientation et des poursuites d'études des lycéens à partir de la procédure admission post-bac*. Rapport no 2012-123, MEN.

Jaffré, J. & Muxel, A. (2000). S'abstenir : hors du jeu ou dans le jeu politique ? Dans P. Bréchon (éd.), *Les cultures politiques des Français* (p. 17-52). Paris : Presses de Sciences Po.

Lemêtre, C. & Orange, S. (2017). Les bacheliers professionnels face à Admission Post-Bac (APB) : « logique commune » *versus* « logique formelle » de l'orientation. *Revue française de pédagogie*, *198*, 49-60.

Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris : Armand Colin.

Merle, P. (1964). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.

Orange, S. (2013). *L'autre enseignement supérieur. Les BTS et la gestion des aspirations scolaires*. Paris : PUF.

van Zanten, A. (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales.* Paris : PUF.

van Zanten, A. (2009). Le travail éducatif parental dans les classes moyennes et supérieures : deux modes contrastés d'encadrement des pratiques et des choix des enfants. *Informations sociales*, *154*, 80-87.

Zaffran, J. (2010). *Les Temps de l'adolescence. Entre contrainte et liberté*. Rennes : PUR.

Zaffran, J. & Pouchadon, M. (2010). La recomposition des pratiques culturelles des adolescent(e)s Terrain français, éclairages québécois. Dans S. Octobre (éd.), *Enfance & culture : Transmission, appropriation et représentation* (p. 167-186). Paris : ministère de la Culture - DEPS.

# Le sens de la justice chez les étudiants du master en sciences psychologiques en Belgique francophone : quelle influence de l'expérience de la sélection ?

*Nathanaël Friant[*] et Dorothée Baillet*

## Introduction

En France, la loi portant sur l'adaptation du deuxième cycle de l'enseignement supérieur français au système licence-master-doctorat (Loi n°2016-1828 du 23 décembre 2016) a récemment modifié les conditions d'accès des masters. En sciences psychologiques, la mise en application de cette loi implique – depuis la rentrée 2017-2018 – la sélection des candidats, non plus à l'issue de la première année de master (M1) mais bien à entre la troisième année de licence (L3) et la première année de master (M1). Après avoir obtenu leur licence, les étudiants français doivent donc *« passer le cap d'un concours ou d'un examen de dossier pour pouvoir poursuivre leur cursus »* (Quertemont, 2019). Suite à la mise en application de cette réforme, la Fédération nationale des étudiants en psychologie (FENEPSY), l'organe représentatif des associations d'étudiants en psychologie en France, indique, dans un communiqué basé sur l'analyse des réponses à deux questionnaires visant à mesurer l'impact de la sélection à l'entrée du master en psychologie, que *« les étudiants sortant de licence 3 étaient près de 30 % à ne pas avoir de réponses favorables en master pour la rentrée 2018/2019 ».* Dans le même communiqué, l'association observe également qu'outre les *« conséquences psychologiques désastreuses (démoralisation, dépression, stress excessif) »,* la mise en œuvre de cette réforme a engendré un départ massif des étudiants de psychologie et ce, notamment vers la Belgique et la Suisse, deux pays francophones limitrophes. C'est par exemple le cas d'Alban, inscrit en psychopathologie à l'Université libre de Bruxelles après s'être vu refuser l'accès au master en France, qui déclare : *« Je suis en colère contre un système français qui, à la base, ouvre les portes et les referme brutalement ensuite. Beaucoup de jeunes ont le sentiment d'être trahis par leur université et, parfois, abandonnent tout »* (Stroobants, 19 janvier 2019).

Ainsi, afin d'échapper à cette sélection ou de poursuivre leur parcours d'études après s'être vus refuser l'accès au master en France, de nombreux étudiants français ont donc choisi de poursuivre leurs études en Belgique où les conditions d'accès à l'université sont différentes. En effet, bien qu'il existe quelques filières d'études pour lesquelles l'inscription est dépendante de la réussite d'un examen d'admission (sciences de l'ingénieur, écoles supérieures des arts) ou d'un examen d'entrée et d'accès (sciences médicales, sciences dentaires), l'accès à l'enseignement supérieur y est uniquement conditionné soit par l'obtention d'un certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS) pour les premiers cycles, soit par la détention d'un diplôme universitaire de premier cycle pour les deuxièmes cycles (masters).

Dans ce contexte, le nombre d'étudiants français inscrits en master en sciences psychologiques en Belgique a augmenté de manière exponentielle. En deux ans, il a doublé à l'Université de Liège et a sextuplé à l'Université libre de Bruxelles. Même constat à l'Université de Mons où le nombre de dossiers d'admission a littéralement explosé : 27 demandes en 2016 contre plus de 200 en 2018 (Stroobants, 23 janvier 2019).

Hormis la charge administrative que cet afflux d'étudiants provoque, les conséquences sur les plans pédagogique et organisationnel sont particulièrement lourdes. En effet, dans un pays où l'enveloppe budgétaire allouée à l'enseignement supérieur est fermée et dans une filière qui attire de plus en plus d'étudiants, les universités belges ne disposent ni des moyens humains, ni des moyens matériels pour assurer la qualité de la formation. À titre d'exemple, à l'Université libre de Bruxelles, le nombre d'amphithéâtres permettant d'accueillir de larges cohortes d'étudiants est limité et leur occupation est

[*] Université libre de Bruxelles, nathanael.friant@ulb.ac.be.

généralement dévolue aux premiers cycles universitaires. Or, vu le nombre d'étudiants désormais inscrits en master en psychologie, les amphithéâtres de capacité plus modeste ne suffisent plus. Sur le plan humain, le nombre d'enseignants ne permet plus non plus d'assurer un encadrement pédagogique suffisant. L'encadrement des travaux pratiques, des stages et des mémoires est devenu un véritable casse-tête. Les enseignants pointent également une hétérogénéité accrue des connaissances du public auquel ils s'adressent. En effet, il semblerait qu'en France, les études de psychologie soient plus fortement marquées par le courant psychanalytique alors qu'en Belgique, ce sont plutôt les aspects scientifiques de la psychologie qui dominent le cursus (Stroobants, 19 janvier 2019).

Pour les étudiants, la situation est également compliquée : cours bondés ou annulés faute de places suffisantes, difficultés de communication avec les enseignants, impossibilité de bénéficier d'un suivi de proximité pour la réalisation de leurs travaux, nombre de places limitées pour les stages, etc. Si certains étudiants belges admettent qu'il est injuste pour les étudiants français de ne pas pouvoir terminer les études qu'ils ont entamées, ils regrettent les conditions dans lesquelles les leurs se déroulent. Pour d'autres, c'est la colère qui domine. En effet, dans un pays où les concours ne sont pas ancrés dans la culture, ils ne comprennent pas et acceptent difficilement que des décisions politiques prises dans un pays voisin aient de telles conséquences sur leur propre formation.

Cette situation particulière nous donne aujourd'hui une opportunité unique de comparer deux populations différentes d'étudiants inscrits au master en sciences psychologiques, d'une part, quant à leur expérience de la sélection et du classement à l'université et, d'autre part, quant aux conséquences que cela peut avoir sur leur sens de la justice. Le premier groupe est constitué des étudiants diplômés du premier cycle (bachelier) dans une université belge, qui n'ont pas subi de sélection et ont pour la plupart un parcours passant par les bacheliers en sciences psychologiques et de l'éducation dans la même institution. L'autre groupe est constitué des étudiants diplômés du premier cycle (licence) dans une université française qui, pour éviter la sélection organisée à l'entrée au master 1 en sciences psychologiques en France se sont inscrits dans une institution belge, soit après un refus en France, soit de façon préventive dans la perspective d'un refus.

Se pencher sur cette expérience de sélection et sur le sens de la justice qui en découle chez les étudiants présente un intérêt certain. En effet, sachant que les normes de justice et le rapport à la sélection sont étroitement liés aux conditions objectives d'accomplissement des études et donc, à l'expérience universitaire (Felouzis, 1997), il est important de pouvoir prendre en compte ces dimensions, notamment dans une perspective d'amélioration de l'expérience des étudiants par une clarification du système et de ses attendus, ce qui peut avoir un impact en termes de promotion de la réussite. De plus, connaître les « conceptions ordinaires » du juste est important, parce qu'on ne peut considérer comme juste un critère de justice qui ne corresponde pas aux conceptions des usagers auxquels il est censé s'appliquer (Jacquemain & Claisse, 2005). Enfin, parce que, dans les sociétés démocratiques, l'opinion commune constitue en elle-même un critère de justice : *« Une théorie du juste qui ne serait pas démocratiquement élaborée (ce qui laisse une large part d'indétermination quant à la procédure) serait sans doute* ipso facto *entachée d'un défaut normatif »* (Jacquemain & Claisse, 2004, p. 8).

# 1. Concepts, échelles et hypothèses

Lorsqu'il est question de sens de la justice, on distingue généralement la micro-justice (la justice d'un point de vue personnel) de la macro-justice (la justice du système dans lequel on se trouve) (Brickman *et al.,* 1981). Une autre distinction est celle existant entre les normes ou critères de justice perçus des normes ou critères de justice préférés (Duru-Bellat & Tenret, 2012). Plusieurs échelles existantes permettent de mesurer ces concepts. La micro-justice perçue peut être appréhendée au moyen d'échelles de sentiments de justice se basant sur le modèle de Dubet (1999) travaillées notamment par Friant (2012) dans le cadre d'une enquête internationale présentée dans Gorard et Smith (2010). Des items sur la croyance en une école juste *pour soi* provenant d'une échelle de croyance en une école juste adaptée par Lannegrand-Willems (2004) sur la base des travaux de Lipkus *et al.* (1996) sont également utilisés à cet effet. La micro-justice préférée peut être appréhendée au moyen d'items issus de l'European Values Survey (Forsé & Parodi, 2006). La macro-justice perçue est appréhendée au

moyen des items sur la croyance en une école juste *pour les autres* provenant de l'échelle de croyance en une école juste (Lannegrand-Willems, 2004 ; Lipkus, 1996) ainsi que d'une échelle de croyance en la méritocratie (Darnon, Smeding & Redersdorff 2018). Enfin, la macro-justice préférée peut être appréhendée au moyen d'une échelle d'approbation de la méritocratie (Darnon, Smeding & Redersdorff 2018) ainsi que d'items issus de l'European Values Survey (Forsé & Parodi, 2006).

Nous faisons l'hypothèse de plusieurs influences croisées de différentes variables sur les différentes dimensions du sens de la justice des étudiants. D'une part, on peut s'attendre à ce que les étudiants provenant d'une licence française manifestent un fort sentiment d'injustice (micro-justice perçue) face à la sélection organisée pour l'entrée au master et se positionnent contre la sélection pour eux-mêmes (micro-justice préférée). Ce sentiment d'injustice devrait être comparé à celui des étudiants provenant d'un bachelier belge, qui n'ont pas connu une telle sélection et ont souvent simplement poursuivi leurs études dans l'institution dans laquelle ils les ont entamées en premier cycle. Ces derniers devraient *a priori* manifester un sentiment d'injustice moins fort (micro-justice perçue) bien qu'ils ne se posent pas en faveur de la sélection pour eux-mêmes (micro-justice préférée).

Cependant, on peut poser l'hypothèse que l'arrivée des étudiants français ait un impact sur d'autres dimensions du sens de la justice des étudiants belges. En effet, l'augmentation massive du nombre d'étudiants ne peut, étant données les règles de financement « à enveloppe fermée » des universités belges francophones, être compensée immédiatement, que ce soit par une augmentation proportionnelle de l'encadrement ou par une adaptation des locaux, ce qui a un impact sur les conditions dans lesquelles l'ensemble des étudiants se trouvent. Il est dès lors possible que les étudiants belges manifestent un sentiment d'injustice face à l'absence de sélection des nouveaux arrivants. Nous faisons l'hypothèse que cela se ressent au niveau des normes de macro-justice préférées par les étudiants belges, qui, si l'on suit Felouzis (1997), devraient se montrer plus favorables à la sélection au niveau du système que les étudiants français. Enfin, en termes de macro-justice perçue, en suivant Lannegrand-Willems (2004), on devrait s'attendre à une plus forte croyance en un monde juste chez les étudiants français ayant choisi d'éviter la sélection en s'inscrivant en Belgique de façon préventive ou s'étant inscrits suite à un refus et que chez les étudiants belges n'étant pas soumis à une sélection.

# 2. Méthode

## 2.1. Échantillon

Un questionnaire en ligne a été envoyé par voie électronique dans le courant du second quadrimestre 2018-2019 auprès de tous les étudiants inscrits au master en sciences psychologiques dans une université belge francophone accueillant une proportion importante d'étudiants issus de la licence française nouvellement arrivés en 2017-2018 et 2018-2019. Au total, 128 étudiants ont répondu à notre questionnaire en ligne (tableau 1).

**Tableau 1 • Répartition de l'échantillon selon l'institution de provenance**

| | N | Pourcentage |
|---|---|---|
| La même université | 62 | 48 % |
| Une autre université belge | 7 | 5 % |
| Une haute école belge | 9 | 7 % |
| Une université française | 46 | 36 % |
| Une autre université | 4 | 3 % |
| Total | 128 | 100 % |

## 2.2. Instrument de mesure

Le questionnaire comporte différentes échelles permettant d'appréhender le sens de la justice des étudiants interrogés à partir d'items à cinq degrés d'accord. Les échelles utilisées dans cet article sont les suivantes et présentent toutes une bonne consistance interne :

- CEJ : croyance en une école juste (Lannegrand-Willems, 2004), adaptation au contexte scolaire d'une échelle de croyance en la justice (Lipkus *et al.,* 1996).
    - SCEJ : croyance en une école juste « pour soi » (micro-justice), composée de huit items. Exemples : « J'estime que l'école me traite de façon juste », « Je pense que j'obtiens les notes que je mérite » (Alpha de Cronbach = 0,81)
    - OCEJ : croyance en une école juste « pour autrui » (macro-justice), composée de huit items. Exemples : « Je pense que les élèves obtiennent les notes qu'ils méritent », « J'estime que l'école traite les élèves de façon juste » (Alpha de Cronbach = 0,87)
- BSM : *belief in school meritocracy* (Darnon *et al.,* 2018). Cette échelle, initialement utilisée dans le contexte de l'enseignement obligatoire, a été adaptée à l'enseignement supérieur. Elle est composée de huit items et demande aux répondants de se positionner sur la mesure dans laquelle l'enseignement supérieur fonctionne comme cela. Exemple d'items : « Dans l'enseignement supérieur, quand on veut, on peut », « Tout le monde a les mêmes chances de réussir dans l'enseignement supérieur » (Alpha de Cronbach = 0,84)
- ESM : *endorsement of school meritocracy* (Darnon *et al.,* 2018). Il s'agit ici des mêmes items que l'échelle BSM mais, dans ce cas, il est demandé aux répondants de se positionner sur la mesure dans laquelle l'enseignement supérieur devrait fonctionner comme cela (Alpha de Cronbach = 0,73).

Les critères de justice des répondants ont été appréhendés au moyen d'une question issue du European Values Survey (Forsé & Parodi, 2006), portant initialement sur la distribution des revenus dans une société juste, adaptée ici dans le contexte de l'enseignement supérieur, et à laquelle a été ajouté le principe de respect (Dubet, 1999) :

> ***Question C1.*** *Que devraient faire les institutions d'enseignement supérieur pour être considérées comme justes ?*
> - *Réduire les inégalités de résultats entre les étudiants.*
> - *Garantir un minimum de connaissances et compétences pour tous les étudiants.*
> - *Reconnaître les étudiants selon leurs mérites.*
> - *Traiter tous les étudiants avec respect, quelles que soient leurs différences.*

La position des étudiants sur la question de la sélection pour eux-mêmes et pour autrui a été appréhendée au moyen de deux questions consécutives :

> ***Question D1.*** *Dans un pays imaginaire, la Syldavie, le ministre de l'Enseignement supérieur veut limiter le nombre d'étudiants entrant dans l'enseignement supérieur, de façon à garantir un taux d'encadrement optimal. Pour ce faire, il propose une sélection des étudiants à l'entrée dans l'enseignement supérieur. Sur quel élément cette sélection devrait-elle se baser pour être juste ? Classez les critères de sélection suivants du plus juste au moins juste.*
> - *Un dossier incluant les résultats scolaires des candidats et une lettre de motivation*
> - *Un test d'entrée mesurant uniquement les capacités cognitives des candidats*
> - *Un test d'entrée mesurant la maîtrise des prérequis par les candidats*
> - *Un tirage au sort*
> - *La nationalité des candidats*
> - *Le besoin qu'ont les candidats d'obtenir une place pour la réalisation de leur projet professionnel*

> ***Question E1.*** *Imaginez maintenant que cette sélection se soit appliquée à vous-même, lors de l'entrée au bachelier si vous êtes actuellement en bachelier, ou au master si vous êtes*

*actuellement en master. Sur quel élément cette sélection aurait-elle dû se baser pour être juste ? Classez les critères de sélection suivants du plus juste au moins juste.*

- *Le besoin que vous avez de poursuivre le master pour la réalisation de votre projet professionnel.*
- *Pour une entrée en master, le fait que vous étiez en bachelier dans la même université.*
- *Un test d'entrée mesurant uniquement vos capacités cognitives.*
- *Un test d'entrée mesurant votre maîtrise des prérequis.*
- *Un tirage au sort.*
- *Votre dossier incluant vos résultats au niveau précédent et une lettre de motivation.*
- *Votre nationalité.*

## 2.3. Méthode d'analyse

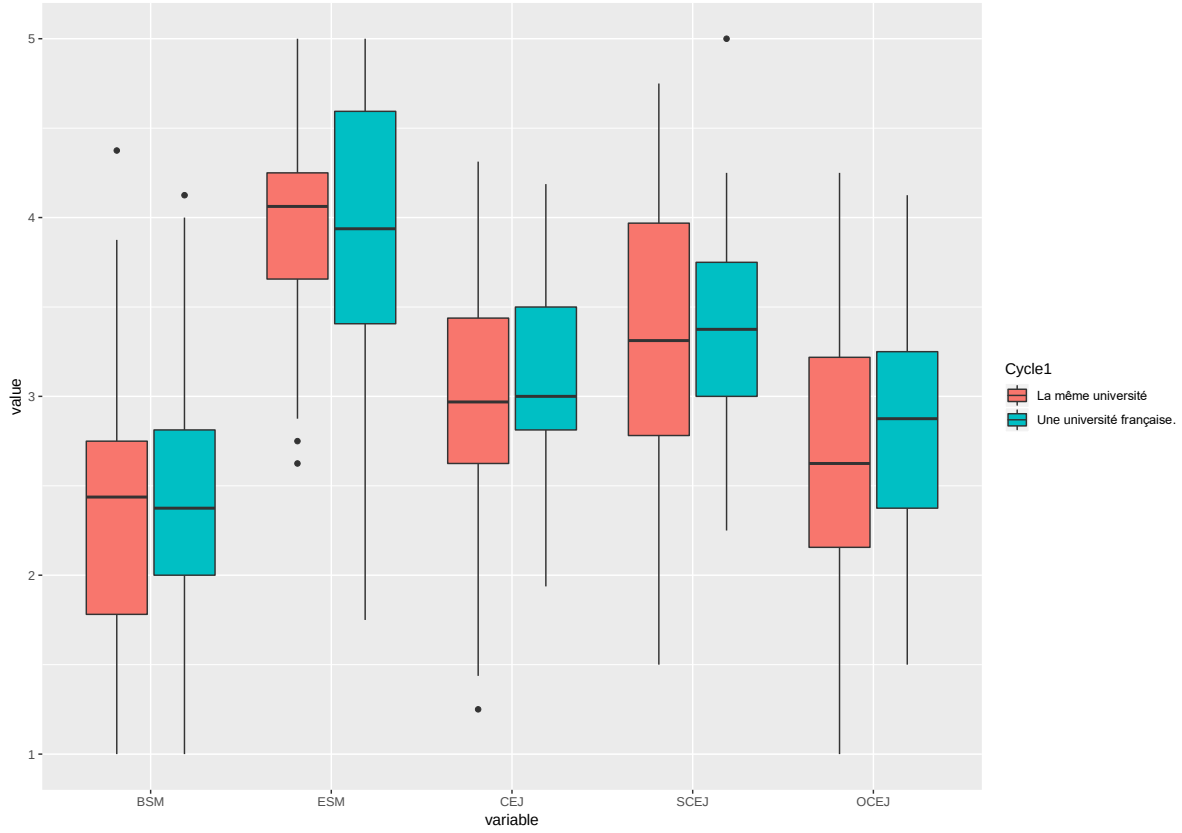
Afin de tester nos hypothèses, portant en particulier sur une différence entre étudiants issus d'une université française (que nous nommerons « étudiants français » dans la suite du texte) et étudiants issus de la même université en Belgique (que nous nommerons « étudiants belges » dans la suite du texte), nous avons sélectionné pour nos analyses ces 108 étudiants, sans tenir compte des 20 étudiants provenant d'autres institutions.

Pour chacune des échelles, nous avons effectué un test t de Student pour échantillons indépendants comparant la moyenne du score obtenu par les étudiants français avec la moyenne du score obtenu par les étudiants belges. Pour les questions portant sur les critères de justice, dont les réponses sont catégorielles, nous avons testé l'indépendance des distributions au moyen de la statistique du khi-carré. Pour les questions sur la sélection universitaire, nous avons comparé la distribution des réponses à l'élément classé en premier, sans réaliser de test d'indépendance des distributions, les conditions d'application n'étant pas réunies du fait de la petite taille de l'échantillon. Cette taille limitée ne nous permet pas non plus de mettre en œuvre des modèles plus complexes prenant en compte plusieurs variables en même temps.

## 2.4. Résultats

Nous n'avons pas pu montrer qu'il existait une différence entre les étudiants belges et les étudiants français sur les échelles de croyance en une école juste pour soi, de croyance en une école juste pour autrui, de croyance en la méritocratie, ni d'approbation de la méritocratie (figure 1). Aucun test t de Student ne montre de différence significative entre les étudiants belges et les étudiants français.

**Figure 1 • Boxplot des niveaux de BSM, ESM, CEJ, SCEJ et OCEJ selon l'institution de provenance des étudiants**




La figure 1 illustre cependant quelques résultats notables. Ainsi, il existe un niveau remarquablement faible de croyance en la méritocratie (BSM) tant chez les étudiants belges que français. Ce niveau de BSM est plus faible que le niveau que d'approbation de la méritocratie (ESM). Le niveau de croyance en la justice de l'école pour soi (SCEJ) est plus fort que pour autrui (OCEJ), ce qui est attendu par la littérature (Darnon, Smeding & Redersdorff 2018 ; Lannegrand-Willems, 2004). On ne constate cependant aucune différence significative entre les étudiants belges et les étudiants français sur aucune de ces échelles, ce qui ne nous permet pas de confirmer nos hypothèses.

Si l'on se penche sur les critères de justice des étudiants interrogés tels qu'adaptés du European Values Survey (Forsé & Parodi, 2006), on remarque que les réponses cochées par les étudiants belges et par les étudiants français ne diffèrent pas significativement (khi-carré = 2.81, df = 3, p-value = 0.421). Ce constat ne nous permet pas de confirmer nos hypothèses quant à des différences de critères de justice entre étudiants belges et étudiants français.

**Tableau 2 • Que devraient faire les institutions d'enseignement supérieur pour être plus justes ? Réponses selon l'institution de provenance des étudiants**

| | La même université | Une université française |
|---|---|---|
| Traiter tous les étudiants avec respect, quelles que soient leurs différences | 47 % | 61 % |
| Garantir un minimum de connaissances et compétences pour tous les étudiants | 21 % | 20 % |
| Réduire les inégalités de résultats entre les étudiants | 21 % | 11 % |
| Reconnaître les étudiants selon leurs mérites | 11 % | 9 % |
| Total | 100 % | 100 % |
| N | 62 | 46 |

Enfin, l'analyse des réponses des étudiants à la question de la sélection, montre qu'il n'est pas tout à fait identique, pour un individu, de juger de la sélection pour soi et pour autrui. Dans une situation très peu proche d'eux, lorsqu'ils jugent des critères de sélection pour autrui, les étudiants, tant belges que français, classent davantage le critère de besoin en premier (tableau 3). Même si la taille de l'échantillon ne permet pas d'affirmer que les deux distributions sont significativement différentes, on peut observer une tendance des étudiants français à attribuer plus d'importance au critère de besoin que les étudiants belges et moins d'importance au critère de nationalité ainsi qu'à un test d'entrée mesurant les capacités cognitives.

Dans une situation où ils doivent juger de ces critères de sélection pour eux-mêmes, les étudiants n'ont plus tout à fait le même type de réponse (tableau 4). Le tirage au sort, s'il est acceptable dans une situation toute théorique, devient moins acceptable lorsqu'il s'applique à soi. Mais surtout, conformément à notre hypothèse, les étudiants français se positionnent beaucoup plus en faveur de la prise en compte du besoin qu'ils ont de poursuivre le master pour la réalisation de leur projet professionnel que les étudiants belges, qui sont, eux, beaucoup plus en faveur de la prise en compte du fait qu'ils aient fait leur bachelier (premier cycle universitaire) dans la même université.

**Tableau 3 • Critères de sélection pour autrui selon l'institution de provenance des étudiants**

| | La même université | Une université française |
|---|---|---|
| Le besoin qu'ont les candidats d'obtenir une place pour la réalisation de leur projet professionnel | 32 % | 49 % |
| Un test d'entrée mesurant la maîtrise des prérequis par les candidats | 21 % | 24 % |
| Un tirage au sort | 16 % | 9 % |
| Un dossier incluant les résultats scolaires des candidats et une lettre de motivation | 13 % | 16 % |
| La nationalité des candidats | 10 % | 2 % |
| Un test d'entrée mesurant uniquement les capacités cognitives des candidats | 8 % | 0 % |
| Total | 100 % | 100 % |
| N | 62 | 45 |

**Tableau 4 • Critères de sélection pour soi selon l'institution de provenance des étudiants**

| | La même université | Une université française |
|---|---|---|
| Pour une entrée en master, le fait que vous étiez en bachelier dans la même université | 35 % | 7 % |
| Le besoin que vous avez de poursuivre le master pour la réalisation de votre projet professionnel | 32 % | 67 % |
| Un test d'entrée mesurant votre maîtrise des prérequis | 16 % | 16 % |
| Votre dossier incluant vos résultats au niveau précédent et une lettre de motivation | 6 % | 7 % |
| Un test d'entrée mesurant uniquement vos capacités cognitives | 3 % | 0 % |
| Un tirage au sort | 3 % | 4 % |
| Votre nationalité | 3 % | 0 % |
| Total | 100 % | 100 % |
| N | 62 | 45 |

# 3. Discussion

Au terme de nos analyses, il apparaît que, sur la plupart des dimensions étudiées, le sens de la justice des étudiants belges et français ne diffère pas de manière significative et ce, malgré des expériences de la sélection en contexte universitaire bien distinctes. Comment expliquer ces résultats ? Diverses pistes sont envisageables.

Premièrement et comme nous l'avons signalé dans la méthodologie, la taille de l'échantillon ne nous a pas permis de procéder à des analyses statistiques qui mettraient en œuvre des modèles plus complexes prenant en compte plusieurs variables. Par exemple, la taille réduite de notre échantillon ne nous permet pas d'ajouter à nos hypothèses celle d'un lien entre des variables comme le niveau socio-économique des étudiants, le parcours scolaire antérieur et les critères de justice. Or, les recherches sur cette thématique évoquent des liens entre ces variables et le sens de la justice des étudiants (Felouzis, 1997 ; Charles, 2013).

Deuxièmement, pour cette recherche, nous avons opté pour la passation d'un questionnaire fermé en ligne dans lequel les étudiants étaient invités à se positionner sur des échelles de mesure. Toutefois, et bien que ces échelles présentent toutes une bonne consistance interne, elles étaient initialement prévues pour appréhender le sens de la justice à d'autres niveaux d'enseignement et ont donc fait l'objet d'une adaptation. De plus, si le questionnaire fermé a pour intérêt de permettre le recueil d'informations auprès d'une large population, il a aussi pour limite de ne pas faciliter l'accès au sens que les répondants donnent à leurs réponses. Dans ce cas, la combinaison d'un questionnaire fermé avec des entretiens semi-directifs aurait peut-être pu nous permettre de faire émerger des raisonnements différents entre les étudiants belges et français.

Enfin, la période de passation du questionnaire peut avoir considérablement influencé les réponses des étudiants de notre échantillon. En effet, le questionnaire a été mis en ligne quelques semaines après la période d'examens de janvier. Or, la colère, les craintes et le fort sentiment d'injustice des étudiants belges étaient très nettement perceptibles en début d'année académique, soit deux à trois mois en amont de la passation du questionnaire. Il est possible que, dans l'intervalle, ces sentiments se soient atténués. De plus, au moment de la mise en ligne du questionnaire, les étudiants avaient connaissance de leurs résultats aux examens. À nouveau, il est probable que, constatant des résultats acceptables malgré des conditions d'enseignement difficiles, les étudiants belges aient été rassurés et ne perçoivent donc plus la présence des étudiants français comme une menace pour leur parcours universitaire. Autrement dit, les craintes exprimées en début d'année académique auraient, dans ce cas, été apaisées par les résultats aux examens.

Du côté des étudiants français, rappelons que nous avions émis l'hypothèse qu'ils manifesteraient un fort sentiment d'injustice face à la sélection organisée pour l'entrée au master et se positionneraient donc contre la sélection pour eux-mêmes. Nos analyses ne nous permettent pas de confirmer l'hypothèse d'un plus fort sentiment d'injustice chez les étudiants français que chez les étudiants belges. Nous remarquons toutefois chez ces deux groupes d'étudiants un faible niveau de croyance en la méritocratie scolaire (BSM). Deux éléments peuvent éclairer ce résultat. Premièrement, une lecture attentive du communiqué de la FENEPSY permet de réaliser que, si les étudiants français remettent en question les critères de sélection à l'entrée de la maîtrise en sciences psychologiques, la communication qui accompagne cette sélection ou encore l'absence de calendrier unifié au niveau national pour cette procédure, ils ne semblent pas remettre en cause la sélection en elle-même. Habitués à un système universitaire (et plus largement scolaire) parsemé de concours, les étudiants français percevraient donc la sélection comme normale. Par ailleurs, on peut également considérer que, comme les étudiants français qui ont répondu à notre questionnaire ont trouvé une alternative pour obtenir leur diplôme de second cycle universitaire, ils ne ressentent finalement pas un sentiment d'injustice aussi fort que celui que nous avions imaginé. Cette interprétation de nos résultats rejoint les conclusions de Felouzis qui a pu montrer que *« c'est la position* [de l'étudiant] *au sein de l'université qui conditionne en grande partie les normes de justice »* (Felouzis, 1997, p. 97).

Du côté des étudiants belges, on pourrait imaginer que la combinaison de la croyance en une école juste et du critère de justice préféré (traiter tous les étudiants avec respect, quelles que soient leurs différences) puisse avoir tempéré un éventuel sentiment d'injustice lié à la dégradation soudaine des conditions dans lesquelles ils doivent poursuivre leur cursus. Autrement dit, les étudiants belges trouveraient moins injuste d'avoir à poursuivre leur deuxième cycle universitaire dans des conditions peu agréables que de savoir que des étudiants ont été arrêtés en fin de premier cycle, non pas parce qu'ils ont obtenu de mauvais résultats, mais parce qu'ils n'ont pas été autorisés à s'inscrire dans la filière de leur choix dans leur pays. Cette interprétation est concordante avec le faible niveau de croyance en la méritocratie que l'on retrouve tant chez les étudiants belges que chez les étudiants français.

# Références bibliographiques

Brickman, P., Folger, R., Goode, E., & Schul, Y. (1981). Microjustice and Macrojustice. In M. J. Lerner & S. C. Lerner (Éd.), *The Justice Motive in Social Behavior: Adapting to Times of Scarcity and Change* (p. 173-202). Boston, MA: Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0429-4_9

Charles, N. (2013). Justice sociale et enseignement supérieur. Une étude comparée en Angleterre, en France et en Suède. Dissertation doctorale inédite, Université Bordeaux 2. http://www.theses.fr/2013BOR22034

Darnon, C., Smeding, A., & Redersdorff, S. (2018). Belief in school meritocracy as an ideological barrier to the promotion of equality: School meritocracy and equality. *European Journal of Social Psychology*, *48*(4), 523-534. https://doi.org/10.1002/ejsp.2347

Dubet, F. (1999). Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire. In D. Meuret (Ed.), *La justice du système éducatif* (p.177-194). Bruxelles : De Boeck.

Duru-Bellat, M., & Tenret, E. (2012). Who's for Meritocracy? Individual and Contextual Variations in the Faith. *Comparative Education Review*, *56*(2), 223-247. https://doi.org/10.1086/661290

Felouzis, G. (1997). Les étudiants et la sélection universitaire. *Revue française de pédagogie*, *119*(1), 91-106. https://doi.org/10.3406/rfp.1997.1170

Friant, N. (2012). *Vers une école plus juste : Entre description, compréhension et gestion du système* (Thèse de Doctorat en Sciences Psychologiques et de l'Education). Université de Mons, Mons. Consulté à l'adresse http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00752087

Forsé, M., & Parodi, M. (2006). Justice distributive : La hiérarchie des principes selon les Européens. *Revue de l'OFCE, 98*, 213-244.

Gorard, S., & Smith, E. (2010). *Equity in education an international comparison of pupil perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Jacquemain, M., & Claisse, F. (2005). *Le sens du juste : cadre normatif et usages sociaux des critères de justice*. Liège : Éditions de l'Université de Liège.

Lannegrand-Willems, L. (2004). Sentiment de justice et orientation : croyance en la justice de l'école chez les lycéens professionnels. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *33/2*, 249–269.

Loi n° 2016-1828 (23 décembre 2016). Adaptation du deuxième cycle de l'enseignement supérieur français au système Licence-Master-Doctorat. Récupéré sur : https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2016/12/23/2016-1828/jo/texte

Quertemont, E. (21 mai 2019). En Belgique, de plus en plus d'étudiants français dans les facs de psychologie. The Conversation. Récupéré sur : https://theconversation.com/en-belgique-de-plus-en-plus-detudiants-francais-dans-les-facs-de-psychologie-115345

Stroobants, J.-P. (2019). Sans masters en France, les étudiants en psychologie se ruent sur les universités belges. *Le Monde,* 23 janvier 1979. Récupéré sur : www.lemonde.fr

Tenret, E. (2008). *L'école et la croyance en la méritocratie* (Thèse de Doctorat en Sociologie). Université de Bourgogne, Dijon. Consulté à l'adresse http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00347360/en/

# « Ça veut dire quoi "non-sélectif" ? Ils prennent tout le monde ?! »
# La socialisation des lycéen·ne·s à la sélection

*Marion Valarcher*[*]

## Introduction

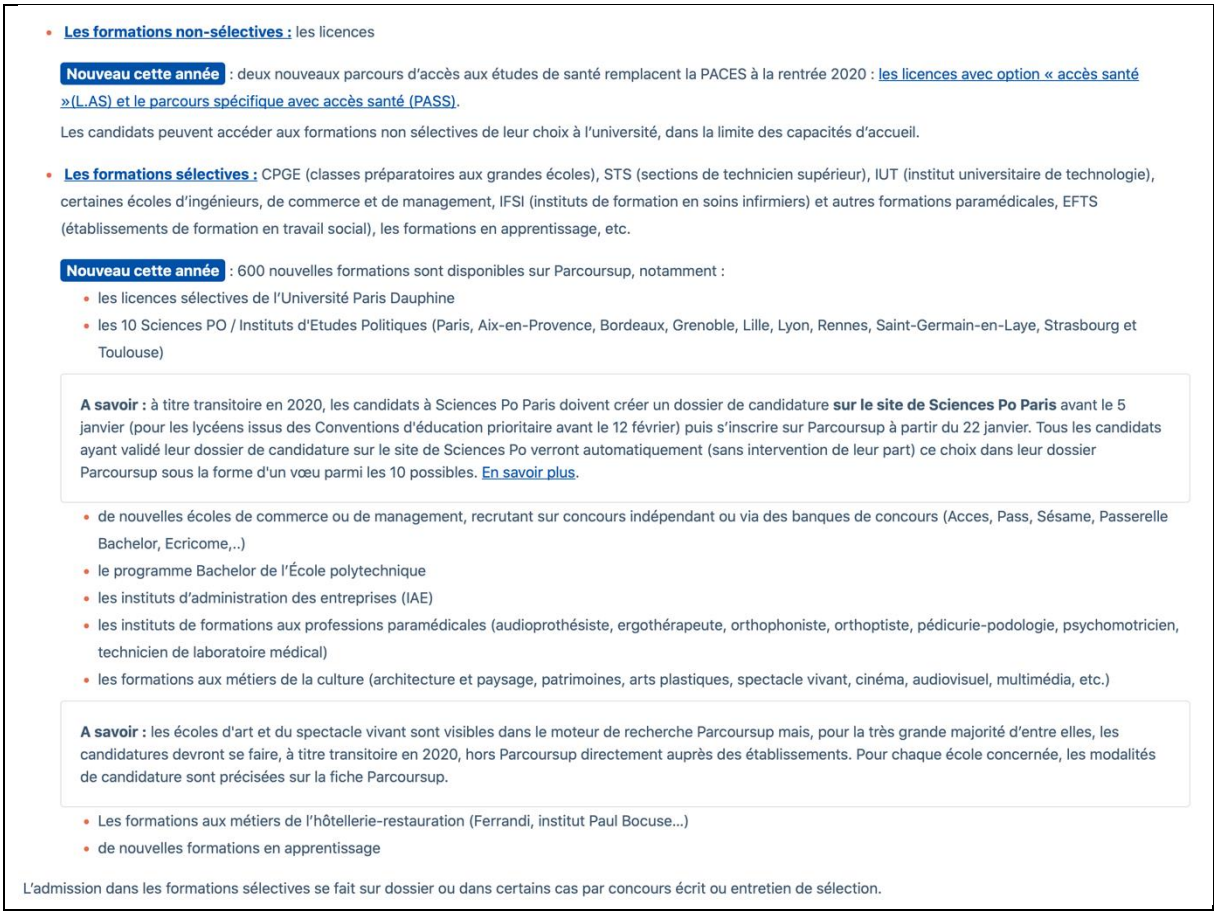
La mise en place en 2018 de Parcoursup, nouveau dispositif d'orientation post-bac, a cristallisé les mobilisations étudiantes et enseignantes contre la sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur et notamment de l'université[1]. Arguant que la sélection existait déjà de fait dans l'ancien système (APB, admission post-bac), Jean-Michel Blanquer, ministre porteur de la loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants (loi ORE), affirmait qu'il s'agissait de trouver une solution pour les formations non sélectives dites « en tension » pour lesquelles il y avait davantage de candidat·e·s que de places et qui recouraient alors au tirage au sort. Il expliquait alors qu'il n'était pas du tout question d'organiser la sélection à l'entrée de l'université[2]. Deux rhétoriques s'opposent ainsi : celle du gouvernement affirmant que certaines formations seraient sélectives et d'autres non, et la rhétorique mobilisée par les détracteurs de la réforme soutenant que toutes les formations de l'enseignement supérieur sont désormais, de fait, sélectives. Le site internet de Parcoursup reprend la rhétorique gouvernementale et distingue les formations sélectives des formations non sélectives. Ces dernières correspondent aux licences auxquelles les bacheliers et bachelières doivent pouvoir accéder une fois titulaires de leur baccalauréat mais « dans la limite des capacités d'accueil » (Image 1). Cette restriction par rapport aux places disponibles constitue un argument de plus pour les détracteurs·trices de Parcoursup qui l'accusent ainsi d'entériner la généralisation de la sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur.

En effet, le manque de places dans certaines formations non sélectives de l'enseignement supérieur empêche *de facto* que l'ensemble des bacheliers et bachelières le désirant s'y inscrivent. Ces formations pratiquent donc, d'une manière ou d'une autre et selon des critères variables, une forme de sélection. La distinction institutionnelle s'apparente ainsi davantage à un héritage historique qu'à une labellisation pertinente. On peut se demander si cette distinction fait sens pour les lycéens et lycéennes qui s'orientent maintenant vers l'enseignement supérieur. Dans quelle mesure mobilisent-ils la distinction entre formations sélectives et non sélectives dans leurs discours sur l'enseignement supérieur ? Cette labellisation prend-elle davantage de sens dans leurs pratiques d'orientation ?

Nous proposons ici d'analyser les récits de la sélection qui sont faits par les lycéennes et les lycéens afin de comprendre leurs représentations de l'enseignement supérieur et d'étudier les processus de socialisation à l'origine de ces récits.

[*] OSC Sciences Po.
[1] https://www.lemonde.fr/campus/article/2018/02/01/journee-d-action-contre-la-selection-a-l-universite-et-la-reforme-du-bac_5250136_4401467.html
[2] https://www.vie-publique.fr/discours/204901-declaration-de-m-jean-michel-blanquer-ministre-de-leducation-national

**Image 1 • Formations sélectives et formations non-sélectives**
**Capture d'écran du site de Parcoursup.fr (juin 2020)**



- **Les formations non-sélectives :** les licences

**Nouveau cette année** : deux nouveaux parcours d'accès aux études de santé remplacent la PACES à la rentrée 2020 : les licences avec option « accès santé »(L.AS) et le parcours spécifique avec accès santé (PASS).

Les candidats peuvent accéder aux formations non sélectives de leur choix à l'université, dans la limite des capacités d'accueil.

- **Les formations sélectives :** CPGE (classes préparatoires aux grandes écoles), STS (sections de technicien supérieur), IUT (institut universitaire de technologie), certaines écoles d'ingénieurs, de commerce et de management, IFSI (instituts de formation en soins infirmiers) et autres formations paramédicales, EFTS (établissements de formation en travail social), les formations en apprentissage, etc.

**Nouveau cette année** : 600 nouvelles formations sont disponibles sur Parcoursup, notamment :

- les licences sélectives de l'Université Paris Dauphine
- les 10 Sciences PO / Instituts d'Etudes Politiques (Paris, Aix-en-Provence, Bordeaux, Grenoble, Lille, Lyon, Rennes, Saint-Germain-en-Laye, Strasbourg et Toulouse)

**A savoir :** à titre transitoire en 2020, les candidats à Sciences Po Paris doivent créer un dossier de candidature **sur le site de Sciences Po Paris** avant le 5 janvier (pour les lycéens issus des Conventions d'éducation prioritaire avant le 12 février) puis s'inscrire sur Parcoursup à partir du 22 janvier. Tous les candidats ayant validé leur dossier de candidature sur le site de Sciences Po verront automatiquement (sans intervention de leur part) ce choix dans leur dossier Parcoursup sous la forme d'un vœu parmi les 10 possibles. En savoir plus.

- de nouvelles écoles de commerce ou de management, recrutant sur concours indépendant ou via des banques de concours (Acces, Pass, Sésame, Passerelle Bachelor, Ecricome,..)
- le programme Bachelor de l'École polytechnique
- les instituts d'administration des entreprises (IAE)
- les instituts de formations aux professions paramédicales (audioprothésiste, ergothérapeute, orthophoniste, orthoptiste, pédicurie-podologie, psychomotricien, technicien de laboratoire médical)
- les formations aux métiers de la culture (architecture et paysage, patrimoines, arts plastiques, spectacle vivant, cinéma, audiovisuel, multimédia, etc.)

**A savoir :** les écoles d'art et du spectacle vivant sont visibles dans le moteur de recherche Parcoursup mais, pour la très grande majorité d'entre elles, les candidatures devront se faire, à titre transitoire en 2020, hors Parcoursup directement auprès des établissements. Pour chaque école concernée, les modalités de candidature sont précisées sur la fiche Parcoursup.

- Les formations aux métiers de l'hôtellerie-restauration (Ferrandi, institut Paul Bocuse...)
- de nouvelles formations en apprentissage

L'admission dans les formations sélectives se fait sur dossier ou dans certains cas par concours écrit ou entretien de sélection.

Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une thèse en cours qui s'efforce de saisir les déterminants des pratiques et des vécus de l'orientation post-bac de lycéennes et de lycéens d'Île-de-France. Elle vise notamment à étudier les effets des dispositions temporelles genrées et de classe sur l'orientation (Masy, 2013) et leur articulation avec les dispositifs nationaux et locaux de l'orientation (Van Zanten & Legavre, 2014 ; Lemêtre & Orange, 2017). La partie de ce travail présentée ici repose sur le suivi pendant un peu plus d'un an de quarante-et-un lycéennes et lycéens scolarisé·e·s entre 2018 et 2020 en classe de première puis en terminale dans trois lycées d'Île-de-France. Les trois établissements se différencient les uns des autres selon différents critères dont le lien avec l'orientation ont été bien documentés par des travaux précédents : ils diffèrent tant sur le plan de la composition sociale des élèves accueilli·e·s, que sur celui des filières de baccalauréat qu'ils proposent (Convert, 2010) ou encore en fonction de leur situation géographique dans l'agglomération parisienne (Frouillou, 2015) et donc des types de formations du supérieur présentes dans les alentours (Nakhili, 2008 ; Orange, 2010).

Le lycée Germaine Tillion[3] est situé dans la banlieue éloignée de Paris, une ligne de TER le relie à la capitale en une quarantaine de minutes. C'est un grand lycée d'enseignement général, technologique et professionnel qui propose les trois filières de bac général, trois filières de bac technologique et six filières de bac professionnel ainsi que deux CAP. Dans la continuité des classes technologiques, il propose deux sections de techniciens supérieur (préparation du BTS). Son secteur de recrutement recouvre la sous-préfecture où est situé l'établissement et vingt-deux communes rurales alentours.

[3] Les noms des établissements ainsi que ceux des personnes enquêtées ont été modifiés afin de garantir l'anonymat de celles et ceux qui ont accepté de donner de leur temps pour cette recherche. Les prénoms des lycéen·ne·s ont été modifiés de façon à ce qu'ils conservent les connotations de genre, de classe et d'appartenance ethnoraciale des prénoms originaux, sauf demande expresse des enquêté·e·s. Les noms des établissements ont été choisis de manière plus libre et correspondent à des noms de femmes célèbres

45 % des jeunes qui y sont scolarisé·e·s appartiennent aux classes supérieures[4] et 20 % aux classes populaires.

Le lycée Olympe de Gouges est situé à 15 kms de Paris, en RER, dans l'académie de Versailles. Le lycée propose les trois filières de bac général et une classe de filière technologique (Sciences et techniques de marketing et de gestion, STMG). Il accueille en son sein un grand nombre de classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) plus ou moins bien réputées. La population qui fréquente l'établissement se compose principalement de jeunes issu·e·s des classes supérieures (plus de 75 %), souvent très diplômées, qui vivent dans la ville ou qui ont obtenu des dérogations pour être scolarisé·e·s dans le prestigieux établissement.

Le lycée Louise Michel est un établissement général, technologique et professionnel situé dans l'académie de Créteil, non loin d'une station de métro, à quelques kilomètres du périphérique parisien. En plus des filières de bac général on peut y suivre des formations dans l'une des trois classes de STMG ou en bac professionnel Gestion des administrations. Après le bac, le lycée propose une classe préparatoire littéraire et une filière de BTS de Service informatiques aux organisations, et une formation complémentaire d'initiative locale. L'établissement scolarise 44 % de jeunes issu·e·s des classes populaires et 10 % de classes supérieures.

Le travail présenté ici repose principalement sur l'analyse qualitative des entretiens semi-directifs et des échanges intermédiaires par SMS et/ou par appels téléphoniques (Block *et al.*, 2012) réalisés avec les quarante-et-un lycéen·ne·s entre la fin de leur année de première et l'été suivant leur terminale. L'intensité des échanges pendant une période de parfois un an et demi a donné accès à des informations sur les représentations des enquêté·e·s — notamment de l'enseignement supérieur —, sur leurs pratiques scolaires et culturelles ainsi que sur leurs positions sociales. L'approche longitudinale permet de saisir en actes les processus de socialisation et la construction des catégorisations de l'enseignement supérieur pendant les années de première et de terminale.

Ce dispositif d'enquête est également complété par une méthode expérimentale inspirée du travail d'analyse des catégorisations socioprofessionnelles de L. Boltanski et L. Thévenot (1983), plus récemment renouvelée (Deauviau *et al*., 2014). Pendant l'un des entretiens, il a été demandé aux lycéen·ne·s de classer des cartes représentant quarante-huit formations de l'enseignement supérieur en différents tas (en regroupant les formations jugées les plus proches et en séparant les formations les plus différentes) puis de nommer les tas ainsi obtenus. Les cartes figurent un certain nombre d'informations sur les formations et parmi lesquelles on trouve la bipartition entre « formations sélectives » et « formations non-sélectives » évoquée précédemment. Ce dispositif permet d'appréhender les principes de catégorisation de l'enseignement supérieur. L'analyse portera autant sur le processus de classement et les justifications explicitées par les enquêté·e·s que sur le résultat de ce classement.

Enfin, la recherche repose également sur un dispositif d'expression graphique qui constitue une méthode visuelle dont l'intérêt peut être mis en perspective avec celui que représente l'usage de la photographie dans la recherche en sciences sociales. Les lycéen·ne·s ont représenté schématiquement sur une feuille blanche la manière dont ils et elles se figurent les études supérieures, proposant ainsi des « cartes mentales de l'enseignement supérieur » (Proboeuf, 2017). La méthode visuelle constitue d'une part un support à l'expression orale comme peut l'être l'usage de la photographie (photo-elicitation interview) (Meyer, 2017), permettant de développer dans le cadre de l'entretien des représentations de l'enseignement supérieur et de ses formations qui n'auraient pas été abordés spontanément auparavant. D'autre part, ce dispositif méthodologique s'apparente également à une démarche photo-participative (Burton-Jeangros *et al.* 2017) qui consiste à faire produire aux enquêté·e·s un regard sur le monde qui les entoure.

[4] Les données sont issues des enquêtes IPES 2015, et reprennent les catégorisations d'appartenance de classe qui y sont produites à partir des catégories socio-professionnelles des parents (distinguant les favorisé·e·s A, favorisé·e·s B, moyens et défavorisé·e·s)

Ces différents dispositifs d'enquête permettent donc d'étudier les manières indigènes de penser la sélection et les différents processus de socialisation qui concourent ainsi à créer ces conceptions différentes.

Nous verrons ainsi dans un premier temps que les élèves de lycée sont tellement conscient·e·s de l'existence d'une sélection généralisée à l'entrée de l'enseignement supérieur que la distinction entre formations sélectives et formations non sélectives ne fait plus sens pour elles et eux : ils et elles ne la mobilisent ni dans leurs discours, ni dans leurs pratiques d'orientation. Dans une deuxième partie, nous verrons que l'omniprésence de la sélection n'efface pas des distinctions que les élèves continuent d'opérer entre des formations plus sélectives que d'autres. Nous prêterons une attention particulière aux critères de sélection qui sont mobilisés par les lycéens et lycéennes et tenterons – en remettant ces critères en perspective avec leurs parcours scolaires et familiaux – d'identifier quelques processus de socialisation à l'origine de ces différences de représentations de l'enseignement supérieur.

# 1. Sélection partout, sélection nulle part

## 1.1. Une telle évidence…

Pour les lycéens et lycéennes rencontré·e·s, la sélection est omniprésente à l'entrée de l'enseignement supérieur. Plusieurs parmi elles et eux ont ainsi pu affirmer que, quelle que soit la formation, *« on peut jamais être sûr d'être pris »* : y compris dans les licences dites non sélectives, les places sont parfois chères et il n'est pas possible de se reposer uniquement sur cet affichage. Dès la classe de première économique et sociale, Candice veut s'inscrire en licence STAPS (Sciences et techniques des activités physiques et sportives). En terminale elle saisit donc sur Parcoursup des vœux de licence STAPS autour de chez elle et, comme elle n'est pas certaine d'être acceptée, elle demande le nombre maximal de licence STAPS que le site autorise. Le cas de Candice n'est pas exceptionnel : aucun·e des élèves rencontré·e·s souhaitant faire une licence « non sélective » ne s'est contenté de saisir un unique vœu pour cette formation.

Dans le cadre du dispositif d'enquête par jeu de cartes, la caractéristique « sélectif » ou « non sélectif » figurait sur chacune des cartes. La plupart du temps, la lecture de ce critère n'a suscité aucune réaction ni commentaire. Les rares fois où un élève a réagi en le voyant, c'était pour s'étonner de l'existence de formations non-sélectives. Ainsi, Sonny, en terminale Gestion administration au lycée Louise Michel au moment de l'expérience, s'exclame : *« Ça veut dire quoi « non sélectif » ? Ils prennent tout le monde ?! »*. Il semble découvrir à cette occasion l'existence de la distinction administrative entre ces deux types de formations ; sa réaction suggère assez nettement que la potentielle existence de formations non sélectives n'est pas compatible avec son mode de représentation de l'enseignement supérieur : pour lui, comme pour les autres lycéen·ne·s, toutes les formations sont sélectives.

Lorsqu'elles et ils sont interrogé·e·s sur l'origine des informations dont ils disposent pour assurer l'évidence de la sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur, les élèves, dès la première, évoquent principalement les médias et leurs enseignant·e·s. Alix raconte ainsi comment, dès la première, certain·e·s enseignant·e·s ont insisté sur l'existence d'une sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur afin de susciter un investissement scolaire de la part des élèves, en anticipation de cette sélection.

**Alix** : *« Je pense que c'est notre prof principale qui nous a parlé de ça encore. Parce que… elle a fait comprendre à certains que l'année de Première était très importante, pour Parcoursup justement. Donc elle nous a mis la pression un peu quand même. Mais elle avait raison… »*

Alix a 16 ans, elle est en première ES au lycée Germaine Tillion
Sa mère est secrétaire dans un IME et son père adjoint au directeur d'un centre de loisirs
Elle a 15/20 de moyenne

Les enseignant·e·s rencontré·e·s dans le cadre de la recherche racontent aussi ces moments pendant lesquels ils mettent en place un « chantage à l'orientation », menaçant les élèves de ne pas pouvoir poursuivre les études qu'ils et elles souhaitent pour les motiver à travailler davantage ou à changer de comportement en classe.

Chaque année, les médias consacrent plusieurs articles ou rubriques de journal TV aux affectations des lycéen·ne·s dans le supérieur et à Parcoursup. Les informations se centrent régulièrement sur le nombre d'élèves sans affectation et, pour peu que les lycéen·ne·s connaissent elles ou eux-mêmes des camarades qui n'ont pas reçu d'affectation, ils ont d'autant plus conscience de la sélection à l'entrée du supérieur. Alix raconte ainsi un reportage TV sur Parcoursup dans lequel elle a recueilli différentes informations sur la sélection.

**Alix** : *« Euh bah les sondages à la fin de Parcoursup quand un étudiant sur trois, ou deux étudiants sur trois n'avaient rien. Que Parcoursup c'était compliqué parce qu'on n'avait pas de plan B disons. Euh… et que Parcoursup c'était sur dossier et que ça pouvait revenir jusqu'à l'année de seconde, que c'était vraiment une analyse de… du comportement, des notes, que tout était passé au crible. »*

Alix a 16 ans, elle est en première ES au lycée Germaine Tillion.
Sa mère est secrétaire dans un IME et son père adjoint au directeur d'un centre de loisirs.
Elle a 15/20 de moyenne.

## 1.2. …que ce n'est pas un critère

Assez étonnamment dans le cadre d'une recherche sur l'orientation vers l'enseignement supérieur, le mot « sélection » n'a jamais été mobilisé au cours des entretiens et le critère sélectif/non sélectif ne structure pas les représentations de l'enseignement supérieur.

Sur les quarante-et-un enquêté·e·s rencontré·e·s dans le cadre de cette recherche et s'étant prêté·e·s à l'exercice de catégorisation des cartes représentant des formations, aucun·e n'a commenté le critère « sélectif »/« non sélectif » qui figurait pourtant sur chacune des cartes des formations. Mais plus encore, ce critère n'a pas non plus été mobilisé comme principe de construction des différents tas : personne n'a regroupé entre elles les formations estampillées « non sélectives ». Les cartes des formations indiquaient pourtant différentes informations en rapport avec la sélection qui auraient pu être utilisées pour structurer les tas : le nombre de candidat·e·s et le nombre de personnes admises l'année précédente, notamment.

Les représentations graphiques de l'enseignement supérieur n'ont pas non plus été structurées selon ce principe d'opposition. Ces cartes mentales ont permis de mettre à jour deux grandes logiques de structuration de l'enseignement supérieur : d'une part, des cartes mentales qui se centrent sur les domaines ou disciplines d'études (Image 2) et, d'autre part, des structures fondées sur la durée des études (Image 3).

**Image 2 • « Carte mentale » représentant l'enseignement supérieur par Joyce, élève en terminale ES au lycée Germaine Tillion**

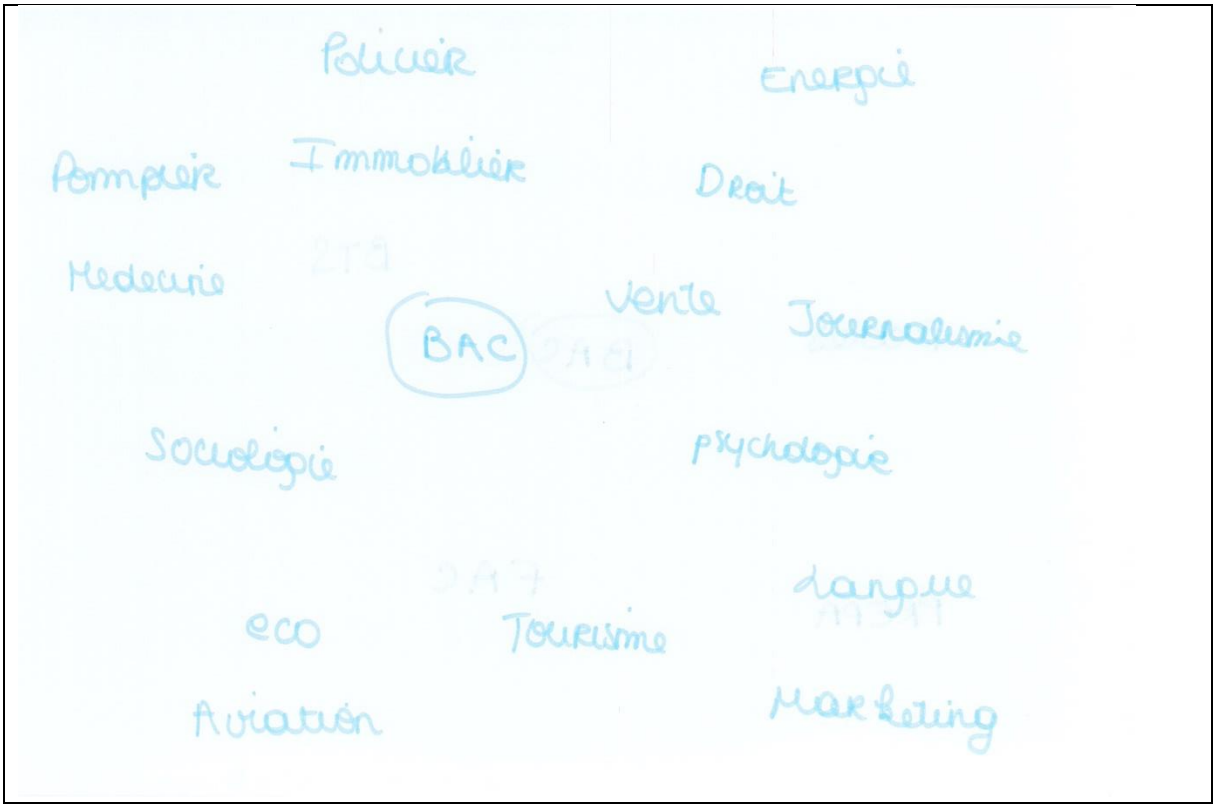
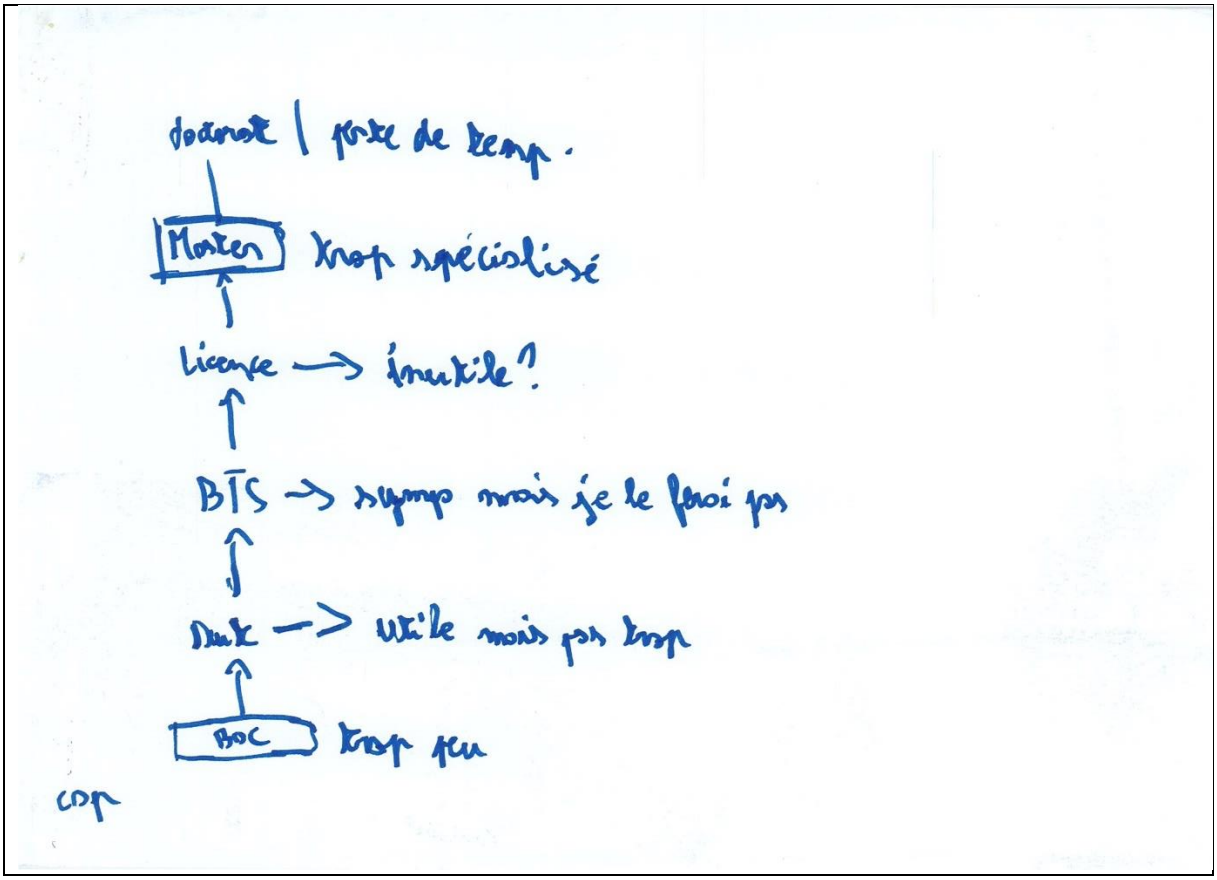



**Image 3 • « Carte mentale » représentant l'enseignement supérieur par Sonny, élève en terminale GA au lycée Louise Michel**



Ces manières de structurer semblent particulièrement genrées : les garçons ont une vision de l'enseignement supérieur davantage hiérarchisée que les filles. Mais ni les filles, ni les garçons ne distinguent les licences non-sélectives des formations sélectives.

## 1.3. La sélection : un concept politisé

Ce critère dichotomique n'est ainsi pas mobilisé dans les discours autour des représentations de l'enseignement supérieur. Ce n'est pas non plus un critère mobilisé en acte, dans les différents dispositifs méthodologiques de catégorisation de l'enseignement supérieur. Pourtant la « sélection » est un terme théorique, un concept dont ils et elles ont parfois déjà entendu parler : ce n'est pas un principe structurant l'enseignement supérieur mais c'est un terme politisé.

Ainsi, la seule personne rencontrée (parmi les élèves ; plusieurs enseignant·e·s ont tenu un discours théorique et critique sur la sélection) qui parle de « la sélection » c'est Alix. Lorsqu'elle parle de la sélection, Alix le fait de manière critique et pour en dénoncer l'injustice.

**Marion :** *« Est-ce que tu as entendu parler de Parcoursup ?*

**Alix** : – *Ah ben oui Parcoursup.* [voix ennuyée]

**Marion : –***Qu'est-ce que tu en as entendu ?*

**Alix** : – *Que ça allait être très complexe plus tard. Euh que c'était un logiciel où voilà on rentrait nos vœux pour l'instant. Et après qu'il nous… pas qu'il nous dispatche mais…fin qui doit faire tout le travail de sélection d'écoles, de fac, etc. Qu'avec ça on ne peut plus aller à l'université comme on pouvait avant, avec le bac. C'est Macron encore. »*

Alix a 16 ans, elle est en première ES au lycée Germaine Tillion.
Sa mère est secrétaire dans un IME et son père adjoint au directeur d'un centre de loisirs.
Elle a 15/20 de moyenne.

Alix politise la question de la sélection en citant « Macron », alors président de la république. Cette politisation de la sélection est profondément liée à la socialisation politique d'Alix. Sa mère est déléguée du personnel et syndiquée à Sud Solidaires et la porte intérieure des WC de leur logement est couverte d'autocollants Sud et de slogans de manifestations. Ensemble, elles « *parle[nt] beaucoup de politique, syndicat, grève et tout ça* » et elles sont allées ensemble en manifestation, notamment contre la loi ORE et la mise en place de Parcoursup. La seule enquêtée qui considère la sélection comme un critère dichotomique est ainsi la plus politisée et la seule à avoir participé aux mobilisations contre Parcoursup.

À rebours de la labellisation institutionnelle de formations « sélectives » *vs* formations « non sélectives » que l'on retrouve notamment sur le site de *parcoursup.fr*, la sélection n'est ainsi pas appréhendée de manière dichotomique par les lycéen·ne·s. Pour les élèves rencontré·e·s, toutes les formations sont sélectives, bien qu'à des degrés divers. Il semble ainsi plus approprié de parler de sélectivité des formations et de s'interroger sur les critères mobilisés par les élèves de terminale pour placer les formations dans le *continuum* de la sélectivité. Ce concept de sélectivité n'est pas appréhendé de la même façon par les lycéens et les lycéennes selon leur champ des possibles post-bac, lequel est le résultat d'une socialisation scolaire et familiale genrée et de classe. Nous verrons que, pour certain·e·s, sont plus sélectives les formations jugées exigeantes, qui nécessitent un fort investissement scolaire, peu importe les chances objectives et subjectives d'être admis·e dans la formation. Pour d'autres, la sélectivité d'une formation dépend davantage de la pénibilité (dont le ressenti est lui-même socialement situé) du processus du candidature. Enfin, pour un troisième groupe d'élèves, les formations « très sélectives » sont en fait les plus prestigieuses dans le système français : les classes préparatoires.

# 2. Les réalités de la sélectivité

## 2.1. Des formations exigeantes : *« J'ai vu que le niveau était vraiment très sélectif »*

Pour certain·e·s, un glissement s'opère rapidement entre la difficulté supposée de la formation et sa sélectivité. Ainsi, Gladys, scolarisée dans la filière professionnelle Gestion des administrations, considère qu'il est plus difficile d'entrer en licence de droit qu'en BTS Notariat. Quand elle explique d'où lui vient cette information, Gladys évoque une discussion en classe avec son enseignant de français qui expliquait que le niveau des licences de droit à l'université était élevé et qu'elles pouvaient être difficiles à suivre pour des élèves issus de bac professionnel. Gladys en retient que les formations universitaires sont plus difficiles que les autres formations de l'enseignement supérieur pour les élèves de bacs pro dont elle fait partie et elle finit par considérer qu'il est plus difficile d'entrer en licence qu'en BTS. Très ironiquement, cette définition entre en totale contradiction avec le critère de Parcoursup où l'on retrouve le BTS en « formation sélective » et la licence en « formation non sélective ».

**Gladys** : *« BTS, ce serait plus facile pour y rentrer.*

**Marion :** – *Parce que c'est difficile de rentrer dans une université de droit ?*

**Gladys** : – *Bah je pense que si on fait pas un bac général, c'est plus difficile […] le prof de français a dit que pour suivre en droit, c'était quand même compliqué, qu'il fallait avoir de bonnes notes en français d'abord, et dans la matière droit. »*

Gladys, 17 ans, en terminale Gestion administration dans le lycée Germaine Tillion.
Son père est maçon et sa mère est assistante commerciale.
Gladys a une moyenne de 14/20.

Si ce glissement est relativement courant et que Gladys n'est pas la seule à confondre difficulté d'une formation et sélectivité, c'est notamment parce que ces problématiques s'entremêlent souvent pour les lycéen·ne·s, à un moment où leurs angoisses d'obtenir le baccalauréat (Merle, 1993) et d'être accepté·e·s dans une formation l'année suivante supplantent leurs questionnements au sujet des enseignements dispensés dans cette formation. Par ailleurs, cette confusion est également alimentée par les représentations selon lesquelles la sélectivité d'une formation est un gage de sa qualité et de son exigence comme l'illustrent les discours tenus lors des « cérémonies d'admission » en classes préparatoires par exemple (Darmon, 2015). Par extension, ils et elles considèrent que si une formation est exigeante, c'est donc qu'il doit être plus difficile d'y être accepté·e comme étudiant·e.

Les élèves qui amalgament difficultés d'entrer dans une formation et difficultés d'y réussir sont plus souvent des élèves pour qui le rapport à l'école est ou a été compliqué. Gladys, par exemple, raconte avoir eu des difficultés scolaires au collège et plus encore en seconde. Elle a, par ailleurs, mal vécu son orientation au lycée puisqu'elle a été affectée dans un établissement loin de chez elle alors que son lycée de secteur proposait la même formation de bac pro et elle ne comprend pas pourquoi elle a été envoyée au lycée Germaine Tillion *« C'est un peu, comme eux ils voulaient quoi... ».* L'utilisation d'un langage pragmatique (contextualisé, déictique) pour raconter son expérience de la sélection à l'entrée au lycée fait penser à la distinction entre ce type de vocabulaire qui serait utilisé davantage par les classes populaires et le vocabulaire analytique (décontextualisé, explicite) des classes supérieures (Lahire, 1993 et 2008).

Guillaume, en terminale économique et sociale (ES) dans le même lycée Germaine Tillion adopte également une définition de la sélectivité fondée sur le niveau scolaire et la quantité de travail attendu dans la formation. Particulièrement intéressé par le sport, il voulait s'inscrire en licence STAPS à l'université mais suite à une discussion avec son enseignant de sport pendant l'année de seconde, il découvre que *« le niveau [est] très sélectif »* et décide d'abandonner cette idée.

**Guillaume :** *« Le choix de base au début, c'était que je voulais passer STAPS mais j'ai vu que le niveau était vraiment très sélectif et fallait vraiment être un grand bosseur dans l'âme et sans attendre non plus qu'il y ait une réponse, entre guillemets, derrière. Que tu doives le repasser l'an d'après, l'année d'après, donc… […] Il* [le prof de sport] *m'a expliqué, en gros, qu'à peu près on l'assimile un petit peu la première année de médecine qui est assez rude et je suis un peu renseigné, j'ai vu que c'était… […] Je me suis renseigné vraiment et je me suis rendu compte que, bah le niveau était quand même un petit peu élevé par rapport à mes capacités, malgré qu'si ça se trouve j'ai les capacités mais enfin vue l'envie que je... enfin la motivation que j'ai pour atteindre STAPS n'était pas assez grande pour... »*

Guillaume, 17 ans, en terminale ES dans le lycée Germaine Tillion.
Il a une moyenne de 10,5/20.
Sa mère est experte comptable et son père est décédé trois ans avant l'entretien.

Cette conception de la sélectivité semble liée au rapport au travail scolaire des élèves, celles et ceux qui se vivent comme des mauvais élèves ou élèves moyens sont plus enclin·e·s à l'adopter. Ainsi, Guillaume indique qu'il *« faisait des conneries »* (il consommait du cannabis avec ses camarades) et ne *« travaillait pas des masses au collège ».* La comparaison avec la première année de médecine est éclairante, non seulement la référence aux formations de médecine n'est pas décorrélée du champ des possibles post-bac de Guillaume : il appartient à un milieu social favorisé et ses parents sont/étaient particulièrement diplômé·e·s. Mais il compare entre elles deux formations avec un taux de passage en deuxième année plutôt faible. Il n'est pas étonnant que les trois formations universitaires ici évoquées par Guillaume et Gladys soient celles qui aient cristallisés les débats autour du tirage au sort lors des dernières années d'APB : médecine, droit et STAPS (et psychologie dans une moindre mesure)

## 2.2. La sélectivité comme pénibilité des procédures d'admission

Pour plusieurs élèves rencontré·e·s, souvent parmi les plus défavorisé·e·s sur le plan scolaire, le critère qui fonde la sélectivité des formations repose sur la pénibilité ressentie des procédures de candidature et d'admission. Ainsi, pour Sonny, élève en bac professionnel Gestion administration au lycée Louise Michel, il est plus difficile d'être pris dans une formation *via* Parcoursup que dans une formation hors Parcoursup parce que la procédure est plus longue. La sélectivité semble ici fonction du temps d'attente avant d'avoir une réponse et de la pénibilité de la procédure. Cette préférence pour le présent est socialement située (Bourdieu, 1977) : les conditions matérielles d'existence les plus précaires rendent difficiles les projections dans un avenir incertain. Pourtant, les formations hors Parcoursup sont des formations privées et bien souvent payantes. Dans le cas de Sonny, élevé avec son petit frère par sa mère seule, employée à l'accueil de la mairie d'une ville de Seine-Saint-Denis, il a candidaté à une formation privée en alternance, dont le coût doit être pris en charge par l'employeur qu'il compte rechercher ensuite.

Pour d'autres élèves, ce sont les multiples étapes dans la candidature à des formations qui fondent leur sélectivité. Ainsi, les formations en alternance, notamment, sont jugées plus sélectives que les formations initiales parce qu'elles impliquent – en plus de la procédure « classique » Parcoursup – de démarcher des entreprises et de trouver un·e employeur·euse qui accepte de les embaucher. C'est notamment le cas de Yosri qui, suite à une discussion avec des amis du quartier où vit son père, comprend que sa motivation première – de « gagner un peu d'argent » pendant ses études – peut être satisfaite en intégrant un BTS en formation initiale grâce à la bourse sur critère sociaux à laquelle il peut prétendre.

**Marion :** *« La dernière fois tu me parlais de BTS en alternance.*

**Yosri** : *– Ouais, je me disais que l'alternance bah c'était bien pour gagner un peu d'argent. Et après, on m'a dit aussi que tu peux aussi gagner de l'argent en BTS normal avec ta bourse. Donc je me suis plus projeté vers BTS normal que BTS alternance. Au début je voulais faire en alternance mais j'ai changé d'avis. »*

Yosri, 17 ans, est en terminale Gestion administration dans le lycée Louise Michel.

Son père est plombier et sa mère est aide-soignante dans une clinique.
Yosri a une moyenne de 14/20.

Il décide donc de ne candidater sur Parcoursup qu'à des formations initiales, où il estime qu'il est moins difficile d'être accepté. En effet, pour Yosri, les formations en alternance sont plus sélectives parce qu'elles demandent à la fois d'être accepté·e dans une école et dans une entreprise. Le seul avantage Si Yosri a conscience des difficultés qu'il peut rencontrer pour trouver une entreprise c'est qu'il a eu du mal à trouver des endroits où faire son stage pendant son année de troisième puis ses stages professionnels pendant ses années de bac pro.

**Marion** : *« Du coup, comment tu les as trouvés tous tes stages ?*

**Yosri** : *Y'en a des fois c'est ma mère. Oui, parce que c'était le dernier jour et je n'avais pas trouvé de stage. Du coup elle s'est déplacée deux fois. […] J'ai fait toute la ville, j'ai rien trouvé et elle elle est descendue et en une fois elle a trouvé un stage. »*

Yosri, 17 ans, est en terminale Gestion administration dans le lycée Louise Michel.
Son père est plombier et sa mère est aide-soignante dans une clinique.
Yosri a une moyenne de 14/20.

Si la mère de Yosri lui a trouvé deux stages en discutant avec des commerçants de leur ville de résidence, cela n'enlève rien à la difficulté que cela a été pour lui, qui avait auparavant cherché des stages en suivant le même procédé, sans que ce ne soit concluant. Par ailleurs, cette difficulté supplémentaire n'est pas sans lien avec les expériences de racisme et de discrimination qu'il a connues et que lui et les autres lycéen·ne·s racisé·e·s comme non-blanc·he·s ont très souvent fait état lors des entretiens.

D'autre part, les lycéen·ne·s pour qui la recherche d'une entreprise concourt à rendre la formation plus sélective sont souvent celles et ceux qui sont le moins à l'aise avec le système scolaire et à qui les enseignant·e·s conseillent plus volontiers de s'orienter dans ces filières professionnalisantes. Ils et elles sont soit scolarisé·e·s dans des filières moins prestigieuses de la hiérarchie des filières de bac, soit ont des résultats scolaires jugés trop faibles, soit leurs parents ne sont pas ou peu diplômé·e·s et sont, parfois, dans toutes ces situations à la fois. Ce sont ainsi celles et ceux qui sont les moins à l'aise avec les exercices scolaires de rédaction de CV et de lettres de motivation et ils anticipent donc les difficultés objectives qu'ils peuvent rencontrer dans leurs démarches. La formation en alternance est plus sélective parce qu'elle implique de nombreuses démarches qui sont difficiles, particulièrement pour les jeunes racisé·e·s issu·e·s des classes populaires dont les parents ne disposent pas d'un important capital social ou peuvent difficilement les aider à rédiger leurs CV et lettres de motivation.

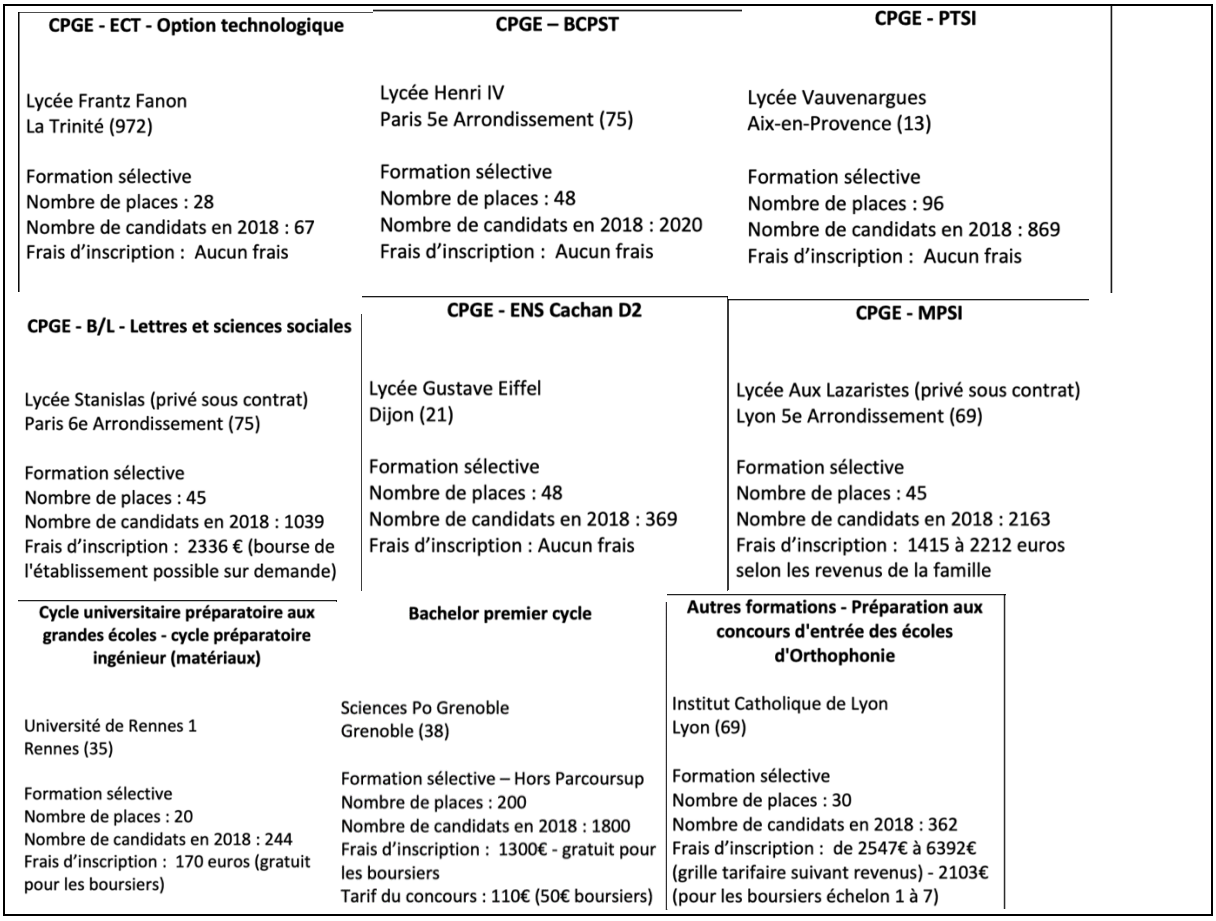
Toutes ces formations sont jugées plus sélectives de manière toujours relatives aux autres formations envisagées par les lycéens et lycéennes. Les critères de la sélectivité sont construits au sein du champ des possibles scolaires des élèves rencontré·e·s. Ainsi, celles et ceux qui considèrent les formations de BTS en alternance comme étant plus sélectives le font en comparaison avec des BTS en formation initiale qu'ils envisagent également. C'est pourquoi, de l'autre côté de la hiérarchie scolaire, ce sont plus souvent les élèves les plus favorisé·e·s qui identifient clairement les classes préparatoires comme les formations les plus sélectives.

## 2.3. Des formations très élitistes et très sélectives : les CPGE

Harry et Gabriela ont en commun un parcours scolaire passé par des lycées français à l'étranger, tou·te·s les deux pour suivre leurs parents dans leurs mobilités professionnelles. En terminale ES, il et elle souhaitent tou·te·s les deux être diplomates plus tard en intégrant pour cela une université européenne de sciences politiques pour l'une et un IEP pour l'autre. Dans les classements de jeux de cartes qu'il et elle ont produits, les formations sont regroupées disciplinairement, à partir des « thèmes » d'étude (commerce *vs* sciences, etc.). On retrouve également un tas à part (Image 4 et Image 5) qualifié

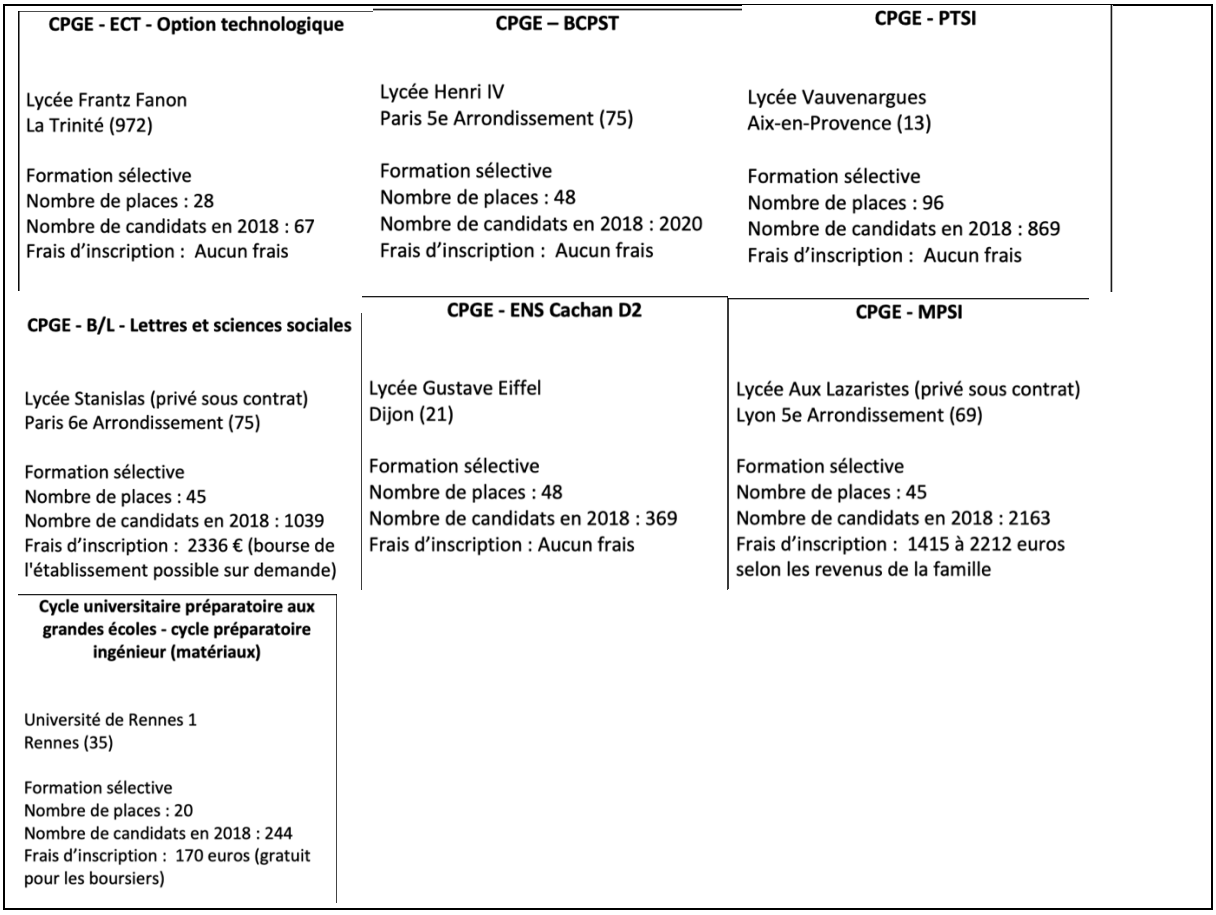
de « très sélectif » par les deux élèves et qui regroupe notamment les formations en classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE).

**Image 4 • Tas « Très sélectif » d'Harry*, regroupant les CPGE, IEP et formations de préparation pour des écoles**




* Harry, 19 ans, en terminale Économique et sociale au lycée Louise Michel. Son père et sa mère sont propriétaires de plusieurs restaurants au Cameroun. Il a une moyenne de 15/20.

**Image 5 • Tas « Prépas sélectives » de Gabriela*, regroupant les CPGE et une formation universitaire de préparation aux grandes écoles**




*Gabriela a 17 ans et elle est en Terminale Économique et Sociale au lycée Olympe de Gouges. Son père était diplomate et sa mère fonctionnaire internationale. Elle a une moyenne de 15,5/20

Le taux de pression de sélection (nombre de places divisé par le nombre de candidat·e·s) des formations regroupées dans ce tas est assez variable, il est compris entre 2 % et 40 % et il est en moyenne de 11 % tandis que le taux moyen de pression de sélection des formations présentées est autour de 22 %. Mais les formations n'ont pas été regroupées uniquement parce qu'elles ont un taux de sélection plus élevé. Les CPGE sont des formations prestigieuses et spécifiques au système français qu'Harry et Gabriela identifient comme plus sélectives notamment par comparaison avec les autres systèmes scolaires (notamment européens) qu'il et elle connaissent.

Aussi, les deux lycéen·ne·s soulignent qu'il s'agit de formations exigeantes, qui nécessitent beaucoup de travail. En ce sens, cette vision de la sélectivité se rapproche de la première conception présentée dans cette partie.

Les cartes ont été construites à partir des informations présentes sur Parcoursup, et les titres des formations sont ceux que l'on retrouve sur le site. Mais la maîtrise du vocabulaire et plus encore des acronymes des formations n'est pas répartie uniformément dans la population. Plusieurs élèves scolarisé·e·s dans des filières de bacs professionnels se sont enquit de la signification des lettres CPGE, l'acronyme n'ayant jamais été rencontré auparavant. Quelques-uns d'entre eux – ayant pour caractéristique commune d'avoir des résultats scolaires inférieurs à la moyenne et dont les parents n'ont pas fait d'études supérieures – ont ainsi découvert l'existence des classes préparatoires suite à l'expérience du jeu de cartes. Pour Harry et Gabriela, il n'y a pas de doutes sur la signification de l'acronyme CPGE mais il faut aussi souligner que les lycées Louise Michel et Olympe de Gouges dans lesquels ils étudient proposent des formations en CPGE.

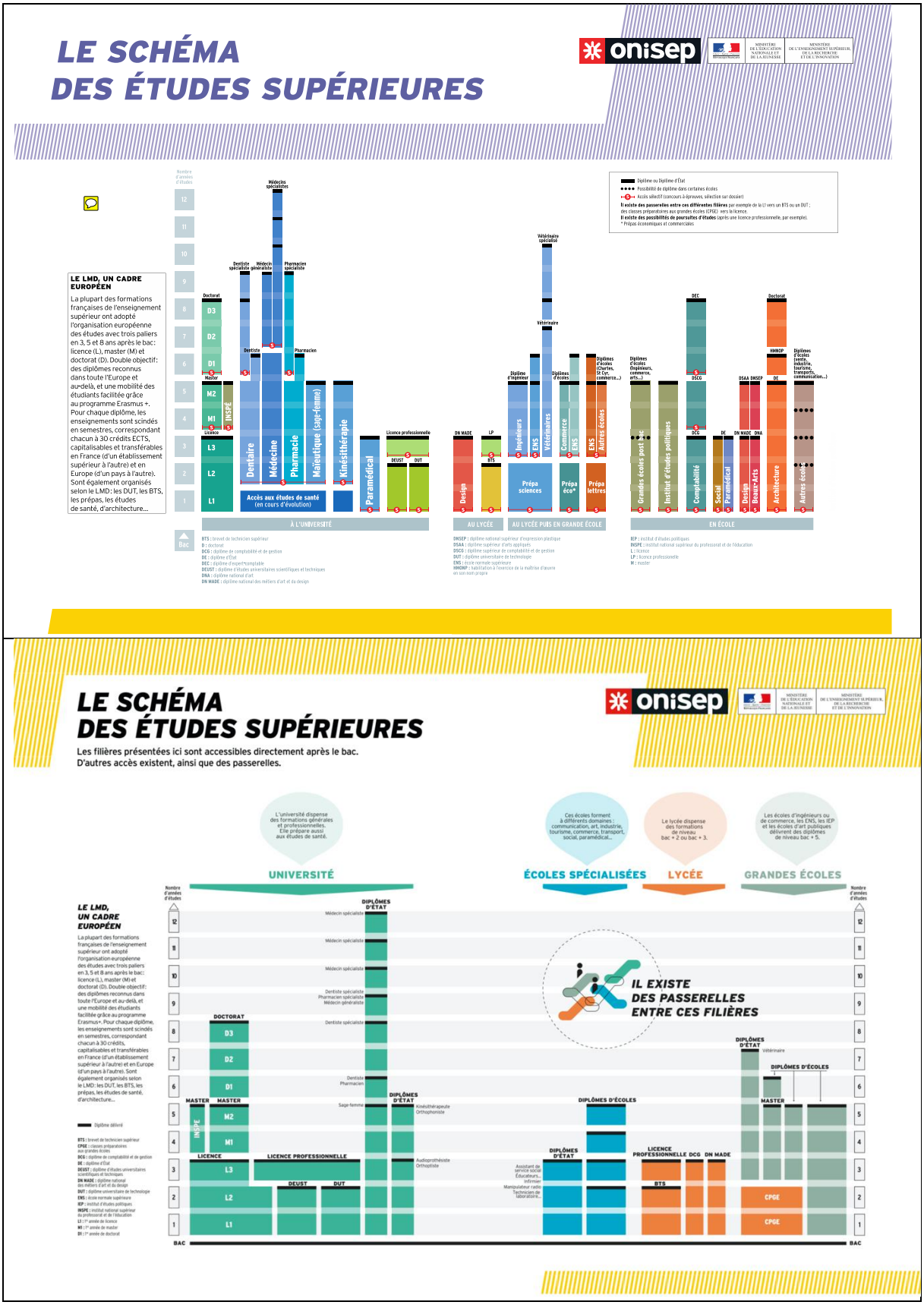
# Conclusion

Pour la majorité des élèves, les formations de l'enseignement supérieur sont toutes sélectives bien qu'à des degrés divers. La distinction entre filières sélectives et filières non sélectives ne fait pas sens pour les lycéennes et lycéens qui ont obtenu leur bac entre 2019 et 2020 et ont utilisé Parcoursup. En effet, les discours médiatiques et ceux de leurs enseignant·e·s insistent régulièrement sur les difficultés à être affecté·e dans une formation du supérieur. Ainsi, seule une élève mobilise la distinction entre les formations sélectives et non sélectives et elle le fait pour souligner la disparition de cette distinction suite à la mise en place de Parcoursup. Les représentations de l'enseignement supérieur des lycéen·ne·s sont davantage structurées en fonction de la durée des études pour les hommes et des disciplines scolaires pour les femmes.

Cependant, toutes les formations du supérieur ne sont pas jugées aussi sélectives les unes que les autres. Les critères qui fondent ces différences de sélectivité varient selon les positions sociales des lycéens et lycéennes et dépendent de leur socialisation de genre, de classe et de race. Ainsi, les élèves les plus défavorisé·e·s à la fois sur le plan scolaire (bac pro), matériel (parents ouvriers/employé·e·s) et racisé·e·s considèrent que les formations les plus sélectives sont celles qui nécessitent le plus d'étapes. Pour les élèves les plus favorisé·e·s et disposant d'un capital international, les formations les plus sélectives sont celles qui sont les plus spécifiques au système français et qui permettent d'accéder aux Grandes Écoles les plus prestigieuses : les classes préparatoires. Enfin, les élèves avec des résultats scolaires plus moyens ont tendance à davantage définir la sélectivité des formations à l'aune de la difficulté réelle ou imaginée des formations. Cette difficulté anticipée est principalement issue de discussions avec les enseignant·e·s de lycée qui informent les élèves sur la quantité de travail attendu dans les différentes formations. Ce sont ainsi plus souvent les formations de licence avec un faible taux de passage en deuxième année qui sont considérées comme plus sélectives (PACES, droit, STAPS). Ces différentes conceptions de la sélectivité sont toujours fortement dépendantes des formations que les élèves envisagent à un moment ou à un autre de suivre après leur baccalauréat (champ des possibles post-bac).

Pour la première fois en juin 2020, l'ONISEP n'indique plus sur son « Schéma des études supérieures » (Images 6 et 7) les éventuels critères de sélection à l'entrée. Auparavant, étaient indiqués les concours par lesquels il fallait passer pour intégrer une formation, reflétant au passage l'importance des concours écrits et anonymes dans les esprits méritocratiques français (Allouch, 2017). L'organisme s'adapte ainsi à une réalité dont, nous l'avons vu, étaient déjà conscient·e·s les lycéen·ne·s : en France, toutes les formations de l'enseignement supérieur sont sélectives. Ce changement permet de supposer que, dans un avenir plus ou moins proche, le site de Parcoursup.fr abandonnera également la désormais obsolète distinction entre formations « sélectives » et « non sélectives » entérinant et assumant ainsi la généralisation de la sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur.

**Images 6 et 7 • Schémas des études supérieures de l'ONISEP, mis en ligne respectivement en septembre 2019 et en juin 2020**



# Références bibliographiques


Allouch, A. (2017). *La société du concours. L'empire des classements scolaires*. Paris : La République des idées.

Block, E. S. & Erskine L. (2012). Interviewing by Telephone: Specific Considerations, Opportunities, and Challenges, *International Journal of Qualitative Methods*, *11*(4), 428-445. DOI: 10.1177/160940691201100409

Bodin, R. & Orange, S. (2013). La barrière ne fera pas le niveau. La sélection à l'université : une fausse solution à un problème mal posé. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *199*(4), 102-117. DOI : 10.3917/arss.199.0102.

Boltanski, L. & Thévenot, L. (1983). Finding One's Way in Social Space: A Study Based on Games. *Social Science Information, 22*(4-5), 631-680. DOI: 10.1177/053901883022004003

Bourdieu, P. (1977). *Algérie 60. Structures économiques et structures temporelles.* Paris : Éditions de minuit.

Burton-Jeangros, C., Hummel C. & Riom L. (2017). *Vieillissement et espaces urbains*. Genève : Université de Genève.

Convert, B. (2010). Espace de l'enseignement supérieur et stratégies étudiantes, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, *183*, 14-31. DOI : :10.3917/arss.183.0014.

Darmon, M. (2015). *Classes préparatoires. Enquête sur la fabrique d'une jeunesse dominante.* Paris : La Découverte.

Deauvieau, J., Penissat, E., Brousse, C. & Jayet, C. (2014). Les catégorisations ordinaires de l'espace social français. *Revue française de sociologie, 55*(3), 411-457. DOI : 10.3917/rfs.553.0411

Demazières-Berlie, C. (1999). La sélection à l'entrée de l'IUT : réputation, réalité et effets. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *28*(4), 563-582.

Duru-Bellat, M. & Tenret, E. (2009). L'emprise de la méritocratie scolaire : quelle légitimité ? Revue française de sociologie, *50*(2), 229-258. DOI :10.3917/rfs.502.0229.

Felouzis, G. (1997). Les étudiants et la sélection universitaire. Revue française de pédagogie, *119*(1), 91-106. DOI : https://doi.org/10.3406/rfp.1997.1170

Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'« échec scolaire »*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Lahire, B. (2008). *La raison scolaire : école et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir,* Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Merle, P. (1993). L'adhésion des lycéennes de terminale C au modèle de l'excellence scolaire. *Sociétés contemporaines*, *16*, 7-26. DOI : https://doi.org/10.3406/socco.1993.1138

Meyer, M. (2017). La force (é)vocative des archives visuelles dans la situation d'enquête par entretiens. Une étude par photo-elicitation dans le monde ambulancier**.** *Revue française des méthodes visuelles*, *1*. URL : https://rfmv.fr

Nakhili, N. (2005). Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures. *Éducation et Formation, 72*, 155-167.

Proboeuf, P. (2017). *Étudier le choix en train de se faire. Une analyse de la fabrication des choix d'orientation post-bac*. Mémoire de master sous la direction d'Agnès Van Zanten.

Orange, S. (2010). Le choix du BTS. Entre construction et encadrement des aspirations des bacheliers d'origine populaire. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *183*, 32-47. DOI : 10.3917/arss.183.0032.

Tenret, É. (2011). *L'école et la méritocratie. Représentations sociales et socialisation scolaire*. France, Paris : Presses Universitaires de France.

Session 3

# Sélectionner l’« excellence » en milieux populaires

# Sélectionner des élèves pour les Parcours d'excellence en réseau d'éducation prioritaire : points de vue de sélectionneurs et de sélectionnés

*Ariane Richard-Bossez*[*]*, Renaud Cornand*[*]*, Alice Pavie*[*]*,*
*Noémie Olympio*[**]*, Caroline Hache*[***]*, Nathalie Richit*[***]

Cette contribution interroge les processus de sélection à l'œuvre au sein d'un dispositif dédié aux élèves des réseaux de l'éducation prioritaire (REP) : les Parcours d'excellence (PAREX). Ce dispositif a pour objectif affiché d'accompagner certains élèves issus de collèges en REP depuis la classe de troisième jusqu'au baccalauréat pour *« conduire [ces] jeunes de milieux modestes vers une poursuite d'études ou une insertion professionnelle ambitieuse et réussie »* (MEN, 2016). Il s'agira plus précisément ici de questionner les différents moments du processus de sélection : de son cadrage institutionnel, en passant par ce qu'en font les équipes éducatives chargées de sa mise en œuvre dans les établissements scolaires, jusqu'aux effets produits sur les élèves qui en sont l'objet.

Les analyses qui seront présentées s'appuient sur les résultats d'une recherche collective interdisciplinaire (sociologie, sciences de l'éducation, sciences politiques, économie, géographie)[1] menée depuis 2016 autour de la mise en place de ces PAREX dans une académie du Sud de la France. Sur le plan méthodologique, celles-ci s'appuient plus particulièrement sur trois types de données recueillies au cours de l'enquête. Premièrement des observations de réunions rassemblant les équipes du rectorat et les établissements concernés par le dispositif en 2016-2017. Deuxièmement, une quarantaine d'entretiens réalisés en 2017-2018 auprès de différents membres des équipes éducatives (chefs d'établissements, conseillers principaux d'éducation, professeurs principaux, référents PAREX) en charge de la mise en place des PAREX et de la sélection des élèves qui peuvent en bénéficier, au sein d'un échantillon de 12 établissements (7 collèges REP+ et 5 lycées généraux et technologiques accueillant des élèves de REP+). Troisièmement, une trentaine d'entretiens menés en 2018-2019 auprès d'élèves de troisième de collèges REP+ et d'élèves de seconde issus de collèges REP+ dans 11 établissements (7 collèges REP+ et 4 lycées généraux et technologiques) ainsi que des questionnaires (N=425) administrés à des classes de 3e REP+ et de 2e générale et technologique au sein de ces mêmes établissements.

Notre propos sera structuré en trois parties. Tout d'abord, nous reviendrons sur l'évolution des politiques d'éducation prioritaire et l'apparition progressive de dispositifs ne s'adressant qu'à certains élèves en leur sein et, de ce fait, sélectifs. Nous insisterons sur le cas des PAREX et sur la manière dont la définition institutionnelle de ce dispositif encadre les processus de sélection qui sont laissés à la charge des acteurs scolaires. Ensuite, nous nous intéresserons au point de vue des membres des équipes éducatives qui se retrouvent en position de sélectionneurs et présenterons les différentes logiques de sélection que nous avons identifiées au sein des différents établissements enquêtés. Enfin, on se penchera sur le point de vue des élèves sélectionnés au sein des Parcours d'excellence en se centrant sur les effets que les modalités de sélection peuvent avoir sur la perception que ces élèves se font d'eux-mêmes et du dispositif.

[*] Aix Marseille Univ, CNRS, LAMES.
[**] Aix Marseille Univ, CNRS, LEST.
[***] Aix Marseille Univ, ADEF.
[1] L'équipe de recherche est composée de : Ariane Richard-Bossez (coordinatrice), Renaud Cornand, Sofia Laiz Moreira, Alice Pavie, Françoise Lorcerie, Noémie Olympio, Caroline Hache, Nathalie Richit, Emily Lopez, Gwenaëlle Audren. Les analyses présentées ici n'engagent que les auteurs de l'article.

# 1. L'apparition de dispositifs sélectifs dans les politiques d'éducation prioritaire

Si la politique d'éducation prioritaire (PEP) existe depuis 1981 en France, les conceptions qui la sous-tendent se sont transformées au fil des quarante dernières années. Ces transformations ne sont d'ailleurs pas propres au seul contexte français et se retrouvent dans plusieurs pays européens (Demeuse, Frandji, Greger, & Rochex, 2008).

## 1.1. Le développement d'un « troisième âge » des PEP orienté vers la maximisation du développement et des chances de réussite des élèves

En France, comme dans le reste de l'Europe, trois « âges » représentant trois « modèles » irriguent les politiques d'éducation prioritaire (Rochex, 2010). Un « premier âge », dans les années 1980, s'est caractérisé par une volonté de compenser ce qui était perçu comme les manques d'une population d'élèves spécifiques, ceux appartenant à des territoires cumulant difficultés économiques, sociales et scolaires. Cela s'est notamment traduit dans le cas français par la mise en place de zones d'éducation prioritaires (ZEP) au sein desquelles les établissements scolaires se sont vu allouer des moyens humains et matériels supplémentaires. Cette politique s'est ensuite orientée vers un « deuxième âge » dans les années 1990 tourné vers un objectif plus large de lutte contre l'exclusion sociale et un recentrage sur l'acquisition de savoirs et de compétences de base qui ont conduit à une structuration plus forte de ces ZEP. Depuis les années 2000, les politiques d'éducation prioritaire sont entrées dans un « troisième âge » qui s'appuie sur une logique qui s'est déplacée des territoires à des publics spécifiques au sein de ces territoires. Se sont ainsi développés une diversité de programmes et dispositifs visant des populations spécifiques au sein de l'éducation prioritaire (élèves « à besoins éducatifs particuliers », élèves « décrocheurs »). La conception sous-jacente à cette dernière période, influencée par les notions d'école inclusive et d'élèves à besoins éducatifs spécifiques (Frandji & Rochex, 2011), est ainsi moins de réduire les inégalités sociales et culturelles de l'ensemble des élèves que de permettre à chaque élève ou catégorie d'élèves de maximiser son développement et ses chances de réussite scolaire dans une logique individualisante. Ce faisant, cette nouvelle entrée induit la mise en place de processus de sélection pour choisir quels élèves intègreront les dispositifs prévus.

Ce dernier âge a donné également lieu à une montée en puissance d'une rhétorique de promotion de l'« excellence » (Bongrand, 2011) que l'on retrouve dans de multiples dispositifs (Barrère, 2013). Sont ainsi apparus successivement :

- en 1999-2000, des « pôles d'excellence » établissant des partenariats entre de « grandes institutions culturelles, scientifiques, universitaires, sportives, etc. » et des établissements classés en éducation prioritaire pour proposer « des formules et des activités d'excellence » comme des « implantations de classes ou écoles d'application, de sections sportives, de classes musicales à horaires aménagés, des sections européennes, bilingues ou internationales voire de classes préparatoires… »[2].
- En 2005, une « Charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence »[3] a été signée par la conférence des présidents d'université, la conférence des grandes écoles et la conférence des directeurs d'écoles et de formations d'ingénieurs pour proposer un accompagnement spécifique à destination de certains lycéens issus de l'éducation prioritaire afin de leur permettre d'accéder aux concours des grandes écoles.
- En 2008, les « Cordées de la réussite »[4] ont associé des établissements de l'enseignement supérieur (universités, grandes écoles) et des collèges ou lycées situés dans des territoires de l'éducation prioritaire pour proposer à certains élèves du tutorat réalisé par des étudiants du supérieur autour de la réussite scolaire et de l'orientation, ainsi que des activités spécifiques notamment d'ouverture culturelle.

[2] Bulletin Officiel n°8 du 24 février 2000.
[3] http://www.cpu.fr/wp-content/uploads/2013/08/Convention_16_09_10.pdf.
[4] http://www.cordeesdelareussite.fr/la-charte-des-cordees-de-la-reussite-enfin-telechargeable

- En 2010, ce sont les « internats d'excellence » qui ont vu le jour pour permettre à des collégiens et lycéens de bénéficier d'un « projet éducatif renforcé » visant à développer leur « ambition scolaire »[5].

Si, dans un premier temps cette notion d'excellence a pu soulever des réticences (Bongrand, 2011), cette catégorie est depuis devenue beaucoup plus consensuelle. De manière sous-jacente, cette notion d'excellence renforce encore l'idée de sélection. En effet, comme le souligne Perrenoud (2010, p. 70) : l'*« excellence n'a de valeur sociale que lorsqu'elle n'est pas accessible à tous ».* On voit ainsi émerger dans les dispositifs les plus récents une distinction nouvelle entre la majorité des élèves de l'éducation prioritaire et ceux qui sont sélectionnés pour intégrer ces dispositifs dits d'excellence et qui y reçoivent un accompagnement scolaire spécifique et supplémentaire, créant ainsi entre eux une différence non seulement matérielle mais aussi symbolique (Bertrand *et al.*, 2016, p. 14).

## 1.2. Les Parcours d'excellence

Les Parcours d'excellence, apparus à la rentrée 2016, sont assez symptomatiques de cette approche, mais également des tensions qu'elle recouvre en termes de sélection.

Dans la lignée des dispositifs précédents, les PAREX cherchent à mettre en place, pour certains élèves scolarisés en éducation prioritaire, un accompagnement spécifique de la classe de troisième à celle de terminale afin d'atténuer les freins qui participent à la construction d'inégalités d'orientation et de diplomation qui les affectent par rapport à leurs homologues de catégories sociales plus favorisées. Mais, ces PAREX proposent également des inflexions quant à la population ciblée et ce sur deux plans. Tout d'abord sur un plan quantitatif ce dispositif affiche une volonté d'élargissement en nombre du public visé. Dans la lettre de mission rédigée par N. Vallaud-Belkacem qui en fixe les orientations, il est en effet précisé que les dispositifs d'égalité des chances antérieurs comme les Cordées de la réussite *« sont restés relativement en marge du système éducatif, avec un impact limité en nombre d'élèves et en réduction des inégalités sociales et territoriales »* (Mathiot, 2016, p. 56). Ensuite, sur le plan qualitatif, les PAREX entendent redéfinir la notion même d'excellence. Dans le rapport qui leur a servi de base, on souligne ainsi la nécessité de passer *« d'une conception de l'égalité des chances très marquée par l'excellence académique à la française »* à une *« excellence "au niveau de l'élève" qui valorise des parcours et des projets divers »* (*Ibid*, p. 4). Ainsi l'excellence ne doit pas *« se limiter aux filières les plus sélectives du paysage éducatif français, mais correspondre à chacun des parcours construits par les élèves dès lors que ceux-ci les ont choisis et non pas subis »* (*Ibid*.).

Au final, dans la circulaire du 25 août 2016 qui institue les PAREX l'idée que l'*« excellence doit s'incarner dans la réussite de tous les élèves […] et non dans la seule promotion de quelques-uns dans des filières où les places sont rares »* est réaffirmée. Pour permettre cet élargissement du public visé, il est proposé que ce dispositif s'adresse à tous les établissements des réseaux d'éducation prioritaire (et non plus seulement certains établissements) pour recruter des élèves plus jeunes (dès la classe de troisième en fin de collège alors que les Cordées visaient essentiellement des lycéens) et au profil plus diversifié (*a minima* 30 % des effectifs de chaque collège, en visant une mixité scolaire et de sexe du public pour qu'ils soient représentatifs de l'ensemble des élèves de l'établissement), mais aussi en s'adressant à des élèves « volontaires ». On y précise également que l'objectif des PAREX est de *« donner aux élèves issus des milieux modestes des moyens supplémentaires de réussir et d'exceller dans la voie qu'ils ont choisie, qu'elle soit professionnelle, technologique ou générale »*.

Par le biais des PAREX on peut donc étudier les dispositifs sélectifs visant des élèves relevant de l'« excellence » en REP dans un cadre offrant, théoriquement, une sélection plus ouverte que les dispositifs précédents, tant en nombre d'élèves visés que de profils recherchés.

[5] Bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010.

# 2. La sélection dans les PAREX du point de vue des sélectionneurs

Comment les équipes pédagogiques en charge de la mise en œuvre du dispositif au sein des établissements s'approprient-ils et interprètent-ils cette notion d'excellence « large » ? C'est à cette question de la sélection des élèves du point de vue des sélectionneurs, des critères sur lesquels se base cette sélection mais aussi des difficultés qu'elle fait apparaître que nous allons nous pencher.

## 2.1. La difficulté des acteurs à prendre la responsabilité de définir l'excellence

Un premier point à souligner est que la sélection des élèves dans les PAREX soulève des difficultés éthiques pour les acteurs qui en ont la charge. Lors de réunions entre acteurs des établissements et rectorat que nous avons pu observer en 2016-2017 dans le cadre de la mise en place des PAREX, est apparu un désaccord entre, d'une part, des tenants d'une « excellence pour tous » s'opposant *a priori* à toute forme de sélection entre les élèves et, d'autre part, ceux admettant qu'une sélection puisse être faite même si cela leur pose des « *cas de conscience car ça oblige à laisser de côté d'autres élèves* ». L'argument des acteurs acceptant qu'une sélection soit faite est généralement qu'ils considèrent que ce dispositif vient combler un manque en apportant une réponse à des besoins correspondants à des élèves habituellement peu pris en compte dans les autres dispositifs en REP :

> *« On a beaucoup eu tendance sur ces établissements à focaliser sur les élèves les plus en difficulté et à oublier les meilleurs ».*

> *« Enfin un dispositif pour ceux qui réussissent en REP. Il y a déjà beaucoup de choses pour les élèves en difficulté, mais rien pour les autres ».*

Cependant, il n'apparaît pas de consensus dans la définition de l'excellence. Certains acteurs affirment ainsi *« [ne pas avoir] peur du mot "excellence" »* et revendiquent une lecture relativement élitiste de ce dispositif. Dans d'autres établissements, cela semble soulever des dilemmes plus importants :

> *« Certains très bons élèves n'ont pas besoin de PAREX. […] Moi je dirai, voilà, quand tu sens l'élève qui a vraiment la capacité mais qu'à la maison na na na … et ben de le prendre lui ou elle et de lui montrer que c'est possible. […] pas l'excellent qui a 18 ».*

> *« Élargir à des élèves qui n'ont pas forcément de bons résultats, qui peuvent être dans une perspective professionnelle. C'est aussi une forme d'excellence ».*

> *« Moi, j'imagine tout à fait que des élèves qui sont en SEGPA, puisque nous avons des SEGPA ici, puissent entrer en Parcours d'excellence, parce que y a pas une voie d'excellence, y en a plusieurs ».*

> *« Pour moi PAREX c'est permettre aux élèves, quels que soient leurs talents, d'aboutir aux projets... On peut mettre dedans les élèves décrocheurs, on peut mettre les UPE2A[6], les allophones, on peut mettre aussi les élèves d'ULIS[7], c'est essayer de toucher tout le monde ».*

Dans un des établissements, le fait de ne pas choisir d'élèves spécifiques mais une classe pour en emmener tous les élèves vers l'« excellence » est d'ailleurs proposé comme éventualité pour l'année suivante, tout en soulignant que cela soulève des débats importants au sein de l'équipe éducative.

Définir l'excellence renvoie donc à des débats éthiques parfois difficiles à trancher pour les acteurs en charge de la mise en place des PAREX. Cela se traduit par des hésitations entre une « excellence large » pouvant y compris mener à une insertion professionnelle à l'issue du lycée, comme l'y invite la

[6] Unité pédagogique pour élèves allophones.
[7] Unité localisée pour l'inclusion scolaire destinée aux élèves en situation de handicap.

circulaire de 2016, ou une « excellence plus strictement académique » tournée vers le prolongement des études au sein de l'enseignement supérieur, se rapprochant davantage des dispositifs antérieurs.

## 2.2. Une sélection mêlant critères scolaires et comportementaux et s'appuyant sur différents principes de justice

Lorsque l'on interroge plus précisément nos enquêtés sur les critères sur lesquels ils s'appuient pour choisir les élèves qui feront partie des PAREX, on constate que ces critères combinent les résultats scolaires et l'attitude générale des élèves.

La réussite scolaire est souvent mise en avant en premier lieu :

> *« Les élèves sont élus en fonction de leurs performances » ;*
> *« Les plus performants » ;*
> *« Excellents élèves » ;*
> *« Élèves en réussite avec l'idée d'élever leur ambition » ;*
> *« Ce sont des élèves au profil complètement différent des autres. Ce sont les meilleurs élèves ».*

Mais ce critère de réussite scolaire n'est en général pas pris en compte de manière isolée et est le plus souvent associé à d'autres attentes :

> *« Critères de performance scolaire, savoir être, persévérance, curiosité, engagement, capacités, les meilleures de la classe ».*

D'autres interlocuteurs parlent d'élèves faisant preuve d'un « *investissement remarquable* » au sein de l'établissement, même si cela ne se traduit pas par de très bons résultats scolaires, cet investissement pouvant se repérer à la participation au Conseil de Vie Collégienne ou à des associations par exemple. L'insistance sur la motivation et l'engagement des élèves sont également fréquemment cités :

> *« Des élèves motivés, qui ont envie quel que soit leur niveau et leur projet » ;*

> *« Derrière j'y mets des valeurs de persévérance, d'efforts […] d'engagement. […] De toute façon, la voie de l'excellence, qu'elle passe par les études supérieures ou par les filières techniques, c'est d'abord je m'engage pleinement, je vais jusqu'au bout, je m'accroche quand c'est difficile, etc. ».*

Le critère du volontariat est également avancé :

> *« C'est à eux de s'emparer des Parcours d'excellence, je diffuse et c'est à eux de s'inscrire au Parcours d'excellence […] Je présente le projet et après eux ils s'inscrivent […] nous ne voulons pas encorder forcément des élèves, ils choisissent, c'est eux qui doivent s'intéresser […] partir sur le volontariat des élèves est beaucoup mieux […] ils viennent me chercher, viennent me demander ».*

Enfin, l'absence de problème en termes de discipline est souvent considérée comme un prérequis nécessaire pouvant parfois l'emporter sur l'aspect scolaire :

> *« J'ai des gamins parfois qui sont pas très doués scolairement mais qui vont là-bas parce que je sais qu'ils sont hyper respectueux et qui sont un peu les timides ou les geeks. Et après les filles, j'envoie plus de filles que de garçons d'ailleurs ».*

Une étude plus approfondie des principes de justice mobilisés par les personnels éducatifs en charge de la mise en place des Parcours d'excellence au sein des établissements a permis de distinguer trois principes présents dans leurs discours. Le premier principe peut être qualifié de « mérito-académique ». Il se décline en deux sous-catégories. Dans la première, qualifiée d'« académique pure », le critère de sélection des élèves est exclusivement leur performance scolaire :

*« Comment j'ai choisi ? Alors très arbitrairement, en faisant un écrémage et en prenant tous les élèves qui ont plus de 15 de moyenne en quatrième, je les ai sollicités pour les rencontrer et pour leur proposer le dispositif Parcours d'excellence. Sur ces 35, 13 ont répondu présents, dans les temps ».*

La deuxième sous-catégorie est d'ordre « méritocratique » et sélectionne les élèves à l'aune de leur rapport positif à l'école et des efforts qu'ils fournissent :

*« Alors nous on a fait le choix, je ne sais pas si vous avez pu constater, si vous avez suivi les réunions de pilotage… On avait sur le terrain différentes façons d'appréhender, de choisir... Nous à X on a fait le choix de valoriser, non pas les résultats scolaires, on n'a pas choisi les élèves les plus méritants scolairement parlant, on a choisi de valoriser l'appétence. Tous ces élèves en fait qui sont en demande d'être encadrés. Ils aiment l'école, ils aiment être investis dans des projets. Et on trouvait ça beau ».*

Le deuxième principe de justice peut être qualifié d'« universaliste ». Là aussi, deux sous-catégories peuvent être distinguées. La première renvoie à un « universalisme néo-libéral » : les élèves sont sélectionnés sur leur motivation, caractérisée par leur volonté, leur responsabilité dans leurs cursus scolaires, ainsi que les choix qu'ils sont capables de faire :

*« Alors, en quatrième, je vais les voir, je leur présente un petit peu le parcours et je leur demande une lettre de motivation : pourquoi ils veulent intégrer ce parcours ? [...] Je vais les voir, je leur dis "voilà je vous donne les papiers" et de suite ils viennent me chercher, de suite ils ont compris : ils viennent me chercher, ils font leur lettre, ils demandent s'ils ont été pris... Alors que je prends tout le monde, je leur dis pas ».*

Dans la deuxième sous-catégorie, l'« universaliste pur », il n'y a aucun critère de sélection. L'objectif, dans ce cas, est d'enrichir l'offre des apprentissages pour tous les élèves. :

*« Peut-être qu'un jour il faudra que j'identifie, mais moi je trouve ça un p'tit peu triste d'identifier 15 élèves et de faire bénéficier que ces 15 élèves des Parcours d'excellence, c'est pas ma vision à moi de...[…] Après je répète, je comprends pourquoi on veut absolument qu'on identifie un groupe, je pense que c'est plus pour des questions de cohorte, de suivi, de statistiques, de légitimité des budgets, etc., parce qu'il y a beaucoup d'argent qui sont investis dans les Parcours d'excellence, c'est nouveau donc il faut un moment donné… mais bon. Si un moment donné il faut contractualiser avec une quinzaine d'élèves on le fera, mais là je vous dis je trouve c'est bien : ça permet bon à des élèves qui sont sur Médit'art, y a des élèves qui sont sur le Tour Républicain c'est pas les mêmes, y a des élèves qui sont sur autre chose... on... ça touche un petit peu tout le monde »* (CPE, collège).

Enfin, une logique transversale peut venir compléter les principes précédents en ajoutant une dimension « particulariste ». Les élèves sont ici sélectionnés également à partir d'une particularité, telle que le genre, leur origine migratoire, un trait de caractère :

*« La famille bloque et ne soutient pas l'ambition des filles, les filles n'ont pas confiance en elles, elles ont besoin d'être soutenues »* (professeur principal, référent Parcours d'excellence, collège) ;

*« Et après les filles, j'envoie plus de filles que de garçons d'ailleurs » ;*

*« Il y en avait une qui était très timide. Elle est brillante elle travaille très bien mais elle est très timide. […] C'est d'ailleurs en partie pour elle qu'on avait mis en place des cours de théâtre ».*

Du point de vue des sélectionneurs, choisir les élèves à inscrire en PAREX est donc une tâche complexe qui soulève des dilemmes éthiques, qui s'appuie sur des logiques à la fois scolaires et comportementales ainsi qu'en référence à des principes de justice disparates. Les critères de sélection retenus reposent en grande partie sur des jugements d'ordre subjectif, laissant une place importante à

l'arbitraire, aux stéréotypes et représentations. La marge de manœuvre autorisée par la circulaire définissant ce dispositif semble donc conduire à une multiplicité de principes de sélection d'un établissement à l'autre amenant à des profils d'élèves hétérogènes.

# 3. Les effets des modes de sélection sur les élèves sélectionnés

Il s'agit dans cette dernière partie de regarder les effets de ces processus de sélection sur les élèves sélectionnés eux-mêmes : qui sont-ils et comment ressentent-ils le fait d'avoir été sélectionnés pour participer au PAREX ?

## 3.1. Qui sont les élèves des PAREX ?

Nous avons administré un questionnaire (N = 425) à l'ensemble des élèves de deux classes de troisième et de seconde de chaque établissement dans lesquels nous avons enquêtés. Sur cet échantillon, environ un quart (24 %) des élèves déclarent être inscrits dans un Parcours d'excellence. Cette proportion est fortement liée au mode de ciblage des classes auxquelles nous avons fait passer le questionnaire puisque nous souhaitions que ce soient des classes accueillant des élèves PAREX. Notre échantillon n'est donc probablement pas représentatif de l'ensemble des élèves de 3e et de 2e de l'académie, les élèves en PAREX y étant probablement surreprésentés. Il permet néanmoins de mieux cerner le profil des élèves intégrés au dispositif.

On peut tout d'abord noter que les collégiens sont nettement plus nombreux à participer aux PAREX, ce qui s'explique par le degré d'avancement différent de ce dispositif dans les collèges et les lycées[8] et les « déperditions » possibles entre 3e et 2e. Par rapport aux autres élèves des mêmes établissements, ils sont plus souvent issus de familles socialement défavorisées (deux tiers des élèves PAREX ont des parents ouvriers, employés ou inactifs, alors que ce n'est le cas que de la moitié des élèves non impliqués). Ce sont également plus souvent des filles (65 % dans les PAREX contre 53 % dans l'ensemble de l'échantillon).

Sur le plan scolaire, les deux tiers de l'échantillon PAREX sont de bons ou de très bons élèves[9] alors que c'est seulement le cas d'un peu plus d'un tiers des élèves non PAREX. Ils déclarent également plus souvent aller volontiers au collège parce que la majorité des cours les intéressent (à 47 %, contre 39 % pour les élèves non impliqués dans les PAREX). Ce sont donc globalement des élèves ayant une plus forte appétence scolaire qui y sont impliqués, sans surprise étant donné les modalités de sélection retenues.

L'ensemble de ces éléments montre bien que, contrairement à ce qu'encourage la circulaire, les élèves inscrits en PAREX ne sont pas représentatifs de l'ensemble des élèves de l'éducation prioritaire, mais qu'ils en constituent une part plutôt défavorisée sur le plan social mais favorisée sur le plan scolaire.

## 3.2. Les effets du mode de ciblage des PAREX du point de vue des élèves

À partir des entretiens que nous avons réalisés, nous avons pu distinguer des effets variables suivant le mode de sélection des élèves. Nous détaillerons tout d'abord le cas des établissements ayant recours à un mode de ciblage « faible », associé à la logique universaliste. Ce sont des établissements où le dispositif est présenté à l'ensemble des élèves et où la sélection se fait sur la base du « volontariat ».

[8] Au moment où nous avons interrogé les élèves, les collèges en étaient à la deuxième année de développement du dispositif, alors que ce n'était que la première année pour les lycées.
[9] Pour mesurer la « valeur scolaire » des élèves, nous avons établi, à partir des réponses au questionnaire, un indice recouvrant à la fois les notes obtenues et la perception qu'en ont les élèves et les professeurs, notamment par le biais des appréciations au conseil de classe. Quatre catégories ont ainsi été distinguées : les « très bons élèves », les « élèves plutôt bons », les « élèves intermédiaires », les « élèves faibles ».

Le second cas correspond à des établissements où le mode de ciblage est « fort », associé aux logiques mérito-académiques. Les élèves y sont sélectionnés personnellement par un membre de l'équipe éducative selon des critères spécifiques.

### 3.2.1. Les effets d'un mode de ciblage faible

Dans le cas des établissements où le dispositif est présenté à l'ensemble des élèves, ceux qui se portent volontaires se caractérisent par un fort investissement scolaire qui les amène à se saisir de manière volontaire des PAREX. Lucian déclare par exemple :

> *« C'est l'établissement qui nous en a parlé, c'est comme ça que je me suis inscrit en fait, je me suis dit y a rien à perdre et tout à gagner ».*

Le cas de cet élève semble caractéristique d'une forme de « remise de soi » aux agents de l'institution scolaire qui le conduit à se saisir de toutes les opportunités qui peuvent lui être proposées. Arrivé de Roumanie à 5 ans, enfant d'un père maçon et d'une mère sans emploi, il présente son parcours comme marqué par les brimades racistes envers lesquelles l'école et son personnel sont apparus comme pouvant constituer un soutien. Sa confiance en l'école s'est accompagnée d'une volonté d'apprendre qui s'est traduite par une appétence pour des disciplines nombreuses :

> *« L'histoire j'ai des facilités, je tourne à seize, dix-sept de moyenne […] anglais, italien, à l'époque je faisais de l'allemand aussi mais là j'en fais plus et je fais aussi du latin […] Maths, physique chimie, sciences, français oui, j'aime bien ».*

Bien qu'ayant reçu un avis défavorable du conseil de classe pour intégrer une seconde générale, il reste orienté vers un objectif de réussite scolaire qu'il voit comme une possibilité d'ascension sociale :

> *« Je peux passer de bac pro en première et après seconde générale et augmenter […] Après je peux rentrer directement dans la police du travail ».*

Amina s'inscrit dans une dynamique assez proche quant à son appétence pour les savoirs scolaires :

> *« Je préfère l'anglais parce que moi plus tard j'aimerais étudier à l'étranger. Et les mathématiques et la physique chimie aussi ».*

Elle envisage des études supérieures sélectives :

> *« Plus tard au lycée je voudrais plus m'orienter vers quelque chose de scientifique. […] Je voudrais faire plus classes prépas ingénieur et après aller à la fac ».*

Pour poursuivre cet objectif elle dit faire preuve d'un investissement conséquent dans le travail scolaire :

> *« En fait si on travaille chez soi c'est simple, faut donner du sien. […] En bossant par moi-même ».*

Les PAREX sont ainsi pour elle un moyen de compléter cet investissement personnel déjà fort.
Dounia (mère sans profession et père ouvrier non qualifié) se situe également dans une bonne volonté scolaire marquée :

> *« En troisième je me suis promis une chose c'est de m'accrocher et d'avoir les félicitations, ça c'est mon unique objectif, premier trimestre je les ai pas eues, ça m'a fait... comment dire... ça m'a fait quelque chose. Parce qu'en troisième je me suis battue, j'ai donné tout ce que j'avais pour moi et je n'ai pas eu les félicitations, ça m'a un peu découragé mais j'ai pas lâché. Deuxième trimestre je les ai eues enfin, après trois ans de lutte quand même ».*

Elle envisage les PAREX comme un accompagnement pour son ascension scolaire et plus largement sociale :

> *« Si j'ai cette chance de suivre mes études loin, ouais je vais le faire, comme ça au moins j'aurai un meilleur avenir et au moins je pourrai aider un peu ma famille ».*

Les élèves qui se portent volontaires pour les PAREX considèrent ainsi que ces dispositifs s'adressent à eux parce qu'ils souhaitent investir les espaces proposés par l'institution scolaire qui pourraient favoriser leurs apprentissages ou leur être utiles en termes de réussite. Pour eux, les PAREX apparaissent comme un espace ouvert qu'ils se sentent libres d'investir et qu'ils perçoivent comme une opportunité à saisir pour leur permettre d'accéder à une meilleure réussite scolaire voire sociale.

### 3.2.2. Les effets d'un mode de ciblage fort

Dans le cas où les élèves ont été sélectionnés personnellement par un membre de l'équipe éducative pour intégrer les PAREX ceux-ci considèrent qu'ils sont, aux yeux de l'institution, porteurs de caractéristiques les différenciant de leurs camarades. Tous font référence à des qualités auxquelles ils pensent correspondre. Ces qualités distinctives sont de deux ordres : un niveau scolaire objectivé par les résultats obtenus d'un côté, des dispositions observées par les enseignants de l'autre. On retrouve ainsi la double dimension des critères de sélection que nous avons pointée plus haut dans le discours des sélectionneurs, alliant aspect scolaire et comportemental.

Akim (père ouvrier, mère travaillant en intérim dans une crèche), participant à une activité pour laquelle « *il fallait minimum avoir les félicitations deux fois* » se présente comme un habitué de la compétition scolaire :

> *« Je me situe dans les bons élèves qui ont des bonnes notes, dans le top trois on va dire ».*

Sa participation aux PAREX lui permet d'évoluer au sein d'élèves correspondant selon lui à un profil plus proche du sien comparé aux autres élèves de son établissement :

> *« Ben je trouve que bon, les élèves qui sont là-bas ils sont beaucoup plus sérieux qu'ici. […] bon ils sont tous très bons mais moi aussi je suis bon mais sinon on est normaux, on a des bonnes notes, on est presque tous au même niveau ».*

Walid (mère sans profession, père présenté comme exerçant une fonction équivalente à CPE en Algérie) se pense en partie différent de ses camarades, parce qu'il fait preuve d'une certaine discipline :

> *« Parce qu'ils voient les élèves un peu sérieux par rapport aux autres, ils choisissent. […] par exemple quand je vois les élèves par rapport aux élèves qui perturbent les cours, etc., moi je me dis que je suis sérieux quand même ».*

Malgré leur faible connaissance des critères utilisés pour procéder à leur sélection, toutes et tous comprennent qu'il s'agit pour être sélectionné de se démarquer par des caractéristiques valorisantes. Ceci engendre, d'une part, une reconnaissance de la valeur particulière des « élus » de ce dispositif, d'autre part, l'idée implicite que les élèves qui n'en bénéficient pas ne méritent pas un tel investissement.

## 3.3. Des effets renforcés par la participation au dispositif

À la suite de leur sélection les élèves vont prendre part aux activités proposées au sein des PAREX et être amenés à s'identifier à un groupe, différent du groupe classe. Ils vont y développer de nouvelles sociabilités et seront conduits à s'identifier à ce nouveau collectif créé par la participation au dispositif. Cette socialisation parascolaire se déroule au contact d'acteurs aux profils particuliers (autres élèves de l'établissement ou d'autres établissements, mais aussi étudiants d'écoles ou de l'université, acteurs associatifs…) et dans des contextes spécifiques (dans et hors de l'établissement). En les inscrivant dans ce nouvel « entourage », les Parcours d'excellence participent ainsi à construire le « système de référence » des élèves.

Amina (mère sans profession, père agent de sécurité, cf. infra) fait *a posteriori* un portrait des élèves qui participent avec elle aux PAREX en relative opposition avec ses camarades d'établissement :

> *« Je me sociabilise assez vite, et dans ma classe là-bas je connais tout le monde, on est vraiment, on a une bonne ambiance dans la salle, on rigole et tout ça mais quand il faut être sérieux on est sérieux. Ça donne envie de travailler. Là-bas y a tout le monde qui veut travailler, alors que là on sait que y a deux trois perturbateurs qui veulent pas travailler et qui dérangeront les autres ».*

Kévin (mère auxiliaire de vie scolaire, père agent de sécurité) repère aussi un rapport particulier au travail au sein des PAREX :

> *« Ils ont l'habitude de travailler beaucoup plus que les autres classes, et donc ici y a beaucoup plus d'autres personnes qui travaillent, par rapport à ceux que j'avais eu l'année précédente donc du coup ça fait du bien aussi d'avoir un tout petit peu de concurrence […], on se dit "je veux être le meilleur" mais c'est un peu à la rigolade ».*

Pour cet élève, le groupe PAREX constitue un espace scolaire plus proche des milieux moins défavorisés socialement :

> *« Y a d'autres élèves qui sont dans des collèges privés ou publics qui font plus de choses, qui ont plus de culture. […] nous on est dans un quartier chaud […] donc c'est pas forcément des élèves qui ont envie de travailler, contrairement à eux où c'est vraiment la concurrence, ou c'est vraiment le but c'est d'être le meilleur ».*

Cette distinction sociale pouvant être renforcée par la mise en place d'activités vécues comme valorisantes :

> *« Y a pas tout le monde qui peut aller à l'Élysée hein. C'est une chance qu'il faut saisir. L'opéra c'était super bien […] en plus ça nous faisait une sortie, j'ai bien aimé que tout le monde soit bien habillé. Et c'est exclusivement pour nous. […] A force d'être dans la même classe on a commencé à bien s'entendre et maintenant ils sont plutôt cools ».*

En ce sens, la participation aux PAREX a des effets de renforcement des logiques sélectives puisqu'elle conforte les élèves, y compris ceux qui ne se sentaient pas spécifiquement sélectionnés au départ, comme faisant partie d'élèves au profil spécifique.

# Conclusion

Trois éléments nous semblent intéressants à souligner concernant les processus de sélection tels que nous avons pu les saisir à partir du cas des PAREX. Premièrement, il nous semble important de préciser que l'on ne peut pas dissocier les processus de sélection mis en œuvre au sein d'un dispositif du cadrage institutionnel dans lequel il s'inscrit. Ainsi, une des particularités des PAREX est de proposer un cadrage faible des formes de sélection dans la mesure où il ouvre des marges importantes à la fois en termes d'effectifs et de profils d'élèves concernés. Deuxièmement, il apparaît également que sous un même dispositif cohabitent des formes de sélection très variables d'un établissement à l'autre du fait de l'autonomie dont disposent les acteurs scolaires pour cette sélection mais également des critères variables qu'ils mobilisent. Enfin, troisièmement, lorsque l'on regarde ce que produisent ces modes de sélection chez les élèves on s'aperçoit que ceux-ci ne sont pas neutres concernant la construction de l'image de soi en tant qu'apprenant et que, selon le mode de sélection retenu, les effets ressentis par les élèves ne sont pas les mêmes.

Ce dernier point nous amène à considérer comme essentiel un point souvent aveugle des recherches sur les processus de sélection : porter le regard sur ceux qui sont écartés de cette sélection et les effets que cela peut avoir en termes d'impact des jugements scolaires sur l'estime de soi. C'est le cas de Célia (mère sans profession, père ouvrier non qualifié) qui déclare : « *Moi je voulais, mais ils ne m'ont pas choisie. Et voilà.* ». Cette élève reconnait avoir des difficultés de compréhension en cours, notamment en mathématiques et avoir des résultats « moyens » (son établissement ne donne pas d'évaluations chiffrées mais des couleurs qui identifient des acquisitions). Elle souhaite pouvoir s'orienter en seconde générale dans l'objectif d'exercer plus tard la profession d'avocate et se dit disposée à recevoir toute

aide qui pourrait le lui permettre. Il semble malgré cela que les indices traduisant sa volonté d'investissement n'aient pas été repérés par les responsables du ciblage PAREX ou leur soient apparus insuffisants ou inadaptés. En sélectionnant certains élèves, les équipes éducatives indiquent implicitement à la majorité des autres qu'ils ne méritent pas l'investissement dont d'autres bénéficieront et aux « élus » du dispositif qu'ils revêtent une valeur particulière. Les effets sur ces élèves non sélectionnés mériteraient d'être étudié de plus près, d'autant plus que la voix des absents, « parole des dépossédés » (Eribon, 2016), reste généralement absente des travaux portant sur ces dispositifs. Mais on peut également s'interroger sur le renforcement de processus plus généraux, en termes de « démocratisation ségrégative » (Merle, 2017) et de fragmentation des systèmes scolaires (Barrère & Delvaux, 2017).

# Références bibliographiques

Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, *36*(2), 95-116.

Barrère, A. & Delvaux, B. (2017). La fragmentation des systèmes scolaires nationaux à l'heure de la mondialisation. Introduction ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *76*, 39-50.

Bertrand, J. & al. (2016). Les classements dans les institutions de formation. *Sociétés contemporaines*, *2016/2*, 102, 5-17.

Bongrand, P. (2011). L'introduction controversée de l'« excellence » dans la politique française d'éducation prioritaire (1999-2005). *Revue française de pédagogie*, *177*, 11-24.

Demeuse, M., Frandji, D., Greger D., & Rochex, J.-Y. (2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe.* Lyon : ENS Editions.

Eribon, D. (2016). *Principes d'une pensée critique*. Paris : Fayard.

Frandji, D. & Rochex, J.-Y. (2011). De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux « besoins spécifiques ». *Education & formations*, *80*, décembre 2011.

Mathiot, P. (2016). *Parcours d'excellence. Faire face avec ambition et méthode à un enjeu de société*. Rapport au ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

MEN (2016). Parcours d'excellence pour les collégiens de REP+ de la troisième jusqu'à la terminale. Récupéré le 24 juin 2020 sur https://cache.media.education.gouv.fr/file/01_-_janvier/82/2/Parcours_excellence_-_Dossier_de_presse_526822.pdf.

Merle, P. (2017). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : La Découverte.

Perrenoud P. (2010), *La fabrication de l'excellence scolaire. Du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève : Droz.

Rochex, J.-Y. (2010). Les trois âges des politiques d'éducation prioritaire : une convergence européenne ? Dans Ben Ayed, C., Charlot, B., Baudelot, C. & Establet R. (dir.), *L'école démocratique : vers un renoncement politique ?* (p. 94-108), Paris : A. Colin.

# Renouveler les élites : les commissions de recrutement des étudiants par la voie « conventions éducation prioritaire » de Sciences Po et la transformation des modes de sélection dans l'enseignement supérieur

*Charlotte Glinel*[*] *et Agnès van Zanten*[**]

En 2001, Sciences Po créa une procédure d'admission spécifique relevant d'une discrimination positive indirecte. Elle ciblait en effet des jeunes issus de l'immigration et des milieux populaires par le biais de conventions avec un ensemble de lycées choisis en fonction de la composition sociale de leur public. Les lycéens étaient alors sélectionnés suivant leur « potentiel », leur motivation et leur persévérance. Ce dispositif, intitulé « Conventions éducation prioritaire », a comporté dès l'origine trois étapes : la participation à des « ateliers Sciences Po » dans les lycées notamment pour préparer un dossier de presse au sujet choisi dans l'actualité par le candidat ; la soutenance de ce dossier de presse devant un « jury d'admissibilité » au sein des lycées ; pour les élèves déclarés « admissibles », un entretien oral devant un jury d'admission dont nous explorons en détail le fonctionnement dans cette communication.

Aux frontières du monde de l'enseignement supérieur et du monde professionnel – public et privé – par la composition de leurs commissions, ces jurys constituent un objet idéal pour observer les transformations de modes de sélection qui visent à renouveler les élites scolaires promises à devenir des élites professionnelles, économiques ou politiques. Renouvellement signifie ici tout aussi bien la diversification sociale que la reproduction contrôlée, et c'est la tension entre ces deux pôles du recrutement des élites (Pareto, 1917) que nous cherchons à analyser. Les jurés disposent d'un pouvoir particulier : celui de sélectionner l'élite scolaire parmi un public nouveau, tout en garantissant l'adhésion des nouvelles recrues à l'ordre social de l'élite professionnelle incarnée dans l'entrevue. Dans le contexte du système éducatif français contemporain, nous poursuivons ainsi les analyses engagées par R. Turner (Turner 1960 ; van Zanten 2016) pour explorer également dans quelle mesure cet entretien peut être assimilé à une forme de compétition ouverte – dans la mesure où cette épreuve orale servirait à recruter des élèves ne correspondant pas aux normes en vigueur dans l'institution – ou, au contraire, à une forme de parrainage de certains élèves – dont l'apparence et les qualités mises en avant laisseraient entrevoir une plus grande proximité ou soumission à ces normes. Nous privilégions dans notre analyse l'examen de l'influence de la forme culturelle que constituent les jurys, ainsi que l'influence des caractéristiques de leurs membres et des modes d'interaction qui s'établissent entre eux sur les types d'appréciations portées sur les candidats. Ces appréciations s'expliquent néanmoins aussi par des pressions contextuelles émanant de l'institution et de son environnement qu'il faut brièvement rappeler.

Dès les origines du dispositif, le double objectif de contrer les critiques d'élitisme à l'égard de l'institution et d'apporter une réponse aux enjeux d'inégalités scolaires à l'échelle de la société française a renforcé la logique de discrimination positive. Cette logique s'est toutefois heurtée d'emblée à beaucoup de responsables de grandes écoles comme d'autres acteurs prééminents des sphères politiques et culturelles qui ne manquèrent pas dès l'annonce de sa création de dénoncer le caractère démagogique d'un dispositif qui semblait abattre les barrières scolaires d'accès à l'enseignement supérieur sélectif. Le militantisme initial en faveur de la première position a progressivement cédé la place à une logique davantage méritocratique qui s'est manifestée dans l'évolution de la composition des jurés et les formes de jugements portées, sous l'effet conjugué de plusieurs facteurs : l'expansion du dispositif (de 7 à 106 lycées) avec la multiplication par dix en vingt ans du nombre d'admis, l'emprise croissante du service des admissions et la « normalisation » de la procédure. Désormais composés d'un membre extérieur,

[*] Centre de sociologie des organisations, charlotte.glinel@sciencespo.fr
[**] Observatoire sociologique du changement, agnes.vanzanten@sciencespo.fr

mais aussi d'un membre de l'administration, et d'un membre du corps enseignant, les attentes ont évolué, l'année 2010 ayant marqué un tournant méritocratique. Ce tournant s'est traduit par l'arrêt de l'expansion de la procédure et par le fait que, dans le recrutement des nouveaux lycées, ont été écartés ceux à profil très populaire et immigré ayant de faibles résultats au bac en faveur de lycées ruraux aux profils sociaux et scolaires plus moyens. Il s'est traduit aussi, en lien plus direct avec les questions qui nous intéressent ici, par la demande d'un nombre croissant d'éléments permettant de juger de la qualité scolaire des élèves surtout en termes d'expression écrite : aux notes dans les bulletins et aux épreuves anticipées au bac s'ajoutant aussi la justification écrite de la motivation pour Sciences Po, une courte dissertation sur un sujet donné et la soumission d'un devoir.

Cette contribution s'appuie principalement sur une quarantaine d'entretiens semi-directifs menés auprès de membres de ces commissions de recrutement et d'organisateurs du dispositif de sélection en 2018 et 2019 ; l'analyse des dossiers d'admission des trois dernières années et de la documentation mise à disposition des jurés par la direction de l'établissement ; des observations participantes menées sur cinq années grâce à la participation de l'une d'entre nous à ces commissions. Suivant une approche inspirée de la sociologie culturelle et pragmatiste, nos analyses portent sur les représentations et les pratiques des membres des élites économiques et politiques parisiennes qui évaluent les candidats souvent très éloignés de leur milieu social. Nous cherchons à comprendre comment ils décident collectivement du destin scolaire et professionnel de ces jeunes, à partir de leur rapport à Sciences Po, de leurs ethos scolaires et professionnels, des représentations qu'ils ont de leurs milieux respectifs. Entre « entendement professoral » (Bourdieu & Saint-Martin, 1975) et entendement managérial, comment sélectionnent-ils pour assurer un renouvellement des futures élites sans prendre de « risque » sur l'intégration scolaire et professionnelle des nouvelles recrues ? Suivant une approche relationnelle, comment se définit la délibération entre ces jurés ? Après la présentation des jurés et de l'entretien, nous exposerons deux pôles de jugement et enfin les mécanismes de délibération.

# 1. Scène d'exposition

Il est 8h45 ou 12h30, le candidat, qu'il vienne de Seine-Saint-Denis, d'un petit village de Moselle ou de Guyane arrive au 13 rue de l'Université, une imposante façade d'hôtel particulier, qui abritait jusqu'il y a peu l'École nationale d'administration et aujourd'hui le prestigieux Institut d'études politiques. Après avoir été accueilli par les appariteurs puis des responsables de l'admission, il arrive devant la salle de classe où se déroulera l'entretien. Accueilli par un représentant de la direction, il entre dans la salle. Face au candidat, trois jurés. C'est à eux que nous nous intéressons parce que ce sont eux qui par les dispositifs de jugement qu'ils mettent en œuvre individuellement et collectivement déterminent en partie l'avenir du candidat.

## 1.1. Les trois jurés. L'académique, la direction et l'externe

### 1.1.1. Une définition institutionnelle des rôles

Les jurys sont composés de trois jurés : un professeur et un représentant de la direction de Sciences Po, ainsi qu'une personnalité extérieure. Les professeurs sont en majorité chercheurs titulaires de l'établissement, mais ils peuvent également être professeurs certifiés et agrégés dans le secondaire et être vacataires proches de l'institution parce qu'ils y occupent des fonctions administratives ou y ont fait leur scolarité. Les représentants de la direction peuvent en être membres (le directeur de Sciences Po, les doyens), comme ils peuvent être des personnels administratifs (responsables pédagogiques, ou de services divers), endossant parfois également le rôle de professeur. Enfin, les personnalités extérieures sont des professionnels parisiens travaillant dans le secteur privé (banques, grandes entreprises, fondations) ou public (administration municipale, rectorat, hauts fonctionnaires, élus) et sont sollicités du fait de leur statut d'*alumni*, de mécènes ou parce qu'ils travaillent dans des institutions finançant le dispositif.

Les rôles endossés par les trois jurés sont définis institutionnellement. Le service des admissions produit chaque année un guide de l'entretien où en sont exposées les règles, qui est transmis à l'ensemble des participants. Les jurés internes sont également conviés à une formation d'une demie

journée par la direction pédagogique de l'établissement. Une débutante des jurys, responsable pédagogique, nous présente la réunion, dans un amphithéâtre où sont réunies toutes les personnes du corps pédagogique :

> *« On sentait l'importance de l'évènement, puisque c'est la directrice de la scolarité qui est venue avec le responsable de l'admission CEP. Et puis on a été briefé parce qu'on devait représenter la direction. […] donc c'est rare en tant que responsable pédagogique, qu'on nous donne cette fonction au côté de justement un membre académique et puis du membre extérieur […] [ça] clarifiait bien notre rôle ».*

### 1.1.2. Des statuts sociaux similaires

Ce qui distingue en premier lieu les jurés des candidats est la distance sociale qui les sépare. Tous les jurés occupent des postes de professions intellectuelles et cadres supérieurs dans les secteurs publics et privés parisiens. Pour cela, ils ont suivi des parcours d'études supérieures similaires, d'au minimum cinq années, souvent d'élite (écoles normales supérieures, d'ingénieurs, de commerce ; plus de la moitié dans l'échantillon sont *alumni* de Sciences Po). Entre eux, les différences reposent sur la structure de leur capital économique et culturel (Bourdieu, 1979), et surtout sur leurs trajectoires sociales. En majorité issues de trajectoires sociales horizontales, seul un tiers des personnes rencontrées a connu une ascension sociale – souvent territoriale également, notamment parmi les membres externes. Ces éléments participent fortement au conditionnement des attentes que ces jurés ont des candidats qu'ils classent socialement, et au sein de la procédure. Malgré des statuts sociaux équivalents aux yeux des candidats[1], les interactions entre jurés sont déséquilibrées et fortement marquées par la répartition des rôles qui se définit dans la situation.

## 1.2. Une division sociale du travail de l'entretien[2]

### 1.2.1. Les rôles des jurés

Un mécène qui participe aux jurys depuis six ans indique : *« On voit bien que si on ne savait pas qui dans les trois membres du jury est de l'institution, du corps enseignant, permanent et la personne externe, on peut les identifier et de manière évidente ».* Outre les rôles assignés par l'institution pour l'entretien, nos observations et entretiens montrent que d'emblée un étiquetage (Becker, 1985) des rôles s'établit entre les jurés. Le professeur assure le contrôle du niveau scolaire du candidat ; l'administrateur assure le bon déroulement de l'entretien, l'adéquation du candidat à Sciences Po et le dialogue avec l'externe ; ce dernier, « professionnel de service » se désigne l'un d'entre eux, pose des questions d'entretien d'embauche et se concentre sur la personnalité. Chacun est conscient du rôle qu'on lui assigne, mais peut aussi émettre des réserves sur la fonction des autres dont il souhaite éventuellement modérer le pouvoir de décision.

Outre les rôles institutionnels présentés, les deux principaux facteurs d'étiquetage sont la proximité de Sciences Po et l'ancienneté dans la procédure. La confiance est d'autant plus grande que l'on est un habitué de la procédure, ce qui confère une réputation locale (Marshal & Rieucau, 2010) qui oriente la relation avec les autres membres et la délibération. Alors que les externes forment leur image des deux autres membres seulement au cours des commissions, et peuvent se sentir moins légitimes, du fait d'un « effet c'est ma première fois », les membres internes se connaissent souvent déjà. Ils peuvent se sentir « complices » (*« j'étais avec un collègue avec qui je fais souvent passer les oraux. Donc on se retrouve complètement sur la même ligne »*) et reconnaître l'expertise de leur homologue ou bien se méfier de personnalités réputées « désinvolte » ou au contraire « trop sévère » (une administratrice à propos de deux professeurs). Enfin, les organisateurs des commissions, conscients des étiquettes et influence des participants modulent la composition des jurys en fonction de leurs « personnalités. »

[1] Nous avons pu observer, en participant à plusieurs commissions, que plusieurs candidats demandaient aux jurés d'expliciter leur profession qu'ils ne connaissent pas.

[2] Sur les recrutements dans le public et la concertation, voir Cartier M. (2001). Nouvelles exigences dans les emplois d'exécution des services publics. *Genèses*, 42, 72-91.

### 1.2.2. L'entretien

Les jurés sont convoqués pour des commissions où sont examinées entre six et sept candidatures. Ils sont invités une demi-heure à l'avance pour examiner les dossiers des candidats (décrits ci-dessus), avant de procéder aux entretiens d'une vingtaine de minutes, suivis des délibérations. Les entretiens débutent par l'accueil du candidat par un membre de l'institution, les jurés se présentent puis demandent au lycéen de se présenter en cinq minutes. Souvent préparé lors des ateliers au lycée, le discours est suivi d'un échange de questions relatives aux intérêts extrascolaires du candidat, à des questions d'actualité ou de culture générale, à son projet académique et professionnel éventuellement à son dossier scolaire s'il est marqué par des difficultés. Enfin, les cinq dernières minutes sont consacrées au commentaire d'un document iconographique tiré de l'actualité choisi par le service des admissions. En associant aux autres membres des commissions des étiquettes précises, les jurés jouent des rôles codés qui standardisent dans une certaine mesure la forme de l'entretien. Suivant les critères qu'ils privilégient pour l'admission des candidats, professeurs, administrateurs et externes définissent le cadre d'interaction.

Ils associent l'entretien à une situation « professionnelle. » Tous ont une expérience de recrutement, soit dans le cadre d'embauches, soit dans le cadre de recrutements académiques, éventuellement avec une orientation vers l'égalité des chances. Malgré l'expertise[3] développée au cours de leurs expériences – raison pour laquelle Sciences Po les a invités à participer aux jurys – ces derniers partagent un même sentiment de responsabilité vis-à-vis de l'institution et des candidats. Du fait de leurs origines sociales, il s'agit pour ces derniers d'un point de bifurcation décisif dans leur carrière, d'un point de vue scolaire, et au-delà professionnel et biographique (Hughes, 1997 ; Ridgeway, 2013). Les jurés agissent principalement dans l'incertitude « au doigt mouillé », pour reprendre l'expression de l'un d'entre eux, sous la triple contrainte de diversification des profils, de temps court et quantité d'informations limitée, qui renforcent les qualités « intuitives » des jugements. Une représentante de la direction ajoute : « *J'ai eu un peu l'impression […] d'être vraiment une salariée de Sciences Po, que c'était un peu un rite de passage* ». Justement, le sentiment de « rite » s'il est partagé par les néophytes des jurys CEP, définit également la situation pour les candidats. Du fait des potentialités professionnelles ouvertes par l'accès à cette institution d'élite, mais aussi du fait de l'identité des jurés, les entretiens d'admission à Sciences Po constituent un véritable rite de passage (Rossner, 2019 ; Collins, 2004), une double-entrée académique et professionnelle, qui se manifeste dans les contenus des échanges et leur issue. Ces deux finalités sont présentes à l'esprit des jurés qui ajustent leurs attentes en conséquence, un jugement par ailleurs fortement déterminé par leur statut professionnel.

L'étiquetage des jurés va de pair avec une orientation de leurs rôles au cours de l'interaction, qui se sont institutionnalisés suivant l'évolution des orientations de la procédure, et qui se traduit dans les actes de catégorisation qu'ils opèrent vis-à-vis des candidats. Se dessinent ainsi deux pôles de jugement : l'entendement professoral et l'entendement managérial.

## 2. Le regard expert à l'œuvre[4]

Entre rationalité et intuition, la sélection peut être considérée comme acte de « *valuation* » dans l'acception qu'en proposait John Dewey, plus tard reprise par la sociologie proche du pragmatisme (Lamont, 2012 ; Beckert & Musselin, 2013). Mêlant les deux dimensions du *valuing* (au sens d'appréciations immédiates, priser, tenir pour cher), et de l'*evaluation* (formes de jugements évaluatifs qui en découlent), la sélection comme valuation dans le cadre des entretiens de recrutement qui nous intéressent condense l'immédiat et le rationalisé. Les jurés font part de l'importance de la première

[3] La notion d'expertise est ici mobilisée dans sa dimension professionnelle et intrinsèquement relationnelle. Thomas Ribémont la définit ainsi comme « production de savoir plus ou moins hétéronome en fonction des cas considérés, caractérisée par la mobilisation de compétences professionnelles spécifiques, et investie dans un processus politique. » Thomas Ribémont, « Chapitre 6. La ''traversée des frontières'' : l'expertise historienne en France. Un usage de la notion d'expertise » p.175 – 192, p.188.

[4] Porter, T. (1995). *Trust in Numbers*. Princeton : Etats-Unis, Princeton University Press. Theodor Porter a montré comment le jugement expert jouait un rôle central dans le renouvellement des élites françaises.

impression, mais aussi des « prises[5] » systématiques sur lesquelles certains s'appuient pour étayer leur jugement et justifier les critères : le dossier scolaire, le type d'activités et intérêts extrascolaires, l'argumentation. La valuation des profils renvoie ainsi à deux pôles de jugement distingués par le discours officiel, relayé par les acteurs : les critères académiques et les critères de personnalité. Pour valuer les candidatures, les jurés cherchent dans la comparaison des points de repères, de commensuration (Espeland & Stevens, 1998), avec d'une part les autres candidats, et d'autre part les étudiants de Sciences Po.

## 2.1. « L'entendement professoral »[6]

L'entretien constitue avant tout un concours d'entrée dans une institution académique élitiste. Si les origines de la procédure ne se focalisaient pas en premier lieu sur les critères académiques, le tournant méritocratique qui s'est opéré autour de 2010, avec la présence systématique et de plus en plus influente d'un enseignant, et les consignes données aux membres de l'administration, leur a donné une importance centrale. Un candidat avec un mauvais dossier scolaire a de très faibles chances d'être bien évalué.

### 2.1.1. Lire le dossier scolaire

Le dossier peut être lu « en diagonale » (souvent par les personnalités externes) ou bien lu en profondeur. Les professeurs jouent un rôle clef, en se posant par leur expertise comme « garants de la sécurité scolaire des futurs étudiants » nous dit l'une d'entre elles. L'enjeu est « d'éviter l'échec. » Pour cela, ils comparent les candidats aux étudiants qu'ils seraient dans la classe : *« C'est pour ça qu'ils mettent un professeur à chaque fois. C'est parce qu'on se demande : est-ce qu'il sera bien dans ma classe ? » ou à l'inverse « moi mon rôle, malheureusement, c'est de dire : ben non, là ça va être très compliqué ».*

En premier lieu, les jurés parcourent les bulletins scolaires des candidats. La majorité d'entre eux se contentent dans le peu de temps qu'ils ont de regarder le niveau scolaire en terminale, et vérifient que les notes aux épreuves anticipées du bac en français soient suffisantes. Elles représentent en effet un indicateur commun à tous les candidats, qui indiquent un bon niveau d'expression écrite. Les professeurs, habitués de la procédure au regard aguerri, évaluent l'évolution du candidat en regardant les bulletins depuis la seconde. Dans ce cadre, ils s'intéressent également aux appréciations des professeurs de lycée pour cerner la possibilité d'évolutions positives ou bien une excellence scolaire. On écartera les « peut mieux faire », sauf si sont mis en évidence des efforts entrepris. Les professeurs font confiance aux commentaires de leurs collègues *« profs qui pensent détecter, des appétences, des appétits, des goûts et qui ont eu envie d'encourager quelque chose qu'ils ont ressenti dans une curiosité intellectuelle, dans une vivacité ».* Une différence se dessine ici entre les professeurs du supérieur et ceux qui ont une expérience dans le secondaire qui considèrent mieux comprendre les commentaires de leurs collègues. L'une d'entre elles nous dit ainsi qu'elle regarde systématiquement non seulement les notes d'histoire et de SES – matières centrales à Sciences Po – mais aussi les commentaires du professeur de sport et l'absentéisme, pour se donner une idée du « comportement du candidat. » Enfin, si la lecture du dossier scolaire est incontournable pour les professeurs et membres internes qui s'assurent de l'adéquation du candidat au niveau scolaire de l'institution, il ne s'agit pas d'un critère à part entière, mais d'un « minimum syndical » pour la sélection. Une professeure aux responsabilités administratives explique : *« Pour un établissement qui suppose qu'on sache et écrire et parler même dans plusieurs langues et avoir un minimum de notions mathématiques. Euh… on est bien obligé de*

[5] Bessy, C. & Chateauraynaud, F. (1995). *Experts et faussaires. Pour une sociologie de la perception.* Paris, France : Métailié. Les jugés développent des « prises », sélectionnent des points pertinents, de saillances, points d'appuis, dans leur rencontre avec les candidats. Bessy et Chateauraynaud étudient des expertises sur objet, mais le cadre conceptuel demeure pertinent dans notre cas du fait de la méconnaissance forte de l'histoire des candidats, connue qu'à partir d'un dossier parcouru en quatre minutes et de vingt minutes d'entretien fortement hiérarchisé. L'approche pragmatique aide à mieux comprendre la relation entre le jugé et le juré, comprendre quels sont les repères dans l'interaction sur lesquels s'appuient ces derniers pour juger de l'aptitude des jugés à intégrer Sciences Po. C'est à partir de ces prises, censées être communes à l'ensemble des entretiens, que les jurés peuvent justifier leur choix, peuvent « réduire le doute ou la tension née de la relation » aux candidats.

[6] Nous empruntons l'expression à Pierre Bourdieu et Monique de Saint-Martin, pour son double aspect : structuré par l'ethos professionnel des professeurs expertisant, et structurant, ayant un effet sur l'avenir des candidats. Bourdieu, P.& Saint-Martin (de) (1975), *op. cit.*.

*regarder des compétences scolaires qui ne doivent pas être négligeables en réalité si on ne veut pas noyer l'élève ».* Outre le niveau scolaire, les jurés cherchent à évaluer le niveau de français, la « maîtrise de la langue » et dans une moindre mesure la « précision du vocabulaire » ; la « capacité d'argumentation. » L'oral permet alors d'évaluer une seconde fois après les professeurs de lycée.

### 2.1.2. L'oral

À l'oral, avec une idée en tête du niveau scolaire de l'élève, les jurés s'assurent d'autres critères académiques. D'une part, ils vérifient que la préparation soit studieuse en attendant des réponses structurées et assurées à des questions attendues (sur la motivation, l'actualité) : il faut que le candidat ait préparé l'entretien avec autant de « sérieux » qu'un examen. De plus, l'adéquation du projet du candidat à l'établissement est contrôlée par les représentants de l'administration qui lui demandent quels sont ses plans B. À cette question, au-delà de la cohérence des choix (avoir postulé dans une filière en sciences humaines et sociales) le prestige académique prime. Une responsable pédagogique indique *« c'est un gros indice, c'est que il y en a qui nous disent : "Ben moi, j'ai postulé pour une capacité en droit", je dis n'importe quoi, dans la ville moyenne à côté de chez moi. Et puis, il y en a d'autres du même niveau socioculturel qui disent : "Moi, je… je suis reçu à Henri IV" ou évidemment, ça fait son petit effet sur le jury. » Cela montrerait que l'on « assume » son niveau, mais aussi, si on y est sélectionné, que l'on est « un bon candidat académiquement »*[7]. D'autre part, les jurés s'assurent de sa « solidité » des connaissances et de la capacité d'apprentissage. Les savoirs du candidat valorisés sont ceux de culture générale et d'actualité, également valorisés dans le cadre scolaire. Néanmoins, le statut de ces savoirs varie selon le statut des jurés. Signes de qualité académique pour les professeurs, ils sont signes de personnalité « persévérante » pour les autres. « Être scolaire » ne suffit pas, et peut renvoyer également à des critères comportementaux issus de champs non académiques.

## 2.2. L'entendement managérial

Ce que nous qualifions ici comme « entendement managérial » renvoie au dispositif de jugement mobilisé majoritairement par les jurés externes à Sciences Po également relayé par les internes. Il porte l'attention sur les critères de personnalité et une qualification individualisante de critères intellectuels. La mise en évidence de ces critères a été étudiée par le champ de l'étude de la managérialisation des recrutements (Abraham, 2007). L'intérêt se situe dans la définition de la situation d'entretien par l'origine sociale de ses candidats, supposée « inférieure » à celle des jurés, et *de facto*, à sa définition comme épreuve d'accès double : à l'élite scolaire et professionnelle. Au cœur du nouvel esprit du capitalisme (Boltanski & Chiapello, 1999), cette emphase sur les individus et le flou sur les attentes du dispositif en termes d'ouverture sociale se traduisent dans l'interaction par une dimension émotionnelle.

### 2.2.1. Le primat de la personnalité : les questions à l'embauche

***« Les candidats, c'est des individus » (*alumnus*, chercheur et enseignant à Sciences Po)***
Comme piste d'amélioration du dispositif, une mécène *alumna* propose une grille de critères psychologiques :

> *« Vis-à-vis de ces jeunes issus de milieux modestes, quel est le degré d'acceptation pour intégrer des jeunes avec un 'niveau moindre', je ne vais pas vous dire ça, mais peut-être réfléchir sur d'autres critères, miser à fond sur la personnalité par exemple ? »*

Cela permettrait de se concentrer sur « la prestation orale », mieux « saisir la personnalité », « ne pas connaître l'environnement ». Elle propose ainsi de « détecter des gens qui ont de l'enthousiasme, de l'énergie, le goût de l'effort ». Ces propos soulèvent alors un paradoxe : pourquoi traiter différemment ces jeunes « issus de la diversité » s'ils défendent par ailleurs le mérite scolaire ? Une forte personnalité est jugée nécessaire pour accéder à l'élite professionnelle, qui se conjugue avec les attentes de l'élève méritant ; elle valorise l'individu extrait de son environnement.

[7] Lauren Rivera a montré que les recruteurs avaient tendance à attribuer plus de valeur et compétences aux candidats issus d'universités d'élite. Rivera L.A. (2011). Ivies, extracurriculars, and exclusion: Elite employers' use of educational credentials. *Research in Social Stratification and Mobility,* 29, 71–90.

***Les critères qui comptent : « une personne avec qui j'aurais envie de travailler »***
Plusieurs critères de personnalité sont régulièrement énoncés : authenticité, motivation, réflexivité, dynamisme, qualités intellectuelles telles que la curiosité. Non seulement faut-il répondre aux codes du monde professionnel (« bien présenter », être « poli, souriant » (membre de l'équipe pédagogique)), il faut également présenter des traits de caractère entrepreneur. Les principaux recherchés par ce haut-fonctionnaire sont la « capacité à innover, capacité créatrice », la « prise de risque ». Celles-ci se manifestent principalement lors de la prestation orale par une éloquence « stand-uper » pour reprendre l'expression d'un externe issu du monde de l'art, soit au contraire par la démonstration de qualités académiques. Les jurés cherchent à mettre « en situation sur le savoir-être un peu dans une situation de travail » pour « exprimer un peu plus sa personnalité mais dans le monde professionnel ». Pour cela, les externes sont considérés plus à même de « déceler un angle de la personnalité ou des compétences du candidat essentielles » (responsable pédagogique en master).

### 2.2.2. Saisir les personnalités par les activités extracurriculaires

Pour déceler la personnalité du candidat, au-delà de la première apparence, les jurés s'appuient sur des prises directes et indirectes, telles que les activités extracurriculaires. Ces activités constituent des critères en soi suivant leur légitimité, mais surtout, c'est leur conversion par le récit en capital utile à l'interaction qui compte. Il faut savoir en parler.

***Dans le dossier, les pratiques culturelles[8] qui plaisent***
Parmi les activités extra-scolaires valorisées, on retrouve en plus du suivi de l'actualité et les activités de lecture, les pratiques culturelles artistiques, les pratiques sportives, l'engagement associatif et les voyages. Très proches de celles valorisées par le concours d'admission générale, et potentiellement discriminantes socialement, elles visent justement à la fois à recruter des étudiants proches de ceux de Sciences Po, et à l'individualité prononcée parce qu'ils auraient produit l'effort de s'y intéresser. Les jurés attendent de ces activités qu'elles soient réalisées en dehors de l'institution scolaire, qu'elles impliquent une forte charge temporelle et de responsabilité (Rivera, 2011). Enfin, sont valorisées les pratiques-métaphores. Pour cela, deux jurés se réfèrent à une activité sportive qui symbolise la volonté d'ascension : l'escalade. Pour une professeure et un avocat d'affaires de 70 ans, *« ça prouve quand même quelque chose ».*

***A l'oral, savoir convertir son expérience en capital symbolique***
Un journaliste, ex-soixante-huitard converti à l'égalité des chances explique à propos d'un coup de cœur : *« Elle avait fait un stage de serveuse que je trouvais, pour ma part, courageux »*. Ce qui l'intéresse, c'est la « façon de répondre » à ses questions sur son expérience : *« En quoi ça consistait, quel était son rôle ? Est-ce qu'elle avait des difficultés ? Qu'est-ce que ça lui a apporté ? »* Le premier critère recherché est l'honnêteté qui va de pair avec l'authenticité – souvent mobilisée dans le jugement de classes populaires (Bourgeois, 2013 ; Lamont, Kaufman & Moody, 2000) – et la « vivacité d'esprit ». « Bien raisonner » signifie convertir des expériences par la mise en récit suivant l'idéal du récit lyrique, plus proche des classes supérieures que populaires (Bernstein, 1975). Il s'agit d'un critère « intellectuel » qui se rapproche des critères scolaires, et qui se transforme dans l'interaction en capital symbolique (Rivera, 2011).

### 2.2.3. « Une force intérieure que n'ont pas les autres » (*alumnus*, avocat d'affaires)

Dans cette quête de potentiels, les membres externes mais aussi une partie des professeurs partagent l'idée selon laquelle on trouverait des personnalités plus riches parmi les classes populaires. Se déploie une certaine naturalisation de la représentation des « milieux modestes. » Pour ce haut-fonctionnaire, PDG d'entreprise publique, ces entretiens sont « de vrais paris » puisqu'il se situe en quête de lycéens *« qui ont une vraie originalité, une vraie capacité créatrice et ces personnes-là, il faut évidemment les prendre. Par contre, à l'égard de ces personnes qui ont tout eu par leur éducation, leur famille… il y a comme un degré d'exigence et pour le coup, on ne peut pas pardonner une certaine […] atonie, un faux fuyant dans le jugement ou je dirais, une faille dans l'expression. […] Et je trouve quand même que*

[8] Stevens M. L. (2007). *Creating a Class: College Admissions and the Education of Elites*. Cambridge, MA : Harvard University Press ; Rivera L.A. (2011), *op. cit.*.

*bien souvent les gens qui ont des parcours issus de la diversité, comme on dit, ont une force intérieure que n'ont pas les autres, pardon de dire des choses comme ça, mais c'est ce que j'ai souvent observé ».*

Ce mythe de la jeunesse populaire aux personnalités plus affirmées constitue même pour plusieurs jurés une motivation pour participer aux jurys. Une représentante de l'administration était attirée du fait des retours de ses collègues enthousiastes qui lui disent avoir rencontré des « gens et parcours incroyables ». Cette curiosité se double parfois d'un intérêt que portent certains secteurs économiques tels que la banque ou certaines multinationales pour la diversification sociale du recrutement.

Le repérage de personnalités est marqué par une importante distance sociale entre le juré et le candidat qui amène incertitude et donc intuitions sur les représentations que se font les jurés de l'environnement du candidat. Ils s'appuient sur des prises qui se réfèrent à leur monde, notamment les pratiques culturelles périscolaires. En alliant une surestimation des déterminismes socioculturels à un sentiment de responsabilité de « sortir » les candidats de leur monde, naît une survalorisation de l'individualité des candidats. Les meilleurs « potentiels » seraient ceux qui venant d'environnements *a priori* défavorisés auraient fait « l'effort » de s'intéresser aux pratiques culturelles des dominants, ces intérêts relèveraient alors de la responsabilité des candidats, méritants. Néanmoins, si nous voyons s'esquisser des ponts entre les deux pôles d'entendement managérial et professoral par le goût de l'effort et du travail qui se retrouve dans l'idéal méritocratique, reste à savoir comment se définit le consensus au cours de la délibération.

# 3. Le consensus : un jugement délibéré

Les délibérations sont généralement marquées par le consensus, en même temps qu'elles constituent un acte de commensuration (Espeland & Stevens, 1998) entre les candidats et Sciences Po, et vis-à-vis des jurés eux-mêmes. Pour caractériser les jurys, ces derniers parlent volontiers de « complémentarité », se disent « sur la même longueur d'onde ». Pour expliquer l'issue généralement convergente des délibérations, on peut s'appuyer sur la proximité sociale des jurés et la confiance en la procédure (Gastil, Burkhalter & Black, 2007), mais surtout sur le partage de la même morphologie de la stratification sociale, et sur l'articulation de leurs positions respectives au sein de l'interaction. Dans cette perspective, la déférence au jugement académique saisit la référence culturelle commune aux jurés, l'idéologie méritocratique qui a contribué à légitimer leur propre position sociale (Bourdieu & Passeron, 1970). Enfin, la délibération, parfois constituée de débats pose l'administrateur comme arbitre.

## 3.1. Ce qui fait consensus : le mérite de se rapprocher de l'élite

Les jurés cherchent à saisir le « potentiel » du candidat. Pour cela, il faut mesurer l'effort accompli pour s'extraire de son milieu social et mesurer l'individu. La référence à ces critères se rapporte à une image mentale, une « image topologique » (Zerubavel, 1991) de l'espace social stratifié dans lequel les jurés se positionnent et situent les candidats.

### 3.1.1. Mouvement des périphéries au foyer : valoriser l'ascension sociale

Pour évoquer les meilleurs candidats, les jurés mobilisent volontiers le champ lexical du mouvement. Il faut *« du sang neuf pour euh…le monde des élites et celui de la haute fonction publique, éventuellement »* (énarque, 65 ans), donc il faut des jeunes qui ont *« un élan »* (avocat d'affaires, 70 ans), *« l'envie de s'en sortir ».* Le mouvement attendu des candidats part des périphéries à la fois territoriales et sociales pour se diriger vers Sciences Po. La prestigieuse institution incarne le « foyer de valeurs culturelles »[9] dont il faut déjà être capable de se rapprocher. Le « potentiel » du candidat correspond à la distance qu'il a parcourue entre la situation où il devrait être (origine imaginée à partir de la profession des parents et le lycée d'origine) et la situation où il est au moment de l'entretien

[9] L'analyse topographique de stratification sociale proposée par Maurice Halbwachs, au croisement des approches wéberienne et marxiste, nous a paru pertinente pour représenter la stratification sociale exprimée avec le langage de la distance par nos enquêtés. Elle s'accorde de surcroît très bien avec les apports de la sociologie culturelle.

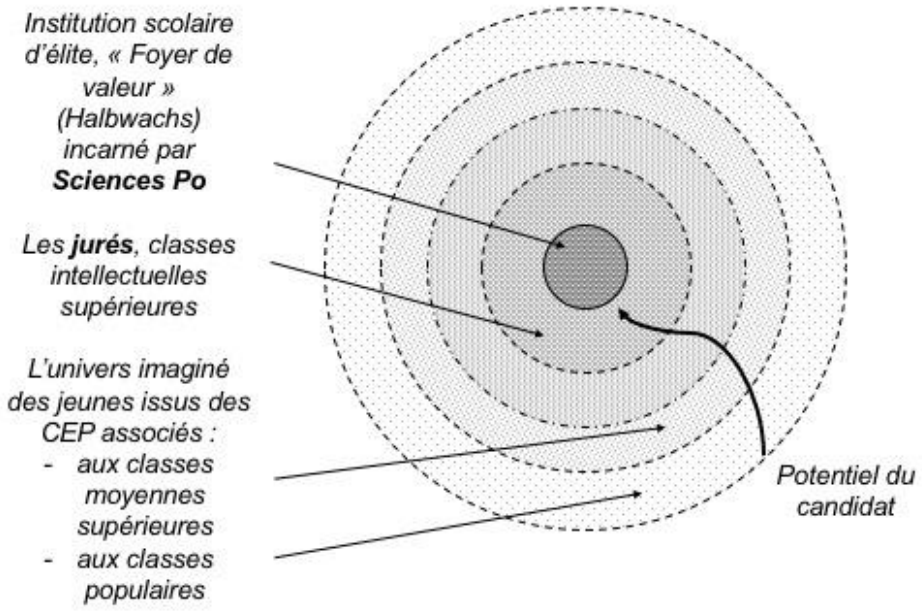
(imaginée à travers des prises telles que la façon de s'exprimer, les intérêts périscolaires, la réussite académique). Il est représenté par la longueur de la flèche sur le schéma ci-dessous. Conscients de leur appartenance de classe et de leur position sociale, les jurés de la procédure endossent le rôle de gardiens du foyer, et décident ainsi du passage de la barrière pour l'intégrer (Bourdieu, 1979).

Cette référence partagée (Lamont, 2012 ; Ridgeway, 2013) par les jurés à l'idéal d'égalité des chances (Duru-bellat, 2009), dont nous avons représenté un schéma ci-dessous, est ainsi résumée par une jurée, mécène et *alumna* :

> *« Je suis attachée à cette égalité des chances. C'est-à-dire qu'évidemment on ne naît pas tous avec les mêmes atouts. Et pourtant, en matière d'éducation et d'études, il y a des potentiels académiques qui existent dans les familles issues de milieux modestes qui ne trouvent pas toujours à s'exprimer parce que les obstacles sur leur route sont réels, sur la route d'excellence ».*

Pour faire triompher la méritocratie, il faut aller chercher l'individu dans son groupe d'origine. En quête de « potentiel », on prédit le futur de jeunes lycéens et agit sur celui de l'élite parisienne française.

**Figure 1 • Représentation de la stratification sociale et du « potentiel » des candidats**




Le consensus qui se définit dans la délibération repose ainsi en premier lieu sur le partage d'une même norme : la valorisation de l'ascension sociale à travers le mérite scolaire. Cette vision est critiquée en partie par les professeurs issus de classes moyennes, enseignant dans le secondaire : *« C'est une erreur de penser que toute promotion sociale doit passer par la scolarité académique »*. L'une d'entre elles ironise : *« Il n'y a rien de mieux qu'un bon pauvre qui rentre à Sciences Po quand même. A côté de tous ces mauvais pauvres qui manifestent »*. Le partage de la quête du « bon pauvre » méritant n'est pas étonnante au regard de l'origine sociale des jurés. Comme nous l'avons indiqué dans une première partie, ils occupent tous une position professionnelle élevée, dans le secteur public ou le secteur privé. De plus, la majorité sont eux-mêmes issus de classes supérieures, seule une minorité est issue d'une ascension sociale, plus critique à l'égard de ces notions. Tous à l'exception d'une personne rencontrée, ont suivi de longues études supérieures, et partagent pour cela une certaine valorisation de la réussite scolaire et du mérite.

### 3.1.2. Imaginer la vie des autres : les quartiers, la jungle et la ruralité

Cette volonté de « tirer » les candidats de leur condition vers la condition des jurés jugée meilleure est très nette dans la désignation des « pépites », des « coups de cœur », des candidats jugés hors du commun. La probabilité du coup de foudre est alors fonction de la distance sociale qui distingue le candidat du juré. Ces coups de cœur ont souvent un fort « potentiel » qui se reflète dans leur personnalité, leur niveau scolaire, mais aussi par leurs parcours atypiques. Souvent aînés de grandes fratries, ils sont également engagés dans des activités extrascolaires, leurs parents sont sans activité ou ont une activité manuelle. Enfin, ils sont tous issus de classes populaires et de territoires périphériques associés à des phénotypes raciaux (parmi les DOM-TOM la Guyane et la Nouvelle-Calédonie, en métropole les « banlieues », et zones rurales) ou de parcours migratoires complexes. Ces cas leur donnent à la fois des repères pour légitimer l'idée de mérite. En effet, ces exemples de jeunes qui ont suivi des chemins longs et surmonté des obstacles, ont travaillé pour s'en sortir. Sur ce point, les externes valorisant la personnalité et les professeurs se rattachant à la réussite scolaire peuvent alors trouver un terrain d'entente : le travail. Il faut noter qu'à deux exceptions près sur trente-huit, le coup de cœur est partagé par l'ensemble du jury, comme « une évidence. »

Ainsi, les jurés s'imaginent la vie des pauvres et en évaluent l'écart avec le foyer Sciences Po. L'exemple suivant est donné par le responsable RSE d'une grande entreprise française :

> *« Il y a eu une candidate qui venait d'un coin perdu de Moselle, donc on se dit : "Elle vient pas d'un milieu ouvert à la culture. Il y a probablement pas les médias… elle est obligée d'avoir tous les médias par la télé". On se dit : "Elle est plutôt défavorisée par rapport à d'autres qui vivent dans Paris, qui sont entourés par des radios, de multiples médias, multiples informations" […] donc, on se dit que cette personne qui vient d'un trou perdu, si elle veut aller à Sciences Po, elle a quand même intérêt à faire sa culture générale, à travailler avant. Et je pense qu'il faut qu'ils travaillent dès la seconde ».*

Il met l'emphase à la fois sur l'individu qui doit être prédisposé à s'intéresser au foyer culturel (dès ses quinze ans), et qui est méritant parce qu'il a dû travailler pour s'extraire d'un monde populaire rural fantasmé où n'existe que la télévision. De plus, apparaît le paradoxe commun à d'autres situations, qui s'applique aux jeunes alsaciens comme aux lycéens guyanais « en pirogue » : la quête de personnalités différentes mais qui ressemblent aux jurés. Pour les externes, il s'agit « d'amener vers soi », pour les professeurs, l'intérêt apporté à une proximité intellectuelle est assumé, et porte notamment sur les critères scolaires, et intérêts personnels pour les sciences sociales, qui se traduit par la recherche de l'adéquation entre les intérêts du jeune et Sciences Po. Ils peuvent également correspondre à la commensuration du jeune vis-à-vis de ses propres enfants, à l'image d'une professeure qui se rassure sur la difficulté de ses questions en termes de culture générale en les posant à son fils de huit ans en fin de journée. Dans ce cadre, les classes populaires sont définies par négation vis-à-vis des classes supérieures et les classes moyennes par défaut.

## 3.2. Les mécanismes du consensus : les internes et la grille

### 3.2.1. Les internes « emportent le morceau »

Le meilleur moyen de catégoriser le candidat comme susceptible ou non d'entrer à Sciences Po est de le comparer aux autres candidats – les délibérations ont toujours lieu au terme des six entretiens – et aux étudiants de Sciences Po tels qu'on l'a été (*alumni*), tels qu'on les fréquente (professeurs de Sciences Po), tels qu'on se les imagine. Pour opérer cette catégorisation, la commensuration est donc de mise et on s'appuie sur une métrique commune qui semble plus légitime : « l'adéquation à Sciences Po. » Le guide des entretiens envoyé par la direction des admissions aux membres des jurés en 2018 est explicite : « Chaque membre de commission devrait endosser le rôle d'un enseignant de Sciences Po : aurait-il envie d'avoir, dès la rentrée suivante, le candidat comme étudiant ? » Le degré de proximité entretenu avec la situation de travail (Bureau & Marchal, 2005, 2009) permet aux internes, notamment aux professeurs, de calibrer le jugement et de légitimer l'expertise interne par la même occasion. Surtout quand ils ont plus d'ancienneté dans ces jurys, ils en ont conscience, et en font la démonstration auprès des externes particulièrement nouveaux, tout en affirmant la supériorité de leur jugement plus qu'ils ne

la mettent en question. Néanmoins, dans la constitution de ces consensus où les internes jouent de leur proximité du foyer, les rôles endossés diffèrent entre les représentants de la direction et les professeurs.

### 3.2.2. Une légitimité partagée

***La déférence aux académiques***

Les professeurs, particulièrement ceux qui ont une expérience des publics « défavorisés » dans le supérieur et parfois dans le secondaire assument ainsi pleinement le rôle d'expertise qui leur est confié et tel qu'ils le définissent. Une représentante de la direction, débutante des jurys dit s'être : *« Beaucoup reposée sur leur expérience […] en tant que membre du jury depuis plusieurs années et leur expérience en tant qu'enseignant, parce que le truc, c'est qu'eux, ils vont les avoir dans les classes. Et ils ont l'habitude des étudiants. Alors que moi, je l'ai pas du tout. »* Les professeurs en sont conscients : *« La parole de prof, je te dis pas ça parce que je suis prof, mais elle peut être assez convaincante. »* La déférence aux académiques est relayée par les administrateurs qui la légitiment du fait de leur position intermédiaire.

***Le rôle pivot des administrateurs : instrument et dispositions***

Il faut ainsi souligner le rôle pivot joué par les représentants de l'institution dans la constitution du consensus entre jurés académiques et jurés externes, entre les pôles de l'entendement professoral et de l'entendement managérial. Si les représentants de la direction de l'établissement n'occupent pas tous des statuts égaux (selon leur âge, leur position dans l'institution, leur ancienneté dans le jury), ils s'appuient sur un dispositif de commensuration institutionnalisé. Celui-ci est constitué par l'historique de la procédure, le répertoire de commentaires déjà existants, et la grille d'évaluation qui est remplie à la fin de chaque jury. Une membre de l'administration, débutante des jurys CEP se distingue ainsi des externes qui *« se sentaient probablement encore moins légitimes que moi […] parce que je suis dans Sciences Po, je connais Sciences Po, je baigne dans Sciences Po toute la journée ».* Une autre explique : *« J'ai surtout essayé de prendre la main pendant l'entretien […] Mais c'est compliqué aussi de faire le poids face à une personne qui est dans l'institution depuis des années, qui a effectivement un grand savoir ».* Même si elle a eu du mal à s'imposer lors des échanges avec les candidats, elle s'est impliquée dans les entretiens par leur aspect ritualisé, en accueillant les candidats, en rappelant lors de la délibération son rôle, en rédigeant le compte-rendu de l'entretien et en remplissant la grille d'évaluation. *« En délibération, c'était un peu plus facile de faire valoir ma position. En plus, c'est bête, mais il y aussi l'outil de remplir la fiche. Et ça, la directrice m'a toujours dit : "C'est à toi de le faire". »* Cela leur permet d'asseoir une véritable légitimation rationnelle (Spillman, 2020). Leur rôle d'incarnation de l'institution leur est reconnu et s'appuie sur un sentiment d'appartenance à la « maison » Sciences Po qui se traduit par un sentiment de forte responsabilité.

Toutefois, la prise en main du contexte institutionnalisé de l'interaction ne suffit pas à s'imposer comme clef de la négociation face à des professeurs parfois plus aguerris à la procédure. Il faut alors s'intéresser aux dispositions biographiques telles qu'elles s'articulent dans l'interaction. Les représentants de la direction ont souvent des parcours professionnels privés, et ont désormais des activités dans Sciences Po auprès de l'équipe pédagogique voire des étudiants. Ils disposent ainsi non seulement d'un double regard qui se manifeste par le type de questions posées et critères valorisés (tantôt professionnels, tantôt académiques), mais aussi au cours de l'interaction d'une double légitimité auprès des externes et des professeurs. Un professeur explique ainsi : *« J'ai des points de vue tranchés sur qui doit pas être admis. Sur les gens où je pense que c'est tangent, j'ai tendance à faire confiance à l'administration prioritairement ».* L'une d'entre elles explique qu'elle « fait tampon », « un peu le pont entre deux mondes » en particulier lorsqu'éclatent les divergences d'entendement.

# Conclusion

Les jugements des jurys de recrutement de la procédure CEP s'articulent entre deux pôles d'entendement portés principalement par les professeurs et les membres extérieurs. Si dans la délibération, l'avis du professeur l'emporte souvent, les représentants de l'institution qui en portent les intérêts, par leurs parcours professionnels et dispositions biographiques entre les deux mondes aident

à faire émerger le consensus en faveur d'une logique de parrainage. Le candidat idéal, au très bon niveau scolaire et grande culture générale, dispose d'une « forte personnalité », « authentique, dynamique et réflexive », jugée nécessaire pour franchir la barrière sociale de l'admission dans l'institution scolaire, et dans l'élite nationale à laquelle il ouvre la voie.

## Bibliographie


Becker, H.S. (1985). *Outsiders*. Paris, France : Métailié.

Beckert, J. & Musselin, C. (2013) *Constructing Quality: The Classification of Goods in Markets*. Oxford, UK, Oxford University Press.

Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris, France : Minuit.

Bessy, C. & Chateauraynaud, F. (1995). *Experts et faussaires. Pour une sociologie de la perception.* Paris, France : Métailié.

Boltanski, L. & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris, France : Gallimard.

Bourgeois, M. (2013). Choisir les locataires du parc social ? Une approche ethnographique de la gestion des HLM. *Sociologie du travail*, *55*, 56-75.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C., (1970). *La Reproduction.* Paris, France : Minuit.

Bourdieu, P.& Saint-Martin (de) M. (1975). Les catégories de l'entendement professoral. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, *1*(3), 68-93.

Bourdieu, P. (1979). *La Distinction.* Paris, France : Minuit.

Bureau, M.-C. & Marchal, E. (2005). *Au risque de l'évaluation : la mise en jeu de la valeur du travail et des personnes*. Lille, France : Presses du Septentrion.

Bureau, & Marchal, E. (2009). Incertitudes et médiations au cœur du marché du travail. *Revue française de sociologie*, *50*(3), 573-598.

Cartier, M. (2001). Nouvelles exigences dans les emplois d'exécution des services publics. *Genèses*, *42*, 72-91.

Duru-Bellat, M. (2009). *Le Mérite contre la justice*. Paris, France : Presses de Sciences Po.

Espeland, W. & Stevens, M.L. (1998). Commensuration as a Social Process. *Annual Review of Sociology*, *24*, 313-343.

Gastil, J. & Burkhalter, S. & Black, L. (2007). Do Juries Deliberate? A Study of Deliberation, Individual Difference, and Group Member Satisfaction at a Municipal Courthouse. *Small Group Research*, *38*, 337-359.

Halbwachs, M. (1938). Esquisse d'une psychologie des classes sociales. Paris, France : Librairie Marcel Rivière et Cie.

Hughes, E. C. (1997). Carrières, cycles et tournants de l'existence. *Le Regard sociologique*. Paris, France : EHESS, 165-173.

Lamont, M. (2012). « Toward a Comparative Sociology of Valuation and Evaluation ». *Annual Review of Sociology*, *38*, 201–221.

Lamont, M., Kaufman, J. & Moody M. (2000). The best of the brightest. *Sociological Forum*, *15*(2),187-224.

Marchal, E. & Rieucau, G. (2010). *Le recrutement*. Paris : La Découverte.

Pareto, V. (1917). *Traité de sociologie générale*. Paris, France : Payot.

Porter, T. (1995). *Trust in Numbers*. Princeton : Etats-Unis, Princeton University Press.

Ribémont, T. (2011). La "traversée des frontières" : l'expertise historienne en France. Un usage de la notion d'expertise. Dans Damay L., & al. (dir.). *Savoirs experts et profanes dans la construction des problèmes publics* (175-192). Bruxelles, Belgique : Facultés universitaires Saint-Louis.

Ridgeway, C. L. (2013). Why status matters for inequality? *Presidential Address, ASA.*

Rivera, L.A. (2011). Ivies, extracurriculars, and exclusion:Elite employers' use of educational credentials. *Research in Social Stratification and Mobility, 29*, 71-90.

Rossner, M. (2019). Storytelling Rituals in Jury Deliberations. *Oñati Socio-legal Series* [en ligne].

Spillman, L. (2020). *What is Cultural Sociology*? Cambridge, UK: Polity Press.

Stevens, M. L. (2007). *Creating a Class: College Admissions and the Education of Elites*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Turner, R. (1960). Sponsored and contest mobility and the school system. *American Sociological Review*, 25(6), 855-867.

van Zanten, A. (2016). La fabrication familiale et scolaire des élites. *Année Sociologique*, 66(1), 81-114.

Zerubavel, E. (1991). *The Fine Line. Making Distinctions in Everyday Life*. Chicago : University of Chicago Press.

# Les classes préparatoires technologiques aux grandes écoles : voies de sélection d'une élite technocrate

*Clémentine Resve*[*]

## 1. Introduction

Au cours des vingt dernières années de nombreuses recherches en sociologie et en sciences de l'éducation se sont penchées sur les effets de la massification scolaire et des mécanismes de sélection visant la (re)production des élites scolaires (Albouy & Wanecq, 2003 ; Baudelot, 2003 ; Selz & Vallet, 2006 ; van Zanten, 2010). L'analyse des facteurs de sélection sociale, scolaire, géographique et même de genre, dans l'accès aux filières les plus élitistes ont fait l'objet d'une littérature abondante (Daverne & Dutercq 2013 ; Dutercq et Masy, 2018 ; van Zanten 2016). Plusieurs rapports sur l'ouverture sociale et la diversité des classes préparatoires et des grandes écoles (Bajou, Fattet, Kamoun, Perrot, Schmitt, Séré, 2010 ; Dardelet, 2010) ont également pointé les différents facteurs individuels (caractéristiques sociodémographiques, conditions de vie, scolarité antérieure, manières d'étudier) et contextuels (organisation pédagogique, type d'établissement) entravant l'orientation vers ces filières. Il apparait ainsi que les filles et les enfants issu·e·s des classes sociales les plus modestes ou ayant fait l'expérience d'une relative relégation scolaire, sont celles et ceux qui s'orientent le moins dans cette voie (Bodin, 2007 ; Saa, 2012).

Pourtant, depuis plusieurs années, des initiatives et réformes ont été mises en œuvre par les politiques et par les établissements d'excellences eux-mêmes afin d'inciter de nouveaux publics à s'inscrire dans ces filières sélectives (Dutercq & Masy, 2016, 2018). Elles ont eu comme principaux effets de diversifier leur offre de formation, d'accroître leur implantation sur le territoire et d'élargir socialement leur recrutement, en ciblant préférentiellement les bachelier·e·s issu·e·s des milieux défavorisés. L'objectif porté était de donner une égale chance à tous et à toutes d'y parvenir, c'est-à-dire de faire en sorte que le lieu d'étude, le parcours scolaire, les diplômes obtenus, l'origine sociale et le genre ne soient pas sources d'inégalité dans l'accès à ces filières. Si la majorité de ces dispositifs, créés dans les années 2000, ont été analysés par les sociologues et politologues (Dutercq & Masy, 2016, 2018), il n'en est pas de même pour les classes préparatoires dites de proximité (Daverne & Masy, 2012 ; Daverne & Dutercq 2009a, 2013) ou technologiques (Fontanini, 2011) ouvertes dès le milieu des années 1970.

Des classes préparatoires technologiques et de leurs impacts sur le renouvellement des élites scolaires, il en est d'ailleurs rarement question lorsque l'on évalue les politiques d'ouverture sociale et d'égalité des chances dans l'accès aux filières d'excellence (Bodin, 2007 ; Saa, 2012). Pourtant, elles accueillent les meilleur·e·s bachelier·e·s technologiques qui sont bien souvent boursier.e.s, issu·e·s de milieux sociaux modestes ou défavorisés, qui ont grandi en banlieue ou en campagne, et qui sont les premier·e·s de leur famille à entreprendre des études supérieures (Belghith, 2016). C'est ce qui a conduit certains sociologues à considérer les bachelier·e·s technologiques comme un vivier potentiel qui pourrait davantage œuvrer à la démocratisation quantitative et qualitative des filières élitistes (Baudelot, 2003). Pour autant, leur présence en classes préparatoires reste anecdotique. Ceci est notamment le cas dans les classes préparatoires scientifiques[1] qui ne comptent que 6,2 % de bachelier·e·s technologiques dans leur effectif (Mamari, 2019) alors même que des sections spécifiques à ce profil étudiant leur sont réservées. Davantage centrées sur la pratique scientifique plutôt que sur l'enseignement magistral, ces classes préparatoires s'inscrivent dans la continuité d'un modèle pédagogique propre à l'enseignement secondaire technologique qui a su convenir à ces jeunes, tout en leur offrant l'opportunité de passer les concours d'entrée aux grandes écoles d'ingénieur·e·s et vétérinaires.

[*] Laboratoire LISEC, Université de Lorraine, clementine.resve@univ-lorraine.fr.
[1] Les CPGE technologiques TSI, TB et TPC sont classées dans la filière scientifique.

Dans ce contexte, caractérisées à la fois par une volonté d'ouverture sociale des filières d'excellence et le souci de conserver une forte sélectivité à leur entrée, les classes préparatoires technologiques représentent une voie privilégiée de formation pour l'élite scolaire technologique. Aussi, nous avons porté notre attention sur le parcours de ces lycéen·ne·s qui, après une scolarisation dans l'enseignement technologique, ont franchi la barrière de l'« (auto)sélection » pour s'orienter dans cette voie. Au regard des grandes théories qui sont au soubassement de la sociologie de l'école (on pense évidemment à celles de Bourdieu et Passeron (1964, 1970) d'une part, et de Boudon (1973) d'autre part), ces parcours sont exceptionnels et placés dans « l'angle mort » de la compréhension du fonctionnement général des trajectoires scolaires et sociales. Ils se situent également à la marge statistique.

Dans la continuité des études de la sélection sociale et scolaire des classes préparatoires et de leur évolution (Euriat & Thélot, 1995 ; Albouy & Wanecq, 2003 ; Baudelot, 2003 ; Selz & Vallet, 2006), et plus récemment sur les dispositifs de discrimination positive des classes préparatoires et des grandes écoles (Delhay, 2006 ; Buisson-Fenet & Landrier, 2008 ; Aparecida de Souza, 2011 ; Nozarian, 2013 ; Masy, 2014 ; Pasquali 2014 ; Zingraff-Vigouroux, 2017), notre recherche[2] vise d'une part à alimenter la réflexion sociologique sur les élites technologiques et sur leurs capacités à se préparer dans les meilleures conditions à franchir la barrière sélective des concours ; et, d'autre part, à analyser le rôle de ces classes préparatoires dans l'ouverture sociale et la diversification des élites au sein des grandes écoles scientifiques.

## 1. Entrée en classes préparatoires : une orientation sous conditions

La filière préparatoire scientifique aux grandes écoles est une formation de deux années, réservée aux meilleure·e·s lycéen·ne·s et représente leur principale voie d'accès aux écoles d'ingénieur·e·s et vétérinaires. Ces écoles sont considérées comme des formations s'adressant à celles et ceux qui ambitionnent d'accéder à l'élite. Elles ont acquis une forte reconnaissance dans le système d'enseignement supérieur français, notamment en instaurant un recrutement par voie de concours (Belhoste, 2002). Ce mode de sélection, qui leur est propre, leur permet de se distinguer de la majorité des formations de l'enseignement supérieur qui sont en principe accessibles à tout·e·s les étudiant.e.s. Il permet également de hiérarchiser les écoles sur la base de l'« excellence scolaire » des étudiant·e·s recruté.e.s. Dès lors, s'instaure une logique de compétition entre les écoles qui n'est pas sans avoir des répercussions sur l'accessibilité des classes préparatoires. Ces dernières fondent, en effet leur recrutement sur la base des résultats scolaires des lycéen·ne·s, dont la bonne performance aux concours leur permet de devenir elles-mêmes compétitives sur le marché scolaire.

De fait, un certain nombre de travaux portant sur l'orientation des lycéen·ne·s vers les classes préparatoires, qu'elles soient scientifiques, littéraires ou commerciales, montrent que ce choix s'inscrit globalement dans une logique d'excellence scolaire (Garcia, 2018), liée à l'ambition familiale de se maintenir dans les voies les plus élitistes (Daverne & Dutercq, 2009a, 2009b ; Blanchard, 2012 ; van Zanten, 2016). Il apparaît ainsi que la moitié des élèves inscrit·e·s dans cette filière sélective et prestigieuse de l'enseignement supérieur a au moins un de leurs parents cadre ou exerçant une profession intellectuelle supérieure (Mamari, 2019) ; que ces dernier·e·s sont souvent diplômé·e·s de l'enseignement supérieur et connaissent parfaitement les choix pertinents qui mènent aux formations les plus sélectives scolairement (Bechichi & Bluntz, 2019 ; van Zanten, 2016 ; Daverne & Dutercq, 2009b). De façon stratégique, ils devancent très tôt les attentes de ces filières, en effectuant des choix scolaires qui favorisent la construction d'un parcours donnant accès de façon privilégiée aux classes préparatoires (van Zanten, 2016). Dès l'école primaire, les parents usent de stratégies pour scolariser leur enfant dans les écoles proches des collèges et des lycées les plus prestigieux ou des établissements privés élitistes (Oberti, 2007) afin de profiter de formes d'enchaînement institutionnel (van Zanten, 2016). Ils mobilisent leur capital social et économique pour avoir recours à des cours particuliers privés, faire des séjours linguistiques, connaître le meilleur choix de classes à option (langue

[2] Menée dans le cadre d'une convention entre l'Université Lorraine et la DEPP et le SIES suite à un appel à projets de recherche lancé par la DEPP, le SIES, le MEN et le MESR sur les filières sélectives et la mobilité sociale.

ancienne ou moderne, bilangues, européennes, musicales…). En première, les parents guident l'orientation de leur enfant vers un baccalauréat général, avec une préférence marquée pour les spécialités scientifiques (van Zanten, 2016 ; Daverne & Dutercq, 2009b). En terminale, c'est également leurs proches et enseignant·e·s qui encouragent et guident cette élite scolaire vers une inscription en classe préparatoire après leur avoir fait intérioriser leurs chances de réussite aux concours visés (Bechichi & Bluntz, 2019).

Bien souvent, contrairement aux parents de classe supérieure et moyenne, les parents de classe populaire ou modeste n'ont pas établi de telles stratégies pour favoriser le parcours scolaire de leurs enfants, si bien que ces dernier·e·s n'ont pas intériorisé leurs chances objectives d'intégrer une filière élitiste, mais plutôt les risques encourus (Lemaire, 2008). Il en résulte que les élèves de milieux populaire et modeste ont souvent le sentiment que la classe préparatoire est une filière qui ne leur est pas « ouverte ». Elles et ils ne sont de plus pas en capacité de faire la distinction entre les classes préparatoires prestigieuses, et donc difficiles d'accès, et les classes préparatoires de proximité ou technologiques moins sélectives et de fait plus abordables (Daverne & Dutercq, 2013). Aussi ils/elles sont encore peu représenté·e·s en classes préparatoires puisqu'ils/elles sont seulement 7,2 % à avoir des parents ouvrier·e·s, 10,8 % employé·e·s et 6,2 % retraité·e·s et inactifs/ves (DEPP, 2018). Ces parents méconnaissent la plupart du temps cette filière (Saa, 2012) et lui préfèrent les filières courtes de l'enseignement supérieur (IUT et STS), plus connues dans leur famille ou par les pairs (Orange, 2013). Ainsi, c'est souvent le manque d'information sur le système éducatif et non la performance ou les projets professionnels de ces enfants qui semble guider leur orientation.

C'est ce qui a conduit Broccolichi et Sinthon (2011) à remettre en question la thèse du « manque d'ambition » souvent avancée pour expliquer la moindre orientation en classe préparatoire des enfants d'origine populaire. Il semblerait plutôt que les meilleur·e·s lycéen·ne·s issu·e·s de milieu modeste ne s'autoriseraient pas à avoir des projets d'études exigeants et modéreraient en conséquence leurs ambitions. Une autre recherche menée par Orange (2018) va dans ce sens, et montre notamment que les « ambitions raisonnables et raisonnées » de ces lycéen·ne·s ne touchent pas seulement les classes préparatoires mais également les secondes filières les plus sélectives de l'enseignement supérieur, les instituts universitaires de technologie. Ces lycéen·ne·s conscient·e·s de la compétitivité des filières de l'enseignement supérieur seraient ainsi plus enclin·e·s à vivre leur expérience étudiante sur le mode de la modestie voire du déclassement vis-à-vis de leur potentiel effectif.

À la lecture de ces constats, il est difficile de comprendre le choix d'orientation des bachelier·e·s technologiques vers les classes préparatoires. Aussi, cet article propose de s'interroger sur les facteurs contextuels comme relationnels qui ont autorisé cette orientation « non conventionnelle » dans l'enseignement supérieur pour ces lycéen.ne.s. En d'autres termes, il s'agit de comprendre dans le parcours scolaire de ces lycéen.ne.s ce qui a permis la levée de l'autosélection vers les classes préparatoires.

## 2. Mener l'enquête auprès des préparationnaires technologiques

Nous avons mené notre recherche en faisant un suivi longitudinal des préparationnaires durant leurs deux années de préparation (entre 2017 et 2019) dans 3 classes préparatoires technologiques pour chacune de ces filières : TSI (Technologie et sciences industrielles) et TB (Technologie, biologie). Notre recherche s'appuie également sur une enquête par questionnaires auprès de 360 étudiant·e·s (deux passations) au total ainsi que sur une enquête par entretiens semi-directifs menés auprès de 30 préparationnaires technologiques. L'objectif était de connaître le public, les motivations des jeunes, leurs projets, leurs intérêts pour la formation au regard de leurs objectifs, leurs attentes et leurs appréciations sur les conditions d'études. Les passations des questionnaires se sont effectuées lors d'une séance en cours collectif avec restitution dans des enveloppes individuelles pour garantir leur anonymat. Le taux de participation des préparationnaires a été de 75 % avec une variation de 67 % à 85 % des effectifs selon les établissements. Les données ont été saisies et traitées à l'aide du logiciel

Sphinx. Les premiers entretiens ont eu lieu durant l'été de la première année de préparation et les seconds après qu'ils/elles aient passé les concours des grandes écoles.

# 3. Des bon·ne·s lycéen·ne·s technologiques aux préparationnaires technologiques

Au regard des données de notre enquête, il apparaît que le « circuit de scolarisation » (van Zanten, 2016) suivis par les bon·ne·s lycéen.ne.s de filière générale en vue d' intégrer une filière élitiste , n'est que très rarement emprunté par les lycéen·ne·s technologiques qui s'orientent vers les classes préparatoires. Pourtant, seul·e·s 3 % de ces jeunes ont accès à ce type de formation et il n'existe sur le territoire français que 54 classes préparatoires scientifiques option technologique qui leur sont réservées, ce qui ne représente que 12 % des classes préparatoires scientifiques (RERS, 2017). La rareté de ces classes sur le territoire et leur manque de visibilité pourraient laisser croire à des stratégies familiales particulières pour les intégrer. Or, il apparaît dans l'enquête que beaucoup des lycéen·ne·s technologiques qui ont intégré cette filière ne peuvent pas être considéré·e·s comme des initié·e·s. Pour autant ils/elles n'ont pas été pour le moins stratèges et accompagné·e·s dans leur prise de décision d'orientation vers cette filière exigeante.

## 3.1. Un parcours scolaire moyen mais un choix de filière décisif

Ces bon·ne·s lycéen·ne·s ont connu une scolarité dans des établissements publics de banlieue (24 %) et de centre-ville (60 %), ils/elles ont eu recours à des cours particuliers (18,5 %) mais pour seulement 8 % d'entre eux/elles dans le but d'optimiser leur dossier. Ils/elles ont connu des redoublements (18 %) ou une réorientation en classe de première (9,5 %), de la filière scientifique vers une filière technologique (STL ou STI2D). Globalement, le cursus scolaire de nos enquêté·e·s ne présente pas de stratégies particulières visant à atteindre un certain niveau d'excellence et de prestige ouvrant les portes des classes préparatoires, comme nous l'avons vu pour les lycéen·ne·s de filières générales.

Cela ne signifie pas pour autant que ces lycéen·ne·s et leurs familles n'ont pas mis en œuvre des logiques structurées dans leur appréhension des études de l'enseignement supérieur. Il semble au contraire, au vu des témoignages, que le choix d'orientation dans les filières technologiques de l'enseignement secondaire résulte bien d'un calcul stratégique ayant eu comme objectif d'optimiser une carrière scolaire brillante dans une filière plus spécialisée. Comme l'explique une préparationnaire TB : *« Il y a beaucoup de parents qui forcent un peu leurs enfants à faire S ou ES, mais mes parents n'ont eu aucun problème à accepter le fait que j'allais en STL. Ils savaient que j'adorais la science donc ça allait même mieux que si j'avais été en S, dans le sens où j'aurais dû beaucoup plus travailler en S (pour réussir) ».* Cette stratégie s'est avérée payante pour les lycéen·ne·s enquêté·e·s qui ont ainsi obtenu une mention Bien ou Très Bien pour les deux tiers d'entre eux/elles à l'examen du baccalauréat.

Par ailleurs, l'obtention de bons résultats dans la filière technologique, a permis à ces lycéen·ne·s « moyen·ne·s s » en seconde d'améliorer leur croyance en leur capacité scolaire. Tantôt perçu·e·s comme brillant·e·s par leurs enseignant·e·s, tantôt encouragé·e·s à avoir de l'ambition par leurs camarades de classe, ils/elles ont été poussé·e·s à l'excellence. Les bon·ne·s lycéen·ne·s technologiques se mettent ainsi au travail, sans aucun doute en lien avec des effets Pygmalion. Ils/elles s'investissent dans leurs études, et s'engagent pour rester dans la compétition scolaire et obtenir la meilleure place, à l'exemple de Rémi : *« Une fois que je suis arrivé en STI, je me suis retrouvé premier de la classe vraiment par surprise. […] Je me rappelle qu'en première STI, je trouvais ça péjoratif, parce que je me disais que les gens allaient croire que je suis un "intello" et qu'ils allaient me mépriser justement parce que j'avais de bonnes notes. Et au fur et à mesure, je me suis rendu compte que mes amis me disaient "ouais c'est bien et tout". J'ai commencé à avoir une vision différente de l'école et je me suis dit "je me débrouille, je devrais peut-être plus en profiter et être fier justement d'avoir acquis cette position". Et en terminale, je n'étais pas premier mais j'étais pareil dans le top et je me suis retrouvé comme ça à prendre vraiment au sérieux les études. Je pense que j'ai gagné en maturité sur ce point-là grâce à mes amis ».* Nombreux et nombreuses sont ainsi les interviewé·e·s comme Rémi à avoir cherché à optimiser leur orientation dans l'enseignement secondaire technologique.

L'analyse des entretiens montre que la trajectoire scolaire de ces lycéen·ne·s est finalement assez conforme à la stratégie d'orientation traditionnelle des classes populaires et modestes, dont le parcours scolaire se caractérise par la recherche du meilleur équilibre entre coût et avantage (Boudon, 1973). Néanmoins, il apparaît rapidement pour ces bon·ne·s élèves, que la filière technologique est aussi contraignante car elle limite les possibles, comparativement à la filière générale. Leurs bons résultats représentent alors un capital scolaire moins valorisable sur le marché des filières de l'enseignement supérieur. Une préparationnaire TB l'exprime ainsi : *« Je n'avais absolument aucune idée de ce que je voulais faire, ce que je savais c'est que je voulais faire des bonnes études et que malgré un bon niveau, à cause de la STL, je n'allais pas avoir beaucoup de choix pour faire des bonnes études et accéder à un poste…assez correct ».* Aussi le choix d'orientation post-baccalauréat devient pour ces lycéen·ne·s un enjeu important pour ne pas perdre leur statut d'élite scolaire nouvellement acquis et réussir une ascension sociale *via* leurs études supérieures. La famille et les enseignant·e·s sont alors les principales ressources mobilisées pour faire un choix éclairé.

## 3.2. Une orientation peu anticipée mais soutenue par les proches

Les parents des enquêté·e·s présentent des origines sociales hétérogènes, réparties[3] entre un tiers de catégories « favorisées A » (34,2 %), une minorité de catégorie B (13,6 %), un quart de « moyennes » (25,4 %), et un dernier quart de « défavorisées » (26,7 %). Cela est assez similaire à la répartition de classes sociales des préparationnaires des mêmes filières au niveau national (Gateaud, 2012). Si plus d'un tiers des parents ont fait des études dans l'enseignement supérieur long (38,5 %) ou pour un quart sont diplômé·e·s d'un DUT ou d'un BTS (25,8 %), un peu plus d'un tiers est non diplômé de l'enseignement supérieur (35,7 %). Cela n'est pas sans avoir d'impact sur les connaissances dont disposent les parents sur le système éducatif et sur l'accompagnement à l'orientation qui peut être fait.

Ainsi, l'enquête montre que les parents les plus modestes et leurs enfants sont dotés d'une connaissance très limitée quant à la rentabilité des filières sur le marché scolaire. De fait, ils n'ont pas anticipé ce type d'orientation post-bac et n'ont donc pas cherché à optimiser leur dossier de candidature. Toutefois, les parents ont intériorisé qu'une poursuite d'étude élitiste était promesse d'une meilleure insertion professionnelle et d'obtention de métiers prestigieux et lucratifs. Ainsi, nous n'avons pas relevé dans le discours des enquêté·e·s de forme d'autocensure parentale. Au contraire, les parents des enquêté·e·s encouragent et aident selon leurs moyens leur enfant à évoluer dans l'univers des formations du supérieur. Cet accompagnement, qui ne repose pas souvent sur une parfaite maîtrise du système éducatif, essaie d'y remédier au mieux par la quête de sources d'informations fiables récoltées lors de recherches personnelles (sites internet, portes ouvertes, forums, presse) ou livrées par les enseignant·e·s de lycée qui leur permet de soutenir au mieux leur enfant dans leur choix d'orientation. Comme le résume très bien Maëlle, *« ils m'ont soutenue. Ils m'ont dit "écoute nous on n'a pas fait d'étude donc on sait pas ce que c'est, on ne peut pas te dire vraiment ce qui va se passer, mais on te soutient quoi que tu fasses" »*. Et même ils me disent *"si tu n'y arrives pas en prépa bah c'est pas grave, tu feras autre chose". Vraiment, ils sont toujours là pour moi et c'est ça qui est bien. C'est important »* (Maëlle, préparationnaire TB, parents ouvrier·e·s).

Pour les élèves issu·e·s de ces familles modestes, il arrive que ce soit les pairs qui aient joué un rôle décisif dans le choix d'orientation en classe préparatoire. Dans le cas de Léa, c'est son amie et aînée qui a joué le rôle de mentor et a fortement influencé sa décision de postuler en classe préparatoire : *« Je pense que la première idée de la prépa que j'ai eue, ça vient d'une amie qui avait un an de plus que moi et qui était dans mon lycée. Lorsque l'étape d'APB est arrivée et comme elle était euh très bonne élève, elle s'est tournée vers une prépa et à l'époque je savais pas trop ce que c'était. […] Pour moi, ce n'était pas une voie dans laquelle je me prédestinais mais finalement, à l'aide de mon amie, qui donc a fini sa deuxième année (en classe préparatoire TB), elle m'a ouvert la voie et puis je me suis intéressée, j'ai fait des recherches sur Internet et du coup je me suis dit que la prépa finalement c'était*

[3] Selon le regroupement effectué par le MEN : Favorisée A : chefs d'entreprise de dix salariés ou plus, cadres et professions intellectuelles supérieures, instituteurs, professeurs des écoles. Favorisée B : professions intermédiaires (sauf instituteurs et professeurs des écoles), retraités-cadres et des professions intermédiaires. Moyenne : agriculteurs exploitants, artisans et commerçants (et retraités correspondants), employés. Défavorisée : ouvriers, retraités ouvriers et employés, inactifs (chômeurs n'ayant jamais travaillé, personnes sans activité professionnelle).

*euh c'était possible ».* Pour Nathan (STI2D puis TSI), *« c'est un ami qui cherchait une orientation pour après le bac et il m'a dit qu'il existait une prépa quand on est allé à Oriaction à Nancy [forum sur les études dans l'enseignement supérieur], on a vu qu'il existait une prépa que pour les STI2D et … après j'ai regardé la brochure et au final ça m'a intéressé* ». Dans le cas de Martha (STI2D, puis TSI), ce sont des étudiants qui ont réussi à la motiver : *« Il y a des anciens élèves qui sont revenus dans le lycée, qui ont fait la prépa et qui nous en ont parlé. Du coup ça m'a convaincue et je me suis dit "c'est que deux ans de ta vie, tu tentes !" ».*

De leur côté, les parents les plus dotés socialement et scolairement ont davantage cherché à optimiser l'orientation post-bac de leur enfant et se sont informés sur sa possibilité d'étude y compris en classe préparatoire. Comme en témoigne Chloé : *« C'était mes parents qui m'ont guidée vers la classe prépa, et après je me suis quand même renseignée, et quand j'ai vu que ça me plaisait bah je leur ai dit que je voulais vraiment faire ça et ils m'ont accompagnée »* (Chloé, préparationnaire TB, père ingénieur, mère secrétaire de direction). Il en est de même, par exemple, pour Camille *« Mon père il est prof, donc voilà, j'étais au courant des classes prépas, des niveaux, des différentes choses qu'on attendait. Il m'en avait parlé avant et puis, je ne sais pas, ça paraissait naturel de partir en prépa, j'avais toujours prévu ça »*. (Camille, Préparationnaire technologique TB, père professeur de mathématiques, mère cheffe de projet en entreprise). Pour autant, ils n'ont pas surinvesti la scolarité de leur enfant, ni forcé la décision finale. Toutefois, ces parents ont cherché à reconquérir un certain statut scolaire et social par le biais d'une incitation à l'orientation en classe préparatoire.

Contrairement à nombre d'autres préparationnaires ayant un profil social similaire, les enquêté·e·s ne présentent pas une forme de « socialisation anticipatrice » aux filières d'élites, initiée par la famille ou leur établissement du secondaire (van Zanten, 2016). Néanmoins, en ayant fait le choix d'une filière technologique, les lycéen·ne·s et leur famille ont su faire preuve d'une certaine aptitude à évaluer leurs chances objectives de réussite et à élaborer assez tôt de façon consciente le parcours ayant la meilleure rentabilité. Moins de la majorité des enquêté·e·s avaient en seconde l'intention d'intégrer une première S, jugée moins intéressante sur les contenus et pour leur réussite scolaire, et rares sont celles et ceux à avoir souhaité poursuivre leurs études post-baccalauréat dans une filière scientifique universitaire, jugée moins adaptée à leur formation lycéenne. Ainsi ils/elles sont nombreux·ses à s'être interrogé·e·s avant de poser leur choix d'orientation vers une classe préparatoire technologique, jugeant qu'il vaut mieux assurer une réussite ambitieuse dans une filière technologique et scientifique plutôt que de prendre le risque d'avoir un niveau scolaire moindre dans une filière scientifique plus généraliste (menant au baccalauréat scientifique ou dans une filière scientifique universitaire hors IUT). C'est finalement leur investissement scolaire dans la filière technologique, la mention obtenue au baccalauréat et le soutien de leurs proches qui leur ont donné à tous et toutes le courage d'oser les filières sélectives de l'enseignement supérieur. Toutefois, au vu des témoignages recueillis lors de notre enquête, il faut également souligner que sans un soutien appuyé des enseignant·e·s pour lever l'autosélection, les bachelier·e·s technologiques n'auraient sans doute pas fait ce choix d'orientation. C'est ainsi souvent parce que des acteurs extérieurs à la famille, notamment les enseignant·e·s les ont encouragé·e·s dans cette voie que ces lycéen·ne·s se sont permis de telles orientations.

## 3.3. Une mobilisation forte des enseignant·e·s de classe préparatoire

L'enquête révèle que choisir une orientation en classe préparatoire pour des bon·ne·s bachelier·e·s technologiques ne relève pas d'un « allant de soi » comme pour les bon·ne·s lycéen·ne·s de la filière scientifique du baccalauréat général (van Zanten, 2016). Des enseignant·e·s de classe préparatoire technologique rencontré·e·s nous expliquent : *« On a quand même du mal à recruter. Les élèves qui font un baccalauréat technologique n'ont pas comme perspective de faire une école d'ingénieur. Déjà faire un IUT ou un BTS, donc atteindre un bac+2, pour eux, c'est déjà bien. Ils n'ont pas ou peu l'ambition de devenir ingénieur. Et ce que l'on remarque dans nos classes, c'est que les meilleurs élèves ne viennent pas dans nos prépas. Ils vont en IUT ou en BTS »* (Enseignant de CPGE TSI). Même en région parisienne, alors que les classes préparatoires y sont plus représentées et (re)connues que dans les autres académies, ces dernières n'attirent pas à elles un large vivier l de candidat·e·s. Comme nous le fait remarquer cet enseignant de CPGE TB, *« on n'a pas énormément de dossiers mais, on n'a pas non*

*plus de difficultés pour recruter. Je pense que cela vient du fait que l'on est en région parisienne donc c'est assez central, cela vient du fait que la prépa existe historiquement depuis assez longtemps. Les gens la connaissent donc on n'a pas vraiment de difficultés mais on n'a pas vraiment beaucoup de dossiers non plus. Les étudiants de STL ont tendance à s'auto-inhiber et ils demandent assez peu la prépa en général. […] Pour vous donner un ordre d'idée, on reçoit par an en moyenne entre 150 et 200 dossiers. Quand j'étais enseignant en BTS on avait à peu près 800 dossiers pour 30 places ».* Pour recruter des bachelier·e·s technologiques en classe préparatoire, il a donc fallu les convaincre, leur montrer que c'était possible pour eux aussi. Il revient ainsi largement aux enseignant·e·s des classes préparatoires de présenter cette filière et de la « démystifier » pour aider les lycéen·ne·s à se projeter de façon concrète dans cette voie.

La faible présence des classes préparatoires technologiques au niveau des académies rend leur visibilité en dehors de leur établissement particulièrement difficile, et un certain nombre de stratégies de communication sont employées afin de recruter des préparationnaires. Les enseignant·e·s de classes préparatoires se déplacent ainsi dans les lycées généraux et technologiques de leur région pour présenter leur filière, ils/elles participent activement à des forums d'orientation et comptent sur les journées « portes ouvertes » afin de convaincre les lycéen·ne·s les plus intéressé·e·s par cette orientation. Ces évènements sont l'occasion d'échanger avec les professeur·e·s de filières technologiques, qui ne sont pas toujours convaincus que leurs meilleur·e·s élèves peuvent réussir en classe préparatoire, ils leur permettent également et surtout de fournir aux lycéen·ne·s et à leur famille des informations précises sur l'organisation de la classe préparatoire et ses débouchés. À cela s'ajoute la possibilité, plus rare, qu'ont les enseignant·e·s de classes préparatoires de faire participer leurs préparationnaires ou ancien·ne·s préparationnaires ayant intégré·e·s des grandes écoles d'ingénieur·e·s ou vétérinaires. Ces dernier·e·s se révèlent souvent être des modèles d'identification et les meilleurs vecteurs en direction d'une orientation en classes préparatoires. Il apparaît dans le discours des préparationnaires comme dans celui des enseignant·e·s que ces campagnes d'information sont, d'une part, essentielles pour informer les lycéen·ne·s sur leurs possibilités de poursuite d'études, et, d'autre part, nécessaires pour combler les effectifs de ces classes préparatoires.

Si le fait d'avoir une classe préparatoire dans le lycée est un facteur qui joue sur les choix d'orientation dans cette filière (Nakhili, 2010 ; Draelants, 2013), nous constatons que pour les lycéens technologiques son effet sur les vœux d'orientation demeure assez faible et l'endorecrutement peu marqué (17,4 %) (Michaut, 2009). Cela s'explique par un manque d'informations sur les classes préparatoires fourni par certain·e·s professeur·e·s des classes de terminale, comme le relate une préparationnaire TB à propos de son vœu d'orientation en classe préparatoire : *« C'est vraiment quand on a commencé à remplir justement les vœux euh...sur APB que ma prof de bio m'en a parlé. Ce qui est curieux parce que je viens justement du lycée [à classe préparatoire] et je n'en avais jamais entendu parler ! Deux personnes qui étaient dans le même lycée que moi mais dans une autre classe avaient pu faire une journée d'intégration en prépa et moi je n'en avais jamais entendu parler ! »*. Nous avons également le récit de Romuald qui était scolarisé dans un lycée à classe préparatoire TSI et qui pourtant, *« n'a jamais eu ce genre de sensibilisation de nos profs à la prépa. Moi, je me rappelle, j'ai eu connaissance de la prépa grâce à mon père, lorsque j'étais en seconde, lors des portes ouvertes, il a été se renseigner sur la STI2D et tout et, il m'avait dit qu'après la STI2D, il y avait la possibilité de faire une prépa et c'est là que j'ai appris l'existence de la prépa, quand j'étais en seconde. Mais c'est parti de ma tête, je n'y pensais plus et cette idée elle est revenue vraiment en fin de première quand on a commencé à discuter avec les copains. Enfin, ce n'est pas les profs qui nous ont appris la chose quoi à aucun moment ! Je me rappelle, […] on était trois en fait à être super motivés pour la prépa avant le bac et même des fois on allait dans les salles de prépa, genre vers la récré ou quoi, enfin on allait se renseigner de nous-même quoi. […] ».* Si les enseignant·e·s ne l'ont pas suffisamment informé sur ses possibilités d'orientation post-baccalauréat, Romuald reconnaît toutefois que *« c'était un avantage quand même qu'on soit proches, parce que justement nous on est déjà dans les locaux et puis dans le sens où on a toutes les infos quoi on peut vraiment avoir toutes les infos proches de nous ».*

En plus des informations obtenues lors des évènements de communication ou via internet, c'est sans conteste auprès de leurs enseignant·e·s du secondaire que les lycéen·ne·s technologiques se tournent pour être conseillé·e·s sur leur projet d'avenir. C'est à partir des discours des enseignant.e.s, qui les connaissent le mieux, que ces élèves élaborent alors les prémisses d'un avenir en classe préparatoire.

## 3.4. Des encouragements différenciés de la part des enseignant·e·s de terminale

L'analyse des entretiens révèle que si les enseignant·e·s de classe préparatoire sont assez désireux·ses d'accueillir des bachelier·e·s technologiques dans leur classe, les enseignant·e·s de terminale ne sont pas toujours très enclin·e·s à y envoyer leur meilleur·e·s élèves. Emergent alors deux types de posture enseignante et de discours tenu à leur égard.

D'un côté, nous avons majoritairement des professeur·e·s qui ont poussé leurs meilleur·e·s élèves à postuler en classe préparatoire et qui leur ont donné envie de poursuivre leurs études dans cette voie. Ils/elles font alors figure de « coach scolaire » en valorisant ces lycéen·ne·s qui n'ont pas toujours confiance en leurs capacités scolaires. C'est, par exemple, le cas de Chloé, qui a choisi une orientation en première STL alors que ses résultats scolaires lui permettaient de faire une première S. Ses enseignant·e·s voyant en elle un fort potentiel ont insisté dès sa première année en STL pour qu'elle s'oriente vers une classe préparatoire. *« C'est ma professeure principale de première qui m'en avait parlé, qui m'a dit qu'il fallait que je tente ma chance là-bas. Et ensuite, c'est ma prof principale de terminale qui m'en a encore reparlé et après toute l'équipe pédagogique m'a conseillée de faire cette prépa. Du coup, sur APB, je l'ai mis en premier choix et j'ai été acceptée »*. Il en est de même pour Martha pour qui ses enseignant·e·s ne l'ont pas *« poussée mais ils m'ont jetée dans la prépa ! Ils le voulaient absolument, parce que au final il y en avait très très peu des STI2D qui y arrivaient vraiment, et j'avais un bon niveau toute l'année […] et en fait ils m'ont dit « ah non Martha mais là il faut que tu fasses une prépa »* et après une année complète passée à la convaincre, elle a fini par consentir à s'y inscrire. Parfois, l'incitation à la poursuite d'étude en classe préparatoire devient une affaire de camaraderie dans laquelle les enseignant·e·s jouent sur l'effet de groupe pour convaincre leurs meilleur·e·s élèves de s'y orienter : *« C'est mon professeur de biochimie de première qui m'en avait parlé de la prépa, à moi et une autre camarade de ma classe qui avait aussi un très bon niveau. En fait, il n'arrêtait de nous en parler tout le temps ! Il disait "ouais vous avez un super bon niveau et tout"… et forcément ça incite, ça a trotté dans notre tête un peu et…du coup voilà ! »* (Romuald, lycéen de STL puis préparationnaire TB).

Bien souvent, ce type de discours est tenu par des enseignant·e·s qui connaissent bien les classes préparatoires technologiques et les profils des lycéen·ne·s susceptibles de s'y épanouir, soit parce qu'ils/elles se trouvent dans un lycée qui dispose lui-même d'une classe préparatoire technologique, soit parce qu'ils/elles connaissent des enseignant·e·s de classes préparatoires et leurs attentes. Comme nous l'explique Kenny, *« en fonction des classes en fait, les professeur·e·s réfléchissaient aux éventuels élèves qui pouvaient être accepté·e·s en prépa et du coup j'étais parmi ceux qui ont été cités. Avant je connaissais pas du tout. Du coup je me suis penché dessus, voir ce que ça donnait, voir comment c'était, et ça m'a plu par rapport à un BTS ou un DUT ».*

D'un autre côté, plus rarement, nous avons des professeur·e·s qui ne poussent pas leurs meilleur·e·s élèves à poursuivre en classe préparatoire. Il s'agit d'enseignant·e·s exerçant dans des établissements de grandes villes qui ont une représentation des classes préparatoires, objectivement ou subjectivement, comme inaccessibles pour leurs lycéen·ne·s. Tous niveaux scolaires confondus, plusieurs des préparationnaires rencontré·e·s nous font ainsi part des propos de leurs professeur·e·s qui ont essayé de les dissuader de choisir une classe préparatoire comme orientation dans l'enseignement supérieur. Comme nous le dit Maud (lycéenne STL, préparationnaire TB), *« à l'époque, je ne savais pas trop ce que c'était [la classe préparatoire]. Du moins, après ma série, ça me paraissait un peu inconcevable surtout que…mon prof principal nous rabâchait que la prépa, après notre série technologique, c'était euh se tirer une balle dans le pied, que ce n'était pas possible. […] Aujourd'hui, j'me rends compte que c'est tout à fait possible et donc je voyais ça un peu comme… la porte inaccessible, quelque chose pour les élites, enfin pas pour moi quoi »*. Pour d'autres, cette orientation ne fait pas partie des options possibles, ainsi pour Adrien, *« ils (les enseignant·e·s) ne m'ont pas parlé de la prépa. Je pense que mes profs ne me pensaient pas capable de faire une prépa, tout simplement. Ils m'ont juste dit "DUT et BTS". Au final, je pense qu'ils ne me pensaient pas capable parce que le jour où je leur ai dit "bah oui je suis accepté en prépa", ils étaient tous surpris. Ils m'ont tous dit "bonne*

*chance" et je pense qu'ils ne croyaient pas en moi et voilà »* (Adrien lycéen STI2D, préparationnaire TSI).

Il arrive également que les professeur·e·s n'en parlent pas simplement parce qu'ils ne connaissent pas ces filières. C'est particulièrement le cas des enseignant·e·s des établissements de province hors agglomération : *« En début d'année il y avait une réunion parents-profs et donc mes parents sont venus voir mon prof principal et lui ont demandé avec un bac STL ce que je pourrais faire comme études, où est-ce que je pourrais m'inscrire. Les informations qu'il nous a données c'était DUT BTS ce type de cursus. Après quand on a demandé pour tout ce qui était la fac ou les écoles d'ingénieur.e.s, il ne savait pas du tout. D'ailleurs, il nous avait dit que ce serait peut-être un peu compliqué et la fac aussi, ce serait compliqué pour suivre les cours. Mais après quand j'en ai parlé derrière à des profs, ils connaissaient pas du tout la filière TB »* (Clotilde, lycéenne STL, préparationnaire TB). De même pour Hugo (STI2D puis TSI), s'il a eu connaissance de la classe préparatoire c'est vraiment à la fin de l'année parce que *« ils [les enseignan.t.e.s] n'en ont pas trop parlé de la prépa. Je pense qu'il y a beaucoup de villages qui ne doivent pas être au courant que la prépa existe quoi. Moi, dans mon lycée, on a été mis au courant qu'à la fin de l'année quoi ».* Il faut ici souligner qu'un certain nombre de départements sont totalement dépourvus de classes préparatoires technologiques et en particulier pour la filière TB puisqu'il n'en existe que 8 en France. Nous constatons que les informations dont disposent les enseignant·e·s du lycée sur les filières du supérieur jouent un rôle primordial dans l'orientation, et leur méconnaissance des classes préparatoires technologiques semble expliquer pourquoi ils/elles envoient si peu d'étudiant·e·s dans cette filière, alors que ces dernier·e·s ont le niveau pour y aller.

# 4. Conclusion

Au final, comment expliquer l'orientation de ces lycéen·ne·s en classe préparatoire ? Il semblerait que leur choix d'orientation en filière technologique, leur statut de bon·ne·s élèves, et le soutien de leurs proches et enseignant·e·s, soient les facteurs qui ont entraîné la levée de l'autosélection. Ces trois éléments primordiaux ne sont pas sans rappeler le « cercle vertueux » mis en avant par Castets-Fontaine (2011) dans son analyse des parcours scolaires d'ingénieurs issus de milieux modestes. À leur image, les bachelier·e·s technologiques se prennent au jeu scolaire, acceptent un parcours de réussite qui demande un certain ascétisme, et qui doit être sans cesse confirmé par un travail de qualité, pour eux/elles-mêmes d'abord mais aussi les autres, leur famille, qu'il ne faut pas décevoir, mais également leurs enseignant·e·s qui aspirent pour elles/eux à un brillant avenir. À partir de là, leur vœu d'orientation s'élabore à tâtons en associant le discours des enseignant·e·s, celui de leurs familles ou encore celui des préparationnaires entendu·e·s en présentiel ou sous forme de témoignages sur les sites internet, à l'image de Martha (STI2D puis TSI) qui a multiplié les sources d'information sur les classes préparatoires technologiques lors *« des forums où on pouvait voir les orientations post-bacs et surtout au niveau des profs qui m'en ont parlé […] après il y a des anciens élèves qui sont revenus dans le lycée, qui ont fait la prépa, et qui nous en ont parlé et du coup ça m'a convaincu ».*Cette démarche, tout à la fois stratégique et motivationnelle, consiste d'une part à écarter une mauvaise réputation imputée aux classes préparatoires supposées inatteignables, et d'autre part à se projeter favorablement dans cette filière qui leur permet de remplir un double objectif.

Premièrement, ces bon·ne·s lycéen·ne·s souhaitent optimiser leur orientation professionnelle et au regard des offres de formations courtes (STS et IUT) qui leur sont largement proposées en province comme sur la capitale, les classes préparatoires leur offrent une formation généraliste qui ouvrent à davantage de possibilités de poursuite d'étude dans le supérieur long. Les lycéen·ne·s technologiques élaborent alors un choix rationnel en intégrant cette filière puisque la majorité d'entre eux/elles pensent ainsi s'orienter vers une formation à la hauteur de leurs capacités scolaires, et présentant un moindre risque ne serait-ce que parce qu'elle débouche sur une offre d'école d'ingénieur·e·s suffisamment large et variée pour qu'ils/elles estiment pouvoir en intégrer au moins une. D'autre part, les bon·ne·s lycéen·ne·s désirent satisfaire une soif de connaissances théoriques et pratiques, ainsi que d'un épanouissement personnel et intellectuel qu'ils/elles n'estiment pas possible dans une formation courte du supérieur.

La classe préparatoire leur parait donc comme la seule filière correspondant à leur espérance. Toutefois, ces jeunes savent que c'est également une formation exigeante scolairement et mentalement aussi mettent-ils/elles en place des stratégies de repli si jamais ils/elles ne s'y épanouissaient pas. Ce faisant ce choix devient une prise de risque raisonnée et raisonnable. A l'exemple de Clara, les lycéen·ne·s technologiques se disent « que ce ne serait pas perdu de toute façon comme expérience. Et puis au pire du pire je reprenais une autre filière euh encore mieux ».

## 5. Références bibliographiques


Albouy, V., & Wanecq, T. (2003). Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles. *Économie et Statistique*, 361, 27-52.

Aparecida de Souza, J. (2011). *Les politiques de discrimination positive des grandes écoles. L'expérience de Sciences Po et de ses "inclus de l'extérieur"*, Thèse pour le doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris Descartes.

Bajou, B., Fattet, J., Kamoun, J., Perrot, N., Schmitt, J.M., Séré, A. (2010). *Contrôle de l'ouverture sociale et de la diversité dans les classes préparatoires aux grandes écoles.* Rapport n° 2010-100, MEN-IGEN-IGAENR.

Baudelot, C. (2003). Évolutions historique, géographique, sociologique des CPGE depuis 25 ans. http://www.prepas.org/communication/colloquedemocratie.

Bechichi, N., Bluntz C., (2019). Les déterminants de la poursuite d'études en classes préparatoires aux grandes écoles: les enseignements de la procédure APB 2016. Note d'information, n° 1904, MESRI.

Belghith, F. (2016). Des étudiants atypiques ? Les bacheliers technologiques et professionnels dans l'enseignement supérieur. In J.-F. Giret, C. Van de Velde, & É. Verley, Les vies étudiantes, 249-262. Paris: La documentation française.

Belhoste, B. (2002). Anatomie d'un concours, *Histoire de l'éducation*, 94,141-175.

Blanchard, M. (2012). S'orienter en école de commerce : goût de l'utile ou choix du raisonnable ?, *SociologieS* [En ligne], URL : http://journals.openedition.org/sociologies/4077

Bodin, Y. (2007), *Diversité sociale dans les classes préparatoires aux grandes écoles : mettre fin à une forme de « délit d'initié »,* Rapport d'information n° 41, au nom de la Commission des affaires culturelles et de la mission d'information, déposé le 12 septembre 2007 - http://www.senat.fr/rap/r06-441/r06-441.html

Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : A. Colin.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture.* Paris : Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction*. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris : Minuit.

Broccolichi, S. & Sinthon, R. (2011). Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives. *Revue française de pédagogie, 175*,15-38.

Buisson-Fenet, H. & Landrier, S. (2008). Être ou pas ? Discrimination positive et révélation du rapport au savoir: Le cas d'une "prépa ZEP" de province. *Education et sociétés*, *21*(1), 67-80.

Castets-Fontaine, B. (2011). La randonnée vertueuse d'élèves de Grandes Écoles issus de « milieux populaires ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, *40(1)*.

Dardelet, C. (2010). *Ouverture sociale des grandes écoles. Livre blanc des pratiques. Premiers résultats et perspectives. Conférence des grandes écoles*. Paris : La documentation française.

Daverne, C., & Dutercq, Y. (2009a). Une jeune élite lycéenne. Comment se préparer pour un monde incertain ? Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle, *42*(4), 17-35.

Daverne, C. et Dutercq, Y. (2009b). Les élèves de l'élite scolaire : une autonomie sous contrôle familial. *Les cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, 8,* 17-36.

Daverne, C., Dutercq, Y. (2013). *Les bons élèves: Expériences et cadres de formation*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

Daverne, C. et Masy, J. (2012). Les classes préparatoires aux grandes écoles : entre proximité et prestige. *L'orientation scolaire et professionnelle, 41* (4), 571-590.

Delhay, C. (2006). *Promotion ZEP : des quartiers à Sciences Po*, Paris, Hachette.

Dutercq, Y. & Masy, J. (2016). *Les inégalités sociales et territoriales d'accès aux CPGE : quelles évolutions ?* Rapport au CNESCO, Paris, CNESCO

Dutercq, Y. & Masy, J. (2018). Les classes préparatoires aux grandes écoles : comment concilier compétitivité internationale et proximité démocratique ?. *Éducation et sociétés*, *41*(1), 27-42.

Draelants, H. (2013). L'effet établissement sur la construction des aspirations d'études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle, 42* (1). Récupéré du site : http://osp.revues.org/

Euriat, M. et Thélot, C. (1995). Le recrutement social de l'élite scolaire en France : évolution des inégalités de 1950 à 1990. *Revue française de sociologie*, *36*, 403-438.

Fontanini, C. (2011). Les classes préparatoires scientifiques TB et ATS : des prépas mal connues et reconnues. *Cahiers du CERFEE,* n° 29, 59-72.

Garcia, S. (2018), *Le goût de l'effort. La construction familiale des dispositions scolaires*. Paris, PUF, coll. « Education et société », 204 p., ISBN : 978-2-13-062454-7.

Gateaud, G. (2012). Les étudiants en classes préparatoires aux grandes écoles, N*ote d'info, 12.*

Lemaire, S. (2008). Disparités d'accès et parcours en classes préparatoires », *Note d'information, 08-16*, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Ministère de l'éducation nationale.

Mamari, C. (2019).« Les étudiants en classes préparatoires aux grandes écoles en 2018-2019 », *Note flash du SIES*, n° 03, MESRI-SIES.

Masy, J. (2014). De la construction sociale du rapport au temps : le cas des boursiers des classes préparatoires aux grandes écoles, Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Nantes.

Michaut, C. (2009, septembre), La dimension territoriale dans le recrutement social des élites scolaires. *Communication au Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation,* Genève, Suisse.

Nakhili, N. (2010). Orientation après le bac : quand le lycée fait la différence. *Bref, 271.*

Nozarian, N. (2013). *Les mondes de la "démocratisation" des grandes écoles et la sociodicée des élites. Le cas des conventions ZEP/Sciences Po*, Thèse pour l'obtention du doctorat de science politique, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne.

Oberti, M. (2007). L'École dans la ville : Ségrégation - mixité - carte scolaire, Paris, Presses de Sciences Po.

Orange, S. (2013). « Interroger le choix des études supérieures », *Genèses*, *89*(4),112-127.

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*, Hors-série n° 6 | -1, 113-132.

Pasquali, P. (2014) *Passer les frontières sociales*. *Comment les* "*filières d'élite*" *entrouvrent leurs portes*, Paris, Fayard.

Saa, S. (2012). *Une chance de réussite pour tous*, Rapport sur l'ouverture sociale dans l'enseignement supérieur, MESNER- ACSE.

Selz, M. & Vallet, L.-A. (2006). « La démocratisation de l'enseignement et son paradoxe apparent ». In Données sociales. La société française. Paris : INSEE, 101-107.

van Zanten, A. (2009). Le travail éducatif parental dans les classes moyennes et supérieures : deux modes contrastés d'encadrement des pratiques et des choix des enfants. *Informations sociales,154*, 80-87.

van Zanten A. (2010). « L'ouverture sociale des grandes écoles : diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ? », *Sociétés contemporaines*, *79*, 69-96.

van Zanten A. (2016). « La fabrication familiale et scolaire des élites et les voies de mobilité ascendante en France », *L'Année sociologique*, *66*(1), 81-114.

Zingraff-Vigouroux, N. (2017). *Les politiques d'ouverture sociale des classes préparatoires aux grandes écoles : le cas d'un dispositif expérimental singulier, la C.P.E.S·s. (Classe Préparatoire aux Études Supérieures)*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Lorraine.

Session 4

# Sélection à l’entrée en alternance ou en apprentissage

# Les coulisses de la formation professionnelle
# Processus de sélection à l'entrée de l'apprentissage

*Prisca Kergoat*[*]

## Introduction

En France, avec la montée du chômage, la mobilisation scolaire des familles est progressivement devenue une nécessité (Terrail, 1990). Or, bien que soutenue par les politiques éducatives, la norme des études longues n'a pas enrayé la reproduction sociale. La prolongation des scolarités s'accompagne tant d'une élimination scolaire différée (Œuvrard, 1979) que d'une hiérarchisation des filières d'enseignement. Parmi ces transformations, le basculement de la formation professionnelle dans le domaine des filières scolaires de relégation (Moreau, 2003 ; Beaud, 2009) constitue un fait majeur dans l'évolution structurelle du système d'enseignement français. Pourtant la formation en école (LP) d'une part, et l'apprentissage en entreprise d'autre part, n'occupent pas la même position dans le champ de la formation professionnelle. Depuis la fin des années 1980, s'est mis en place une inversion du modèle hiérarchique préconisé dans les années d'après-guerre : à la préférence antérieurement accordée à la formation en école (les ancêtres des LP : LEP / CET) s'est aujourd'hui substituée une préférence marquée pour l'apprentissage en entreprise (Kergoat, 2010). Premier budget des politiques d'emploi pour les jeunes (Arrighi, 2013), l'apprentissage favoriserait l'insertion professionnelle tout en offrant à des jeunes, issus des classes populaires, un diplôme, et au delà un métier, qu'ils n'auraient sans doute pas pu acquérir autrement. Plébiscité par les différents gouvernements se succédant depuis plus de 30 ans, l'apprentissage permettrait, bien mieux que l'école, de placer l'emploi et ses réquisits au cœur même du système éducatif. Ainsi l'idée selon laquelle l'insertion professionnelle des jeunes est favorisée à la fois par le rapprochement de l'école avec l'entreprise et par l'élévation du niveau de formation est-elle présentée depuis quelques décennies comme un fait indiscutable (Tanguy, 2002). Cette affirmation n'est que très peu discutée, la preuve en serait établie par les faits[1].

Pourtant les résultats de l'enquête présentée dans le cadre de cette communication conduisent à discuter de la performance de l'apprentissage, à avancer que celle-ci s'enracine d'abord dans sa sélectivité. Ce sont 30 % des candidat.es qui ne parviennent pas à signer un contrat d'apprentissage auprès d'un employeur, condition *sine qua non* pour s'inscrire en CFA et décrocher un diplôme. À rebours des représentations sociales, il est parfois plus difficile de trouver une place d'apprenti.e que d'entrer en seconde générale. Loin d'accueillir les élèves dont l'école ne veut plus, l'apprentissage introduit un nouveau sas de sélection déplacé en amont même de l'entrée en formation. Comment caractériser une sélection qui, d'une part, s'effectue au carrefour de l'école et du marché du travail et qui, d'autre part, différencie et hiérarchise les « réprouvé.es » du système scolaire ?

Pour caractériser le processus de sélection, j'ai mené une analyse longitudinale afin de repérer les différents sas de sélection, de la décision d'orientation à l'entrée en formation. Un tel examen permet d'appréhender tant la participation respective de l'école et du marché du travail à la hiérarchisation et à la sélection des individus qu'à leur distribution de ceci dans l'espace de la formation professionnelle. Cette démarche permet de caractériser la manière dont les sas de sélection s'enchaînent et se consolident mutuellement, et par de là d'identifier les processus cachés qui relient la sphère éducative à la sphère productive.

Pour éclairer cette zone frontière, celle des coulisses entre l'école et l'entrée en formation, je mettrai l'accent sur le mouvement par lequel les individus construisent leur temporalité dans une dialectique

[*] CERTOP, Université Toulouse 2.

[1] À titre de preuve : enquête menée par le DEPP (Le Rhun & Marchal, 2017) ou celle des enquêtes Génération du Céreq (Cart, Léné & Toutin, 2018).

permanente entre la contrainte sociale et le travail de l'individu sur sa propre perception (Elias, 1981). La perspective retenue, celle de la consubstantialité[2] des rapports sociaux de classe, de sexe mais aussi de race[3] et de génération permet non seulement de repérer l'emprise des rapports sociaux, la manière dont ils interagissent, s'atténue ou se soutiennent mutuellement, mais aussi la façon dont les jeunes vivent et s'affrontent à leur condition.

# 1. Dispositif d'enquête

L'enquête collective[4] sur laquelle je m'appuie a été menée entre 2015 et 2017. Financée par le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ) et par l'Institut national pour la jeunesse et l'éducation populaire (INJEP), l'enquête MADDA visait à appréhender la distribution des élèves sur deux modes de formation (LP et apprentissage) ainsi que les différents obstacles (éventuellement les discriminations) rencontrés lors de la recherche d'un contrat d'apprentissage. Sachant qu'en France, aucune enquête statistique permet de repérer les candidats et candidates à l'apprentissage et que la pratique du « porte-à-porte » exclut de fait la méthodologie du *testing*, nous avons construit un protocole d'enquête original permettant de repérer les processus de sélection.

Deux questionnaires « jumeaux » ont permis de comparer deux populations, des apprenti.es et des élèves de LP (n=1986), en première année de formation (CAP ou baccalauréat professionnel). Construits à partir d'échelles ordinales, catégorielles, plus rarement de questions ouvertes, l'exploitation statistique des questionnaires a permis :
1) de repérer les élèves et les apprenti.es qui souhaitaient (ou pas) entrer en apprentissage,
2) de mettre en relation les candidat.es à l'apprentissage qui y sont parvenu.es (ou pas) avec d'une part leurs caractéristiques sociales et d'autre part avec les pratiques de recherche des élèves et les pratiques de sélection des employeurs,
3) de caractériser les rapports à l'orientation, les pratiques de recherches d'une entreprise et les pratiques de sélection (voire de discrimination) à l'œuvre ainsi que leurs effets subjectifs et sociaux.

Pour l'origine sociale, il s'agissait d'utiliser les informations relatives à la profession et à la situation d'emploi du père et de la mère ainsi qu'à leur niveau d'étude respectif. À partir de ces critères, nous avons défini un indicateur global permettant de construire une cote sociale se déclinant en quatre classes contrastées : la « classe populaire paupérisée », la « classe populaire stabilisée », la « classe intermédiaire » et la « classe favorisée ». Pour l'origine migratoire des individus, le croisement entre le lieu de naissance du jeune, celui de ses parents et de ses grands-parents et la langue parlée à la maison a permis de construire une variable permettant d'attribuer une zone géographique au « passé migratoire » de l'individu. Cependant et au regard du taux élevé de jeunes qui n'ont pas renseigné les lieux de naissance, je me suis souvent reportée à la variable « langue parlée à la maison » qui elle, était particulièrement bien renseignée.

Afin de comparer de manière optimale les apprenti.es et les élèves de lycée professionnel, il nous fallait neutraliser l'offre de formation, ne retenir que les spécialités où les formations peuvent être réalisées aussi bien en voie scolaire qu'en apprentissage et où les effectifs sont en nombre suffisant pour pouvoir réaliser des croisements sur différents critères d'analyse. Nous avons été particulièrement attentifs à la répartition sexuée de notre échantillon, en retenant des formations mixtes (commerce et vente), d'autres « ultra féminisées » (coiffure, esthétique) ou d'autres enfin marquées par une forte surreprésentation masculine (mécanique automobile). La passation des questionnaires s'est effectuée à l'aide de l'outil d'enquête en ligne Limesurvey, au sein de 39 établissements (CFA et lycée professionnel) et sur quatre

[2] Selon Danièle Kergoat (2009) : « La consubstantialité [...] est l'entrecroisement dynamique complexe de l'ensemble des rapports sociaux, chacun imprimant sa marque sur les autres ; ils se modulent les uns les autres, se construisent de façon réciproque ».
[3] Le terme de « race » est utilisé au même titre que classe et sexe, c'est à dire comme une catégorisation socialement construite, une production idéologique (voir Guillaumin, 1992), et n'est utilisable que dans le cadre d'une pensée structurée autour du concept de rapport social (rapports sociaux de race par exemple).
[4]. Mesure et analyse des discriminations d'accès à l'apprentissage (MADAA), sous la direction scientifique de Prisca Kergoat (CERTOP) avec Emmanuel Sulzer (coordination administrative, CEREQ), Benoit Cart, (CLERSE), Valérie Capdevielle (LPS-DT), Valérie Ilardi (CEREQ) et Benjamin Saccomanno (CERTOP).

zones géographiques : Occitanie, Île-de-France, PACA et Hauts-de-France. Le tableau ci-dessous précise la manière dont se distribue l'échantillon.

**Tableau 1 • Répartition des effectifs par sexe, cursus de formation et spécialités pour deux modes de formation**

| | | Mécanique Auto | Commerce | Coiffure | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | Vente | Esthétique | |
| Élèves | 2nde bac pro | 208 | 413 | 100 | 721 |
| | CAP 1ère année | 138 | 114 | 103 | 355 |
| Total élèves | | 346 | 527 | 203 | 1076 |
| *Dont filles (en %)* | | *4* | *59* | *91* | |
| Apprentis | 2nde bac pro | 131 | 113 | 13 | 257 |
| | CAP 1ère année | 181 | 244 | 228 | 653 |
| Total apprentis | | 312 | 357 | 241 | 910 |
| *Dont filles (en %)* | | *4* | *43* | *88.5* | |
| Ensemble | 2nde bac pro | 339 | 526 | 113 | 978 |
| | CAP 1ère année | 319 | 358 | 331 | 1008 |
| Total des inscrits | | 658 | 884 | 444 | 1986 |

Champ : effectifs inscrits en 1ère année de leur cursus de formation. Source : enquête MADAA, 2017.

Le second volet de la recherche a consisté en des entretiens ethnographiques menés auprès de 21 individus, filles et garçons, qui, quelques mois avant l'entretien, avaient recherché une place en apprentissage. Ces entretiens visaient à explorer, à partir d'une approche compréhensive, les différentes dimensions du questionnaire tout en relançant sur le vécu des discriminations et le sentiment d'injustice. Les entretiens, intégralement retranscrits, ont fait l'objet d'une analyse thématique étayée par le logiciel qualitatif N'Vivo qui constitue une boîte à outils facilitant la réalisation d'une analyse sémantique situationnelle (Paillé & Mucchielli, 2003).

## 2. Développement

Dans l'objectif de caractériser les processus de sélection, deux grands temps sont distingués : d'abord la décision d'orientation, ensuite la recherche d'une place en entreprise. Le tableau ci-dessous permet, en se focalisant sur les élèves en LP, de repérer les différents sas de sélection débutant à l'école et se poursuivant sur le marché du travail.

**Tableau 2 • Processus d'écrémage des candidat.es à l'apprentissage**

| | | Fréquence | % |
|---|---|---|---|
| | Élèves informés de l'existence de l'apprentissage | 748 | 72 |
| | Candidat.es à l'apprentissage | 306 | 41 |
| Recherche d'une place en entreprise | Candidat.es qui ont cherché une place | 134 | 44 |
| | Candidat.es retenu.es par les employeurs | 0 | 0 |

Champ : élèves inscrits en LP en première année de formation. Effectif total : 1043.
Lecture : 134 élèves ont cherché une place, soit 44% de la population qui était candidate à l'apprentissage.
Source : enquête MADAA, 2017.

## 2.1. La décision d'orientation

### 2.1.1 Le vivier apprenti, 1er sas de sélection

L'orientation scolaire et professionnelle, telle qu'elle se déroule au collège ou après une classe de seconde, constitue incontestablement le premier sas de sélection. Dans un contexte où l'enseignement professionnel constitue une « ressource pour assurer la scolarité obligatoire[5] », une voie de remédiation à l'échec scolaire, représenté par son public plus que par son contenu (Tanguy, 2002 ; Kergoat, 2010), la distribution des élèves sur les trois ordres d'enseignement (filière générale, filière technologique, filière professionnelle) ne s'effectue pas au hasard. Élèves de LP et apprenti.es se recrutent au sein d'une population caractérisée d'abord par une origine sociale populaire, 45 % appartiennent à la classe « populaire paupérisée » et 21 % à la classe « populaire stabilisée », ensuite par un passé scolaire heurté et chaotique, près de 20 % proviennent d'une 3ème SEGPA, PREPA PRO ou DIMA, 43 % ont redoublé une classe avant leur entrée en formation. Les élèves orientés partagent une expérience commune, celle du renoncement et de l'humiliation. Le vécu de l'humiliation est une expérience scolaire ordinaire (Dubet, 1991) ; mais celui produit par la décision d'orientation est spécifique car elle se fonde sur un jugement scolaire perçu comme légitime : la décision est le fruit d'un jugement collectif, fondé sur les notes, discuté et élaboré dans un cadre institutionnel, celui du conseil de classe. Si, affirme Pierre Merle (2005), les pratiques professorales d'humiliation sollicitent *« une théorie du social qui fonde les jugements sociaux sur la division de la société en classes »,* c'est aussi parce que la décision d'orientation est potentiellement un jugement de classe fondé sur une représentation de la culture légitime. Elle définit la frontière entre ceux et celles qui pourront rester et ceux et celles qui devront partir. Elle ampute le jeune de son statut d'élève et le désigne comme « différent ».

Ils et elles sont nombreux à décrire une orientation par défaut. Interrogé.es sur les raisons d'entrée en filière professionnelle[6] : 60 % déclarent que c'est *« Pour ne pas rester sans rien faire »,* 19 % qu'ils ou elles n'ont *« pas pu aller en lycée général ou technologique »* ou qu'ils et elles n'avaient « *aucun autre choix d'orientation possible ».* De même que 42 % mentionnent qu'ils et elles ont *« besoin de gagner leur vie rapidement ».*

### 2.1.2 La (mé)connaissance de la voie professionnelle, 2ème sas de sélection

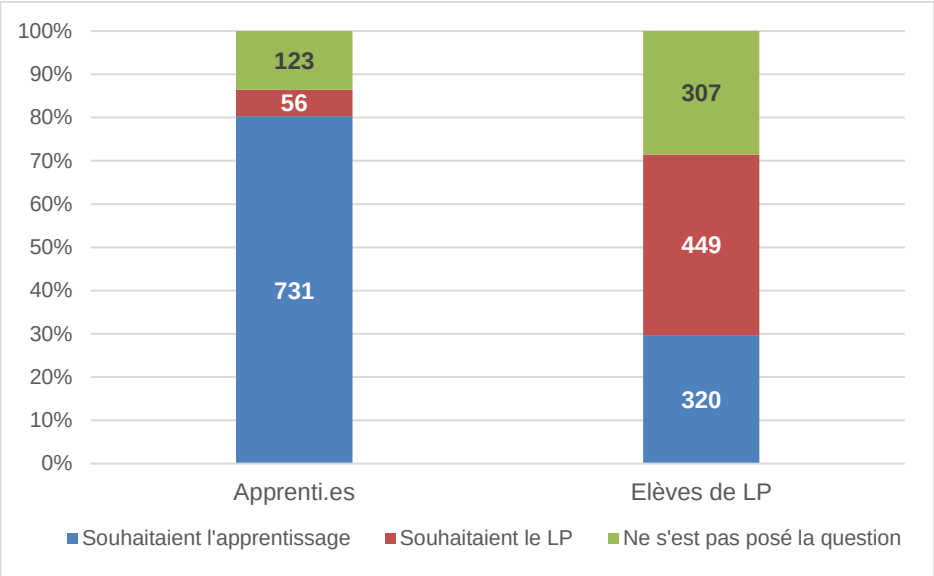
Le processus d'orientation ne se termine pas avec la formulation des vœux et la décision du conseil de classe. Faut-il encore que l'élève se positionne sur un mode de formation, lycée professionnel ou CFA. Or, l'entrée dans un mode de formation ne repose pas toujours sur un choix éclairé : 14 % des apprenti.es et 28 % des élèves de LP ne se sont pas posé la question du mode de formation. Parmi ces dernier.es, 39 % ne savaient pas ce qu'était l'apprentissage et 50 % ne savaient pas que la formation souhaitée pouvait se préparer par cette voie. Seule la moitié des répondant.es disent avoir eu l'occasion d'échanger sur les formations par apprentissage ; cet échange s'effectue en premier lieu au sein de la famille et principalement avec la mère.

Une catégorie d'enquêtées où sont surreprésenté.es ceux et celles appartenant à la classe « populaire paupérisée » ainsi que les filles et les jeunes étrangers ou issus de l'immigration. Au-delà du fait que les élèves les plus dotés socialement comptent sur l'appui de leurs parents et sont en meilleure position pour appréhender une organisation abstraite (un ensemble différencié et hiérarchisé de filières), la question de l'adolescence s'avère primordiale. Ceux et celles qui poursuivent dans l'enseignement général ne sont pas acculé.es à se positionner, ils et elles peuvent plus facilement faire un projet sans enjeu immédiat et ne sont donc pas assigné.es à choisir au même âge, à 14 ans. Cette méconnaissance est un des révélateurs de la difficulté à maîtriser son parcours, elle constitue le deuxième sas de sélection.

[5] Cette expression est empruntée à Jean-Michel Chapoulie (2010). Si celui-ci l'utilisait pour désigner la scolarisation de masse dans le collège unique, elle peut tout aussi bien s'appliquer à l'enseignement professionnel.

[6] 15 items étaient proposés, les enquêtés pouvaient cocher plusieurs réponses.

**Figure 1 • Souhait d'une orientation vers l'apprentissage**




Champ : effectifs inscrits en 1ère année de leur cursus de formation. Source : enquête MADAA, 2017.
Effectifs : 1986.

### 2.1.3 Aspirations et attrait pour l'apprentissage, 3ème sas de sélection

À rebours des discours médiatiques et politiques selon laquelle les jeunesses populaires bouderaient l'apprentissage[7], toute une littérature sociologique souligne, depuis la fin des années 90, que l'entrée en apprentissage n'est plus une orientation par défaut (Froissart *et al.,* 1995 ; Kergoat, 2002 ; Moreau, 2003 ; Capdevielle-Mougnibas & Coutinat-Camps, 2013). C'est ce que confirme l'enquête MADAA. Sur 1986 jeunes interrogés au moment de la décision d'orientation, 1 051 souhaitaient poursuivre leur formation en apprentissage. Les aspirations constituent donc la troisième phase de sélection.

L'examen des formes d'adhésion montre que les élèves ne sont pas complètement démunis. Ils et elles construisent des compromis visant à ce que l'école et le travail ne soient plus vécus dans un rapport d'exclusion. S'ils sont nombreux à déclarer une orientation contrariée, ils et elles précisent que s'ils sont entré.es en filière professionnelle, c'est d'abord *« pour avoir un diplôme »* (89 %), puis *« pour apprendre un métier précis »* (81 %). L'entrée dans la formation ouvrière et employée ne s'oppose donc ni au travail ni à l'école : contrairement aux 'gars' étudiés par Willis (1978), les élèves interrogés ne développent pas de « culture anti école ».

L'attrait pour l'apprentissage peut être compris dans ces termes, il est une manière de résoudre un paradoxe, celui de quitter l'école tout en obtenant un diplôme, de travailler sans cependant rompre avec un univers juvénile (Kergoat, 2002). Un compromis qui cherche à résoudre un impératif social : l'apprentissage par le salaire même modeste qu'il offre permet de résoudre cette contradiction entre le modèle dominant du lycéen consommateur et une scolarisation prolongée qui les maintient dans une vie impécunieuse que leur milieu social d'origine peut difficilement compenser (Moreau, 2005).

Progressivement le vécu de l'humiliation se mue en sentiment d'injustice. Près de la moitié des répondant.es (46 %) estime y avoir été confrontée. Ils et elles désignent le collège comme le contexte le plus propice à la production d'injustices. L'hostilité exprimée envers l'école se cristallise dans les rapports à l'orientation[8] pour près d'un tiers des personnes interrogées. L'apprentissage ne manque ni de candidats ni de candidates, il manque de places ! Il s'avère sélectif et même très sélectif : ce sont donc 30 % des élèves de lycée professionnel, soit près d'un tiers de la population interrogée, qui déclarent que bien que candidat.es à l'apprentissage, ne sont pas parvenu.es à accéder au dispositif.

[7] Muriel Pénicaud, ministre du Travail lancé en 2018 la campagne #DémarreTaStory. Elle a pour objectif de « casser les codes », de **«** faire changer le regard des jeunes et de leurs parents sur l'apprentissage »**.** https://www.youtube.com/demarretastory
[8] Des données qui recoupent l'enquête nationale de la DRESS (2004). Voir Forsé & Galland (2011).

## 2.2. La recherche d'une place

### 2.2.1. Les pratiques de recherche des candidat.es à l'apprentissage, 4ème sas de sélection

Un premier résultat étonne : alors que 320 élèves de LP déclarent souhaiter entrer en apprentissage, 56 % soit 172 jeunes interrogés, disent « ne pas avoir cherché d'entreprise » ! Pour la moitié des candidat.es le souhait d'entrer en apprentissage en reste donc au stade de la velléité[9]. À la question « Pour quelle.s raison.s n'avez-vous pas cherché d'entreprise ? », ils et elles mettent en avant des raisons personnelles : « je ne savais pas comment m'y prendre » (42 %), « je suis timide » (33 %). Viennent ensuite l'absence de ressources sociales ou économiques : « je ne connais pas d'entreprise » (26 %), « je n'ai pas de moyen de transport » (13 %).

Comparé au groupe des apprenti.es (candidat.es retenu.es), cette population (172 individus) se caractérise par une surreprésentation de jeunes appartenant à la classe « populaire paupérisée » (+15 points). Si on se réfère maintenant à ceux et celles qui parlent « au moins une autre langue que le français », les jeunes étrangers ou issus de l'immigration sont très présents (+15 points). Moins soutenus par la famille que les candidats et candidates qui ont trouvé une place, ils sont beaucoup moins souvent fils ou filles d'indépendants, et leurs parents, moins souvent insérés dans l'emploi ne peuvent les faire profiter d'un capital d'autochtonie (Retière, 2003), des sociabilités populaires et des liens sociaux qui comptent lors de la recherche d'une place.

Un résultat confirmé par l'examen des pratiques de recherches des élu.es, 31 % de ceux et celles qui ont trouvé une place ont contacté une seule entreprise : 55 % connaissaient préalablement l'entreprise, 35 % y avaient déjà travaillé, 46,5 % l'ont trouvée grâce à leur famille ou à une connaissance personnelle. Ces données confirment les résultats de Gilles Moreau quant au recours plus fréquent à l'apprentissage chez les familles d'indépendants. La socialisation familiale, dont les valeurs transmises dans les milieux d'indépendants, a un impact évident sur l'issue de la recherche, elle génère une socialisation favorable à l'apprentissage.

Qu'en est-il des candidat.es qui ont recherché une entreprise ? Les pratiques de recherche permettent-elles d'expliquer l'élection ou l'éviction des candidat.es ? Le nombre d'entreprises contactées est un premier indicateur : 62 % des jeunes devenus apprenti.es ont contacté au moins 10 entreprises, alors que cela ne concerne que 44 % des jeunes devenus élèves de LP. Peut-on en conclure que ces derniers se découragent plus rapidement ? Cette hypothèse n'est pas confirmée par la durée de recherche puisque 63 % des élèves de LP ont cherché une entreprise pendant plus d'un mois contre 48 % des apprenti.es. Incontestablement les filles candidates à l'apprentissage contactent davantage d'entreprises que les garçons, mais aussi et surtout, elles recherchent plus longtemps. Globalement, les jeunes étrangers ou issus de l'immigration (élèves de LP ou apprenti.es) contactent davantage d'entreprises que les candidat.es « sans origine migratoire ». Les écarts ne sont pas des moindres et conduisent à conforter l'hypothèse d'obstacles spécifiques rencontrés pendant la recherche, éventuellement de discriminations.

### 2.2.2. Les pratiques de hiérarchisation des employeurs, 5eme sas de sélection

S'ils formulent l'injustice sociale, ils et elles sont peu nombreux à déclarer des discriminations, un faible 15 %[10]. La façon dont les jeunes mettent en mot l'injustice permet tant de qualifier des expériences perçues comme excluantes (mais non qualifiées de discriminatoires) que de mettre au jour le poids du corps, élément déterminant dans la sélection opérée par les employeurs.

[9] Ces réponses doivent cependant être relativisées puisque, dans le cadre des entretiens, certain.es ont évoqué avoir contacté au moins une entreprise. Il ne faut donc pas exclure une marge d'erreur qui contribuerait à surestimer ou à sous-évaluer cette catégorie.

[10] Le terme « faible » est ici à relativiser, déjà parce qu'il peut tout aussi bien être apprécié comme important au regard de la population visée : des adolescent.es bien souvent confronté.es, pour la première fois, au marché du travail. Mais aussi parce qu'il force la suspicion tant la question de l'évaluation des discriminations perçues et ressenties pose problème (Ringelheim, 2010 ; Safi & Simon, 2013).

Les unes et les autres racontent avoir arpenté les boutiques, souvent en compagnie de leur mère, pour trouver les vêtements appropriés, avoir pris rendez-vous chez le coiffeur et avoir répété en situation avant de se lancer dans les premières démarches. Tous et toutes sont sensibilisé.es à l'importance de la présentation de soi et à la nécessité de rompre avec un style juvénile tel qu'il est perçu et représenté dans les périphéries urbaines. D'autres vont faire l'expérience répétée d'un corps non conforme. C'est le cas de Marie à qui l'on reproche d'avoir « les mains trop petites pour tenir des ciseaux », d'être « trop maigre », son teint pâle lui donne « un air maladif ». La présentation de soi, l'*hexis* corporel est un des moyens par lesquels les employeurs éliminent et trient les candidat.es et reproduisent les rapports de classe : *« Le corps socialement objectivé est un produit social qui doit ses propriétés distinctives à ses conditions sociales de production »* (Bourdieu, 1977, p. 52). Des propos qui dénotent que derrière le « look », premier item mentionné pour décrire les discriminations, se camouflent la classe (sociale) et le genre.

**Tableau 3 • Positions et aspirations selon l'origine sociale**

| En % | Qui y sont parvenu.es (apprenti.es) | Qui n'y sont pas parvenu.es et qui ont cherché (élèves de LP) | Qui n'y sont pas parvenu.es mais qui n'ont pas cherché (élèves de LP) |
|---|---|---|---|
| Populaire paupérisée | 46 | 58 | 61 |
| Populaire stabilisée | 21 | 18 | 21 |
| Intermédiaire | 20 | 15 | 14 |
| Favorisé | 14 | 8 | 4 |

Source : enquête MADAA, 2017. Champ : candidat.es à l'apprentissage. Effectif total : 1 230.

L'examen des origines sociales permet de repérer différents sas de sélection qui se succèdent et se consolident. Le premier est celui de la socialisation familiale : les candidat.es recalé.es sont beaucoup moins souvent fils ou filles d'indépendant.es, mais surtout leurs parents, moins souvent insérés dans l'emploi ne peuvent les faire profiter d'un capital d'autochtonie ; moins favorables à l'apprentissage, leurs enfants sont moins soutenus dans leurs démarches de recherche d'une entreprise. À côté de ce premier sas, un second se constitue à travers l'importance accordée aux dispositions sociales et culturelles des candidat.es, surtout des filles, ce qui contribue à la mise à l'écart des jeunes les plus paupérisés.

Comment expliquer la sous-représentation des filles en apprentissage qui ne représentent que 33 % du public apprenti contre 45 % des élèves de lycée professionnel[11] ? Certes, les filles sont un petit peu moins nombreuses que les garçons à souhaiter entrer en apprentissage, elles déclarent un peu plus souvent ne pas avoir été informées de l'existence de ce mode de formation ou de ne pas savoir que le métier pouvait se préparer par apprentissage. Néanmoins ces écarts ne permettent pas d'expliquer l'importance de l'éviction observée. D'autant que les candidates à l'apprentissage contactent davantage d'entreprises et recherchent plus longtemps que les garçons. La comparaison entre filières où coexistent les deux modes de formation permet de souligner l'importance des mécanismes d'éviction. En effet, même lorsque les filles visent un métier qui peut être préparé par apprentissage, elles n'y sont pas davantage représentées, leur taux de présence en apprentissage ne dépasse pas le seuil des 31 %. Plus remarquable encore, quand les filles choisissent une formation relevant de la production davantage représentée en apprentissage qu'en lycée professionnel (telle que la mécanique automobile ou les métiers du bâtiment), elles sont tout autant évincées du dispositif. Alors que les garçons qui préparent une formation relevant de la production se forment davantage en apprentissage qu'en lycée professionnel, les filles sont, quant à elles, encore et toujours écartées de l'apprentissage (10 % contre 21 % en lycée professionnel).

Les filles sont prises en étau entre une offre de formation dite masculine, de laquelle elles sont progressivement exclues, et une offre de formation dite féminine qui, parce qu'elle concentre les filles

[11].Ministère de l'Éducation nationale, DEPP, *Repères et références statistiques*, 2018.

dans un nombre limité de métiers, engendre concurrence et sur-sélection[12]. En effet, celles qui transgressent les frontières de genre et souhaitent se former dans les garages automobiles ou les chantiers se confrontent aux refus systématiques des employeurs (Lamamra, 2016 ; Lemarchant, 2017). Ces derniers s'appuient sur la législation, les raisons du refus étant toujours identiques : les entreprises qui ne disposent pas d'un vestiaire réservé aux femmes ne peuvent les accueillir. Pour les autres, celles qui souhaitent trouver une place dans les filières très féminisées de la coiffure ou de l'esthétique se confrontent à une forte concurrence qui s'organise autour de l'évaluation de leurs dispositions sociales et culturelles. Elles doivent se conformer aux injonctions faites à leur genre, mais pas à n'importe quel genre, à celui pratiqué par les classes intermédiaires. Les filles doivent composer avec des pratiques de classe comme avec différents styles de féminité, afin d'adopter « les justes comportements de genre » (Cassell, 2001). Parce que le corps est la matérialisation la plus évidente des goûts de classe (Bourdieu, 1979) et parce que la « féminité » est fondamentalement une catégorie de classe (Skeggs, 1997), l'objectif est de les défaire d'un modèle de féminité populaire pour adopter celui des femmes des classes intermédiaires occidentales. Les filles, pour être retenues, doivent composer avec différents répertoires culturels (Kergoat, 2017) : se conformer aux normes de genre et s'extraire de leurs origines de classe s'avère, pour elles, une nécessité.

Les jeunes issus de l'immigration sont dans une position comparable à celle des filles : 65 % des apprenti.es sont, comme leurs ascendants, nés en France alors que ce n'est le cas que de 50 % des élèves de lycée professionnel. L'enquête MADDA confirme les résultats de la littérature à ce sujet : les jeunes originaires du Maghreb ou de l'Afrique subsaharienne sont tout à la fois sous-représentés en apprentissage et concentrés dans les spécialités de formation les moins attractives et les plus éloignées de l'emploi (Arrighi & Gasquet, 2010, Palheta, 2012). Le tableau ci-dessous montre bien que les jeunes étrangers ou issus de l'immigration sont plus souvent évincés de l'apprentissage.

**Tableau 4 – Positions et aspirations des candidat.es selon le passé migratoire**

| | Qui y sont parvenu.es (apprenti.es) | Qui n'y sont pas parvenu.es | |
|---|---|---|---|
| | | (élèves de lycée professionnel) | |
| Issu.es de l'immigration ou étrangers | 34 | 40 | 53 |
| Déclare au moins une autre langue parlée que le français | 30 | 42 | 46 |

Source : enquête MADAA, 2017. Champ : candidat.es à l'apprentissage qui ont déclaré une origine migratoire. Effectif total : 756.
Lecture : 34 % de ceux et celles qui sont parvenu.es à trouver une place d'apprenti sont étrangers ou issus de l'immigration.

Les jeunes étrangers ou issus de l'immigration sont l'objet d'une élimination progressive. Ils et elles marquent une plus grande distance avec l'apprentissage, sont moins représenté.es parmi les candidat.es à l'apprentissage et sont plus nombreux à ne pas s'être posé.es la question. À côté du fait qu'ils et elles anticipent davantage les difficultés rencontrées sur le marché du travail, ils rencontrent, lors de la recherche d'un contrat, davantage de résistances de la part des employeurs.

Les résultats soulignent également que les jeunes concernés ont des difficultés à objectiver les discriminations et ceci d'autant plus que les critères de jugement des employeurs se fondent sur différents indicateurs : la couleur de peau, le nom, le lieu de résidence, l'accent et les compétences langagières (Farvaque, 2010). L'association de deux dimensions particulièrement dépréciées, celle de l'origine résidentielle et celle de la couleur de peau (Castel, 2007) contribuent à l'exclusion d'une frange de la jeunesse populaire (Noël, 2006) et à l'étanchéité des espaces sociaux (Wacquant, 2005). Ces mécanismes de sélection et de hiérarchisation renvoient à une peur inspirée par une fraction des jeunes, des garçons, issus des quartiers populaires (Mauger & Fossé-Poliak, 1983). Mais pas seulement. Le sexe et l'origine sociale parachèvent une disqualification des profils liés à une origine imputée ou supposée (Lada, 2005) par la couleur de peau, le nom ou le lieu de résidence. Pour les garçons, tout

[12] Au niveau V, il suffit de trois groupes de spécialités : coiffure-esthétique ; commerce ; et tourisme et hôtellerie pour réunir six filles sur dix alors qu'il en faut respectivement six pour les garçons (Moreau, 2003).

se passe comme si l'alliance entre origine étrangère et origine populaire paupérisée suspendait les privilèges traditionnellement accordés à leur genre.

## Conclusion

La sélection ne peut être appréhendée à travers une lecture catégorielle et figée. L'approche longitudinale proposée, associée à une notion, celle d'injustice, permet de repérer des processus de sélection qui débutent à l'école et se poursuivent sur le marché du travail. La façon dont les jeunes formulent l'injustice permet de cerner les inégalités et démontre qu'elles résultent certes d'une situation, d'une configuration donnée, mais qu'elles s'inscrivent également dans une dynamique, dans des temporalités et des itinéraires s'enchevêtrant de façon complexe. La signature d'un contrat d'apprentissage ne clôt pas pour autant le processus d'écrémage, précisons que 29 % des élu.es, des candidat.es devenu.es apprenti.es, rompent leur contrat avant leur terme[13] et retournent à la case départ : chercher une nouvelle entreprise ou entrer en LP, parfois changer de filière de formation. La métaphore de la spirale permet de mettre au jour la manière dont les différents sas de sélection s'enchaînent et se consolident mutuellement pour, *in fine*, amplifier progressivement les inégalités entre élèves orientés.

Envisagée en ces termes, l'entrée en formation professionnelle est un puissant révélateur tant de la manière dont se constituent, s'entremêlent et se succèdent les inégalités sociales que de la façon dont se combinent les rapports sociaux et se fabrique la division sociale du travail dans ses différentes dimensions (classe, « race », sexe et génération). L'apprentissage n'est pas un bien public, au sens de bien universel (Moreau, 2015), il est particulièrement sélectif. D'inspiration libérale, il représente une forme accomplie de ces politiques qui inscrivent les préoccupations de l'emploi au cœur du système éducatif, et c'est ce qui explique, pour partie, qu'il fasse encore mieux que le lycée professionnel en matière de production des inégalités.

## Références bibliographiques

Arrighi, J.J. (2013). L'apprentissage et le chômage des jeunes : en finir avec les illusions. *Revue française de pédagogie, 183*, 49-57. https://doi.org/10.4000/rfp.4161

Arrighi, J.J. & Gasquet C. (2010). Orientation et affectation : la sélection dans l'enseignement professionnel du second degré. *Formation Emploi*, *109*, 199-112.

Beaud, S. (2009). La jeunesse populaire à l'épreuve du classement scolaire. *Agora débats/jeunesses*, *53*(3), 99-116. https://doi.org/10.3917/agora.053.0099

Bourdieu, P. 1977. Remarques provisoires sur la perception sociale du corps. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *14*, 51-54.

Cart B., Léné A., Toutin H. (2018). À l'aube de la réforme de la formation professionnelle, retour sur 20 ans d'insertion des apprentis. *Céreq Bref, 370*.

Cassel, J. (2001). Différence par corps : les chirurgiennes. *Les cahiers du Genre*, *29*, 53-82.

Castel, R. (2007). *La discrimination négative. Citoyens ou Indigènes*. Paris : Seuil.

Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Seuil.

Elias, N. (1981). *Du temps*. Paris : Fayard.

[13] Résultats DARES, n°46, 2018.

Farvaque, N. (2010). Discriminations dans l'accès au stage : du ressenti des élèves à l'intervention des enseignants. *Formation Emploi*, *105*, 21-36.

Froissart, C., Darty, F. & Durand, F. (1996). Impact du contrat d'apprentissage sur le choix et l'appréciation que portent les jeunes sur cette filière. *Les dossiers de l'éducation et formations*, *74*.

Kergoat, D. (2009). Sexe, race et classe. Pour une épistémologie de la domination. Dans E. Dorlin (Ed.), *Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux* (p. 111-125). Paris : PUF.

Kergoat, P. (2010). A reflection on inequalities at the crossroad of education and work. *Revue Suisse de sociologie*, *36*(1), 53-72.

Kergoat, P. 2010 [2002], *Les formations par apprentissage dans les grandes entreprises.* Sarrebruck : Éditions universitaires européennes.

Kergoat, P. (2020). La double peine des filles. Inégalités et sentiment d'injustice dans l'accès à l'apprentissage. *L'orientation scolaire et professionnelle, 49*(2), 199-224.

Lada, E. (2005). Sélection à l'embauche et rapports sociaux de sexe. *Formation Emploi*, *91*(1), 45-60.

Lamamra, N. (2016). *Le genre de l'apprentissage, l'apprentissage du genre. Quand les arrêts prématurés révèlent les logiques à l'œuvre en formation professionnelle initiale*. Zurich/Genève : Séismo.

Le Rhun, B. & Marchal, N. (2017). Insertion professionnelle des apprentis et des lycéens. *Éducation & formations*, *94*, 117-148.

Lemarchant, C. (2017). *Unique en son genre*. Paris : PUF.

Mauger, G. & Fossé-Poliak, C. (1983). Les loubards. *Actes de la recherche en sciences sociales, 50,* 49-67.

Merle, V. (2005). *L'élève humilié. L'école un espace de non droit*. Paris : PUF.

Moreau, G. (2003). *Le Monde apprenti*. Paris : La Dispute.

Moreau, G. (2004). L'enseignement professionnel ou la défaite d'un projet émancipateur. *Le Monde diplomatique, avril*, 22-23. https://www.monde-diplomatique.fr/2004/04/MOREAU/11109

Moreau, G. (2015). L'apprentissage : un bien public ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, *44*(2), 147-169. https://doi.org/10.4000/osp.4553

Oeuvrard, F. (1979). Démocratisation ou élimination différée ? *Actes de la recherche en sciences sociales*, *30*, 87-97. https://doi.org/10.3406/arss.1979.3491

Renahy, N. (2010). Classes populaires et capital d'autochtonie. Genèse et usages d'une notion. *Regards Sociologiques*, *40*, 9-26.

Skeggs, B. (2015) [1997]. *Des femmes respectables. Classe et genre en milieu populaire.* Marseille : Agone.

Tanguy, L. (2002). La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IV[e] et V[e] Plans (1962-1970). *Revue française de sociologie*, *4*(43), 685-709. DOI: 10.2307/3322880.

Terrail, J.-P. (1990). *Destins ouvriers. La fin d'une classe ?* Paris : PUF.

Wacquant, L. (2005). Les deux visages du ghetto. Construire un concept sociologique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *160*(5), 4-21. doi:10.3917/arss.160.0004.

Willis, P. (2011) [1977]. *L'École des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*. Paris : Agone.

# Discours et pratiques autour du recrutement des apprenti-e-s en Suisse : entre soumission à l'ordre social et pratiques alternatives

*Barbara Duc[*] et Nadia Lamamra[*]*

## 1. Le recrutement des apprenti-e-s du point de vue des formateurs et formatrices en entreprise

En Suisse, la formation professionnelle initiale duale, qui alterne formation en école (un à deux jours) et en entreprise (trois à quatre jours), est la voie la plus fréquentée par les jeunes sortant de l'école obligatoire (SEFRI, 2019). Le recrutement, très peu régulé par l'Etat (Imdorf, 2018), comme en France, il est largement laissé à la charge des entreprises formatrices.

Les logiques de recrutement étant similaires à celles à l'œuvre sur le marché du travail, on peut dès lors parler d'un véritable marché des places d'apprentissage (Imdorf, 2018 ; Moreau 2003). Ainsi, les candidat-e-s à l'apprentissage sont, elles-aussi, confronté-e-s à la concurrence, aux discriminations et à la reproduction des inégalités sociales (Fibbi, 2006 ; Imdorf, 2018 ; Kergoat, 2015 ; Moreau, 2015). En Suisse, l'attention portée aux situations de pénurie de places d'apprentissage (première moitié des années 2000) ou aux secteurs particulièrement demandés fait apparaître ces phénomènes de façon aigüe (Imdorf, 2018 ; Ruiz & Goastellec, 2016).

Cette contribution vise à mieux comprendre, dans le contexte helvétique, les processus de sélection et de recrutement des apprenti-e-s, les risques de discrimination qui en découlent mais aussi les formes de résistance à l'ordre établi. Pour ce faire, elle s'attache aux discours des formateurs et formatrices en entreprise, en s'appuyant sur une recherche les concernant[1]. Selon leur statut dans l'entreprise (responsable de formation rattaché-e ou non au service des ressources humaines, formateur ou formatrice au quotidien), elles et ils jouent un rôle plus ou moins décisif dans ce processus. Leurs points de vue sur les pratiques de recrutement des futur-e-s apprenti-e-s donnent des clefs pour mieux saisir ces processus, tels qu'ils prennent place dans les entreprises formatrices. En se fondant sur l'analyse de contenu thématique de 80 entretiens semi-structurés, une attention particulière sera portée aux critères de recrutement évoqués par les personnes formatrices.

Dans les parties qui suivent, le cadrage théorique se focalise tout d'abord sur les inégalités et discriminations à l'œuvre sur le marché des places d'apprentissage ainsi que sur la diversité des procédures et critères de recrutement. Après un retour sur les aspects méthodologiques, les résultats portent sur les critères de sélection tels qu'ils ressortent des discours des personnes interviewées. La discussion finale insiste sur les risques de discrimination et de reproduction des inégalités sociales qui leur sont rattachés.

## 2. Le marché des places d'apprentissage

### 2.1. Inégalités et discriminations

L'allongement et la complexification de la transition de l'école obligatoire au monde du travail sont au cœur de nombreux travaux en Suisse (Bergman, Hupka-Brunner, Keller, Meyer & Stalder, 2011 ;

[*] IFFP Suisse, barbara.duc@iffp.swiss, nadia.lamamra@iffp.swiss.
[1] « Les formateurs et formatrices en entreprise, personnes-clefs de la socialisation professionnelle » soutenu par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS 100017_153323).

Scharenberg, Hupka-Brunner, Meyer & Bergman, 2016). Les enjeux de la transition croisent ceux de la formation professionnelle initiale duale : l'accès difficile au dispositif (recherche d'une place d'apprentissage), le décalage entre l'offre et la demande de places selon les secteurs, le taux relativement élevé (22 %) de résiliations prématurées de contrat d'apprentissage, les parcours de formation discontinus ou encore les échecs aux examens (OFS,2016, 2018, 2019a).

Certains facteurs influencent la transition, de même que l'accès à une place d'apprentissage : l'origine ethnique ou nationale, l'origine sociale et le sexe (Meyer, 2018).

Ainsi, les jeunes d'origine étrangère sont particulièrement fragiles sur le marché des places d'apprentissage. Outre les discriminations subies (Imdorf, 2018), les primo-arrivant-e-s, surtout, souffrent d'un manque de connaissances du système de formation suisse et d'une faible inscription dans les réseaux informels utilisés par les entreprises pour trouver un-e apprenti-e (Imdorf, 2018). La division sexuelle du travail et la ségrégation horizontale qui structurent le marché du travail (OFS, 2019b ; Kergoat, 2015) cantonnent les jeunes femmes à un choix limité de métiers. Dès lors, elles connaissent un phénomène de sur-sélection sur le marché des places d'apprentissage (Moreau, 2015), auquel s'ajoutent des discriminations de genre, notamment lorsqu'elles s'aventurent dans des domaines majoritairement occupés par des hommes (Marry, 2015). Enfin, les jeunes d'origine sociale modeste se retrouvent plus souvent dans les filières à exigences élémentaires, comme celle qui mène à une attestation fédérale professionnelle (AFP)[2], dans laquelle sont aussi regroupé-e-s les jeunes les plus faibles scolairement (Imdorf, 2018 ; Meyer, 2018). Enfin, s'ajoutent à cela des discriminations indirectes, liées à l'importance grandissante de critères tels que les savoir-être, largement fondés sur les normes des classes intermédiaires (Kergoat, 2014). Ces critères excluent de fait toutes les personnes n'ayant pas été socialisées à ces normes (milieux populaires, immigré-e-s, parfois jeunes femmes).

Un argument fréquemment utilisé pour justifier l'exclusion de certaines catégories est celui de l'efficacité économique et de la limitation des risques. Il est particulièrement mobilisé par les PME, principales pourvoyeuses de places d'apprentissage en Suisse (Imdorf, 2018). Ainsi, engager des jeunes d'origine étrangère, des jeunes femmes dans un métier où elles seraient minoritaires ou des jeunes plus faibles scolairement est envisagé comme un risque. L'enjeu est celui de l'intégration dans l'entreprise, de l'acceptation par la clientèle, et de la réussite de la formation. Les déficits scolaires réels ou supposés, l'encadrement familial (jugé sur le niveau scolaire des parents, mais aussi sur leur connaissance du système éducatif) sont autant d'éléments soumis à évaluation (Imdorf, 2018).

## 2.2. Des procédures de sélection peu standardisées et des critères multiples

Malgré la tendance à la professionnalisation et à l'externalisation du recrutement (Leemann, Da Rin & Imdorf, 2016), la sélection des apprenti-e-s par les entreprises formatrices repose majoritairement sur des procédures peu standardisées, principalement dans les PME. Cela favorise les pratiques discriminatoires relevées plus haut (Imdorf, 2018). La procédure varie d'une entreprise à l'autre, mais trois étapes peuvent être identifiées : l'examen du dossier de candidature (lettre de motivation, bulletin scolaire, curriculum, activités de loisirs, test d'aptitudes[3]) ; un entretien entre candidat-e-s et personnes en charge du recrutement ; un stage de quelques jours à une semaine, effectué au sein de l'entreprise (Imdorf, 2007 ; Moreau, 2015).

Les critères de sélection sont multiples et hétérogènes, ils diffèrent selon les secteurs et les entreprises, mais aussi d'une candidature à l'autre au sein d'une même entreprise (Imdorf, 2007). Ceux-ci n'apparaissent pas dans un ordre hiérarchisé préétabli, mais plutôt sous la forme d'une « mosaïque » d'éléments auxquels les employeurs ont recours selon la situation : parcours scolaire, connaissances scolaires (en français et mathématiques surtout), aptitudes professionnelles, savoir-être, motivation, autonomie, soutien familial, etc. (Imdorf, 2007, Kergoat, 2015 ; Ruiz & Goastellec, 2016). Ces critères

[2] Il s'agit d'une formation d'une durée de deux ans, destinée à des jeunes ayant notamment des difficultés scolaires. Elle se distingue de la filière de formation la plus courante, d'une durée de trois à quatre et à exigences moyennes, qui mène à l'obtention du certificat fédéral de capacité (CFC).

[3] Il s'agit d'un test d'aptitudes scolaires et professionnelles, interne à l'entreprise ou pris en charge par une association professionnelle ou un fournisseur privé, qui est souvent exigé par les entreprises et intégré au dossier de candidature.

hétérogènes mettent en évidence la place accordée à la subjectivité dans la sélection des apprenti-e-s (Ruiz & Goastellec, 2016).

Les critères objectivables (connaissances scolaires, résultats aux examens de fin de scolarité obligatoire, tests d'aptitudes) permettent un « premier tri » en cas de candidatures nombreuses, mais une place de plus en plus centrale est accordée aux compétences transversales (Becquet & Etienne, 2016 ; Giret, 2015), que ce soit sur le marché des places d'apprentissage ou plus largement sur le marché du travail (Imdorf, 2007 ; Kergoat, 2007 ; Ruiz & Goastellec, 2016). Ces dernières recouvrent une variété de qualités ou capacités (savoir-être, capacité de communication, enthousiasme, convivialité, responsabilité, ouverture d'esprit, envie d'apprendre, etc.) qui sont évaluées lors de l'entretien ou du stage de sélection. Ces compétences *soft* doivent être interrogées. En effet, souvent considérées comme des attributs personnels, elles sont porteuses d'un risque d'individualisation et de naturalisation, alors qu'en réalité, elles sont le fruit d'un processus de socialisation (Monchatre, 2007). Ainsi, ce sont avant tout des dispositions, sociales et culturelles, qui sont au cœur de la sélection plutôt que des savoirs formalisés, acquis à l'école ou sur le marché du travail. Le primat qui leur est donné augmente le risque de discrimination et de reproduction des inégalités sociales (Kergoat, 2007). En effet, les normes attendues, construites sur la base de celles des classes dominantes, excluent de fait les personnes n'y correspondant pas.

Un autre critère de sélection, plus rare, mérite qu'on s'y attarde. Il s'agit du capital d'autochtonie (Rétière, 2003 ; Renahy, 2010), à comprendre comme un ensemble de ressources sociales et symboliques procurées par « l'appartenance à des réseaux de relations localisés » (Renahy, 2010, p. 9), relations professionnelles, de parenté, de voisinage, etc. La notion est étroitement liée à l'objet d'étude des travaux l'ayant construite, à savoir les classes populaires rurales de la fin du XX$^{ème}$ siècle. Le capital d'autochtonie représente alors une alternative pour les milieux sociaux disposant de peu de capitaux scolaires et économiques, afin qu'ils puissent se positionner sur différents marchés, politique, du travail, matrimonial, etc. (Renahy, 2010). Sur le marché de l'apprentissage, il est plus spécifiquement mobilisé au bénéfice des garçons. Cependant, il est actuellement en déclin et peu à peu disqualifié dans ce contexte (Moreau, 2015). Néanmoins, faire du capital d'autochtonie un critère de sélection peut être considéré comme une pratique alternative au modèle dominant. En effet, ce critère inédit peut offrir une chance à des jeunes dont les risques de ne pas trouver de place d'apprentissage sont élevés en raison de leur faible capital scolaire ou culturel.

## 3. Le recrutement à travers l'analyse d'entretiens avec des formateurs et formatrices en entreprise

Cette contribution s'appuie sur un projet de recherche portant sur les formateurs et formatrices en entreprise, et plus précisément sur 80 entretiens semi-structurés menés avec des personnes formant un-e ou plusieurs apprenti-e-s dans des entreprises des différents cantons de Suisse romande. Au vu de l'hétérogénéité de cette population (Chabloz, Lamamra & Perrenoud, 2017), ont été sélectionnées des personnes formant dans des secteurs d'activité variés et dans des entreprises de tailles diverses (grandes entreprises : N=50 ; PME : N=21 ; micro entreprises : N=9) actives dans la formation depuis plus ou moins longtemps. Les personnes interviewées bénéficient de statuts variables au sein de l'entreprise (responsable RH, cadre, employé-e) et endossent leur fonction à différents niveaux (responsabilité administrative, formation au quotidien). Par ailleurs, elles disposent d'expériences de durée variable dans la formation en entreprise.

Les entretiens semi-directifs ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique (Bardin, 1986). Pour cette contribution, la question du recrutement a été traitée à partir des discours sur les procédures et les critères de sélection. Par conséquent, seuls les 69 entretiens qui évoquent cette thématique ont été pris en compte. Les formateurs et formatrices interviewé-e-s participent au processus de recrutement à des degrés variables : 51 personnes disent participer pleinement au recrutement ; 11 personnes disent être impliquées indirectement (observation pendant la semaine de stage, par exemple) ou occasionnellement ; 7 personnes disent ne pas y participer. Par conséquent, leurs discours nous

renseignent parfois sur leurs propres pratiques et, plus largement, sur celles des entreprises formatrices dans lesquelles elles et ils travaillent.

## 4. Entre critères objectifs et subjectifs

Les entreprises formatrices ont recours à de nombreux critères (objectifs et subjectifs) dans leur processus de recrutement. Soulignons d'une part, le recours croissant aux compétences transversales, et d'autre part, l'utilisation originale du capital d'autochtonie.

### 4.1. Des critères qui varient au fil des différentes phases de recrutement

Les étapes de la procédure de recrutement des apprenti-e-s (examen du dossier de candidature, entretien d'embauche, stage dans l'entreprise) impliquent un nombre de personnes variable selon la taille de l'entreprise, et surtout des critères variés.

L'examen du dossier de candidature est mené par différentes personnes selon la taille de l'entreprise et la façon dont est organisée la formation : dans les PME, c'est le patron ou la patronne qui s'en charge, alors que dans les grandes entreprises, le service des ressources humaines ou la ou le responsable de formation s'en occupe. Dans certains cas, la formatrice ou le formateur s'en charge ou y est associé. Les résultats scolaires, principalement en mathématiques et en français, sont examinés comme l'un des premiers critères. Ils apparaissent dans le livret scolaire, le certificat de fin d'études secondaires[4] ou encore le test d'aptitudes. Ils sont considérés comme un indice de l'aptitude des candidat-e-s à suivre les cours en école professionnelle (branches techniques, consignes, etc.), mais aussi à comprendre et participer aux activités de l'entreprise. Les jeunes primo-arrivant-e-s, qui ne maîtrisent pas suffisamment le français, sont de ce fait souvent pénalisé-e-s à cette étape. Les résultats scolaires servent également d'indicateur du parcours scolaire antérieur et de la filière suivie durant la formation secondaire I (filière à exigences étendues, moyennes ou élémentaires)[5]. En cas de candidatures nombreuses, ces critères peuvent être éliminatoires, ce premier tri ne nécessitant pas la participation des responsables de formation. L'importance donnée à ce critère varie néanmoins selon le diplôme visé (AFP ou CFC en 4 ans ou en 3 ans) ou le métier, mais aussi selon la philosophie de l'entreprise formatrice. Ainsi, certaines entreprises souhaitent donner une chance à des jeunes plus faibles scolairement, alors que d'autres privilégient les « bon-ne-s élèves ». Le poids de ce critère varie aussi de cas en cas au sein d'une même entreprise, lorsqu'il est contrebalancé par des aspects tels que la motivation :

> *« S'il a pas de bonnes notes à l'école on sait qu'on va devant certaines difficultés. Après en fonction de la motivation on se dit bon est-ce qu'on lui donne une chance ou pas, ça on le discute entre nous »* (Pietro, formateur, grande entreprise, mécanicien-ne automobile)[6].

Si comme ici, la motivation compense de faibles résultats scolaires, dans d'autres cas, le livret de notes devient un indice de la motivation des jeunes (Imdorf, 2007).

Un autre critère important est l'âge des candidat-e-s avec une prédilection, dans les entretiens analysés, pour les jeunes qui sortent de l'école obligatoire, soit des jeunes âgé-e-s de 15 à 16 ans. L'enjeu est de donner aux jeunes une chance d'entrer en apprentissage directement et dans certains cas de former un groupe homogène d'apprenti-e-s au sein de l'entreprise. Certaines personnes formatrices, plus fréquemment dans les secteurs santé-social, disent privilégier les plus âgé-e-s, jugeant les jeunes de

[4] Il s'agit d'un certificat décerné en fin d'école obligatoire qui comporte en Suisse, huit ans d'école primaire et trois ans d'école secondaire. Il prend en compte la moyenne annuelle des notes ainsi que les examens qui ont lieu en fin de 11ème année pour les branches principales comme le français, les mathématiques, l'allemand et l'anglais.

[5] La formation secondaire I représente les trois dernières années de l'école obligatoire. Les élèves y entrent à 12-13 ans et sont réparti-e-s dans des filières ou des cours à niveaux selon leurs résultats de fin d'école primaire. Malgré les disparités cantonales, ces filières ou cours se distinguent par leur degré d'exigence : élémentaire, moyen ou étendu.

[6] Pour chaque extrait d'entretien, la référence indique : un prénom fictif, la fonction de la personne formatrice (responsable de formation ou formateur/formatrice au quotidien), la taille de l'entreprise, le métier auquel elle forme ou le secteur d'activité de l'entreprise en cas de formation à des métiers multiples.

15-16 ans insuffisamment matures. Ainsi, le critère de l'âge apparait également variable d'une entreprise à l'autre, d'un secteur à l'autre, mais aussi d'un cas à l'autre au sein d'une même entreprise. En effet, il peut être contrebalancé, à l'instar des résultats scolaires, par la motivation :

> *« Là j'ai une exception j'en ai un qui a commencé qui a dix-neuf ans. […] Il a fait autre chose avant. Pis après il a été une année sans trouver de place d'apprentissage, il voulait faire mécano. […] Et pis il a fait un travail à l'usine en attendant pour… ne pas rester à la maison. […] Voilà, c'est un peu sa motivation qui me l'a fait choisir »* (Christian, responsable de formation, micro entreprise, mécanicien-ne automobile).

À nouveau, la motivation perçue du candidat compense ce qui sort de l'ordinaire pour la personne formatrice, dans ce cas, un âge plus élevé que celui habituellement retenu. Au terme de cette première section, il semble donc que les critères objectifs soient extrêmement volatiles. Ils varient selon la situation, y compris au sein d'une même entreprise et sont fréquemment pondérés par des critères plus subjectifs.

Les procédures de recrutement comportent généralement un entretien avec les candidat-e-s et un stage, deux étapes pour lesquelles, les personnes formatrices sont davantage sollicitées. Trois critères occupent une place centrale dans ces deux phases : le savoir-être y compris le savoir relationnel, la motivation et la « pratique professionnelle ». Cette dernière est principalement évaluée durant le stage en entreprise et une attention est portée à l'habileté, la dextérité ou au sens pratique des candidat-e-s, mais également à leur connaissance générale en informatique. Sont également jugés leur capacité d'initiative et leur « sens du travail ». Ces critères visent à garantir la future pratique professionnelle. Savoir-être et motivation restent les critères les plus fréquemment évoqués par les personnes interviewées. Au vu de leur centralité, ils font l'objet de la section suivante.

## 4.2 Les compétences transversales comme critères centraux[7]

Les critères de sélection relatifs aux savoir-être, savoir relationnel et motivation peuvent être rattachés à la problématique plus large des compétences transversales. Ces dernières seront catégorisées en savoir-être, savoir relationnel et attitudes face au travail, parmi lesquelles la motivation occupe une place de choix (Duc, Perrenoud & Lamamra, 2018).

### 4.2.1. Savoir-être : comportement et présentation de soi

Le comportement des candidat-e-s, en particulier le respect envers leurs interlocuteurs ou interlocutrices et la politesse, est évalué sous l'angle du savoir-être. Ce critère est alors recherché dans l'attitude corporelle et verbale des candidat-e-s :

> *« Alors, après c'est dans les points qu'on juge aussi c'est l'éducation, la politesse, la façon dont il se tient à table, etc. Après ça donne des indices quoi, si on peut y aller. S'il a au niveau langage c'est j'dirais un langage de banlieue ou un langage normal, etc. Donc, tous des indices comme ça qui nous font réfléchir aussi à … avachi… avec les mains dans les poches »* (Didier, responsable de formation, grande entreprise, chauffeur/se poids lourds).

Ce sont à la fois la posture et les registres de langage qui sont observés durant l'entretien ou le stage : la façon de serrer la main, l'expression du visage (souriante ou non), le regard (direct ou fuyant), l'élocution, ou encore le vocabulaire.

Le savoir-être est aussi associé à la présentation de soi et à l'apparence, autant de signes d'une adhésion ou non aux normes en vigueur. Sont alors évalués la coiffure, le style vestimentaire ou encore la présence de piercings ou de tatouages. Ces critères sont davantage convoqués dans des secteurs ayant affaire à une clientèle :

[7] Cette partie reprend différents éléments d'analyse de l'article Duc, Perrenoud, & Lamamra (2018) portant sur les compétences transversales comme critères de sélection et objets de formation.

> *« Moi ces apprentis qui ont des piercings et des boucles d'oreilles bah ils passent même pas la rampe. […] Nous on fait... on travaille beaucoup chez... sur du privé. Vous imaginez un type avec quarante-deux piercings et un anneau dans le nez chez une petite vieille de huitante ans ? Mais elle fait une crise cardiaque. Il peut être tout gentil et c'est ça, ils ont plus la même approche que nous maintenant, c'est... je dirais que c'est presque devenu un hobby de travailler. […] Alors ça veut pas dire qu'il est mauvais hein. De loin pas hein. Mais moi, dans le cadre de ma clientèle, je peux pas avoir ce genre de personne »* (Edmond, responsable de formation, micro entreprise, plâtrier/ère-peintre).

Ce formateur associe explicitement la présentation de soi aux interactions avec la clientèle et au respect des attentes de cette dernière. Il établit aussi un lien entre l'apparence, le savoir-être et une attitude plus générale, ici face au travail.

Le comportement et l'apparence peuvent, comme les critères précédents, être pondérés. Par exemple, un habillement inadéquat peut être rattrapé par un entretien qui s'est bien déroulé. À l'inverse, un savoir-être jugé bon peut contrebalancer de faibles résultats scolaires. Quoi qu'il en soit, un savoir-être « de base » semble attendu à l'entrée en apprentissage, certains comportements étant considérés trop difficiles à faire évoluer.

### 4.2.2 Savoir relationnel : envers la clientèle ou patientèle et le collectif de travail

Déclinaison du savoir-être, le savoir relationnel est associé à l'aisance à entrer en contact avec autrui, que ce soit la clientèle, la patientèle, ou les collègues. Ces qualités relationnelles sont particulièrement mises en avant dans le secteur de la vente.

Une autre déclinaison est la capacité d'intégration dans un collectif, l'adaptation à l'environnement de travail :

> *« Ben l'intégration au sein de l'équipe, au niveau du travail sur place, effectivement, ses capacités sociales d'intégration, comme je dis… le côté…voilà, personnalité, capacité à recevoir des critiques, le côté vraiment social de la personne, compétences personnelles et sociales, elles sont très importantes aussi, parce que c'est des bons éléments, mais euh…on s'dit : "mais, dans le cadre de cette équipe, ça peut pas le faire" »* (Carole, responsable de formation, grande entreprise, commerce de détail).

Ainsi, dans certains cas, cette « compétence sociale » peut primer et fonctionner comme un prérequis indispensable à toute collaboration future, au sein de l'équipe de travail mais aussi avec la personne formatrice. C'est aussi à ce niveau que les pionnières, les jeunes filles choisissant des métiers majoritairement masculins, sont pénalisées. Elles sont alors exclues de certains milieux en raison de difficultés d'intégration présumées :

> *« Je dis pas non hein, mais faut…, j'ai un peu de la peine. Alors c'est pas sexiste hein. C'est que euh, il faut qu'il y ait quelqu'un qui soit vraiment motivé. Parce qu'on est là, euh dans notre milieu c'est pas tendre. J'peux vous dire, c'est pas facile. Faut qu'il y ait quelqu'un qui soit bien… Je connais à Morges[8] une qui fait […]. Y a même encore maintenant qu'elle est employée, elle pleure des fois quoi. Donc euh, c'est très très difficile »* (Robert, responsable de formation, grande entreprise, mécanicien-ne automobile).

Les jeunes filles connaissent une exclusion, dans l'accès à certains métiers majoritairement masculins, qui pourrait être qualifiée de « bienveillante ». Les personnes chargées du recrutement, à l'instar de ce formateur, considérant leur intégration dans un milieu masculin, trop difficile, préfèrent écarter ces candidates. Une fois encore, le seul élément permettant de pondérer ce critère est la motivation.

[8] La ville d'environ 30'000 habitant-e-s mentionnée par la personne interviewée a été remplacée par une localité de taille similaire.

### 4.2.3. Attitudes face au travail : la centralité de la motivation

Le critère le plus souvent évoqué est la motivation. Considérée, tout au long du processus de recrutement, comme un indice de l'attitude face au travail, elle compense de faibles résultats scolaires, un âge ou une apparence insatisfaisants. À l'inverse, quand elle est jugée insuffisante, elle peut déprécier de bons résultats scolaires. Il s'agit ainsi d'un critère déterminant :

> *« La motivation c'est-ce qui fait tout »* (Mariana, formatrice, micro entreprise, coiffeur/se).

Paradoxalement, la motivation est une notion peu définie par les personnes formatrices. Elle est néanmoins évaluée au moyen d'indicateurs comme le rapport des candidat-e-s avec le métier choisi (envie profonde ou choix par défaut), l'envie d'apprendre, la participation active, l'intérêt, la curiosité. Ces indices sont traqués durant le stage.

Par ailleurs, la motivation doit faire fi des tâches peu intéressantes du métier, très présentes en apprentissage et expérimentées par les candidat-e-s durant le stage. Elle doit également permettre de dépasser la pénibilité du métier :

> *« Plus ça [le stage] avançait, pire c'était. Ça s'assoit au cours de la journée, ça se… dans la coiffure tu peux pas être assise. […] T'es debout toute la journée. Tu te dis pas "t'es fatiguée" quoi. […] Et voilà, après ça dépend de la motivation »* (Mariana, formatrice, micro entreprise, coiffeur/se).

Ici encore, la personne formatrice exige une motivation sans faille, qui ignore non seulement les aspects pénibles et pathogènes du métier (Chatigny *et al.,* 2012), mais aussi les difficultés particulières liées à la familiarisation à un métier à la sortie de l'école obligatoire. La motivation s'impose comme un critère constant et déterminant.

### 4.2.4. Un critère subjectif : le *feeling*

Un autre élément apparaît de façon récurrente : le *feeling*. Il est présenté et assumé par les personnes interviewées comme la part de subjectivité, sur laquelle elles s'appuient pour évaluer les candidat-e-s (Ruiz & Goastellec, 2016). En effet, elles s'y réfèrent pour juger des affinités, de la compatibilité des caractères en vue de l'intégration dans l'équipe, mais aussi du degré de motivation des candidat-e-s. Les trois extraits suivants illustrent la place accordée à ce critère :

> *« Pis moi je regarde comment il a travaillé, je regarde beaucoup...enfin j'essaie, j'essaie de... comprendre le...contact qu'il a avec les adultes déjà, parce que des fois y a des enfants à 15-16 ans, c'est compliqué… Et pis je regarde les notes à l'école. Mais j'dirais que le plus important c'est le feeling… »* (Clément, formateur, grande entreprise, cuisinie/ère).

> *« Alors c'est pas un critère l'âge, l'âge n'est pas un critère de… d'embauche donc là on y va au feeling quoi »* (Thierry, formateur, grande entreprise, boucher/ère).

> *« […] c'est un peu sa motivation qui me l'a fait choisir. […] c'est…ce que j'ai ressenti avec lui quoi. […] Son envie d'apprendre, son envie de faire »* (Christian, responsable de formation, micro entreprise, mécanicien-ne automobile).

Les trois cas font état du rôle déterminant que joue le *feeling* dans la sélection d'un-e apprenti-e. Ainsi, ce processus comporte explicitement une part de subjectivité, qui occupe une place prépondérante notamment par rapport aux critères objectifs, lorsqu'ils ne sont pas satisfaits. Est ici projetée la place que les candidat-e-s occuperont dans l'entreprise, le collectif de travail ou encore la relation avec la personne formatrice. Le *feeling* met en évidence le caractère subjectif des critères relatifs aux compétences transversales, du savoir-être à la motivation. En effet, difficilement mesurables, elles dépendent fortement du ressenti des personnes en charge de la sélection et génèrent un risque important de discrimination et de reproduction des inégalités.

## 4.3. Le capital d'autochtonie

Un dernier critère, rare celui-ci, mérite une attention particulière : le capital d'autochtonie (Moreau, 2015 ; Rétière, 2003 ; Renahy, 2010). Porteur d'une logique différente de celle des critères évoqués précédemment, il apparaît sous différentes formes : liens de parenté, réseaux de proximité (connaissance, clientèle) ou inscription géographique (région, quartier). Tout comme la motivation et le *feeling*, il peut l'emporter sur d'autres critères :

> *« […] lorsqu'on a des places [d'apprentissage], on a un site où on va s'inscrire[9], et ensuite les jeunes doivent passer un… un examen, c'est pas un examen réel c'est plutôt pour les situer à peu près où ils en sont, qui est organisé par l'UPSA [Union professionnelle suisse de l'automobile], et avec ça on fait soi-disant notre choix mais c'est souvent d'autres critères qui rentrent en ligne de compte. Si c'est le fils d'un client, si c'est le fils de quelqu'un du village, des fois on est un peu obligés de… On n'est pas dans les villes. Dans les grandes villes on fait un peu ce qu'on veut mais ici on est quand même tenu à des choses différentes »* (Christian, responsable de formation, micro-entreprise, mécanicien-ne automobile).

« Fils d'un client », « fils de quelqu'un du village », le capital d'autochtonie renvoie aux liens de parenté, mais aussi à la proximité géographique à travers les liens de voisinage. Ceux-ci peuvent prévaloir dans le processus de sélection. Ici, la personne formatrice associe le recours à ces critères, et son caractère contraignant, à l'implantation rurale et à la taille de l'entreprise. Cependant, le capital d'autochtonie se retrouve, dans le corpus analysé, dans des entreprises de tailles diverses et en zones tant rurales qu'urbaines.

La proximité géographique est l'élément le plus souvent évoqué, en particulier comme élément facilitateur : « la proximité on voit qu'elle aide bien » (Jérôme, responsable de formation, grande entreprise, agriculture). Le court trajet entre l'entreprise et le lieu de vie permet sans doute de garantir la ponctualité et d'éviter la fatigue due à un temps de trajet important. On peut également supposer qu'il permet une plus grande disponibilité en cas de besoin, et par conséquent un engagement plus soutenu dans l'apprentissage, le travail et l'entreprise. Par ailleurs, lorsque la proximité géographique est associée à un engagement dans la vie associative locale, elle est perçue comme un signe de dispositions partagées :

> *« Et puis l'autre cas c'est un Kosovar, qui habite le quartier, et puis qu'était très présent à la maison de quartier[10], parce qu'il y a une vie sociale dans le quartier, c'est 12 000 habitants. […] Puis ce gamin aussi il est venu chez nous depuis l'âge de 13 ans, trois semaines par année en stage, on l'a vu grandir. Et puis quand tout à coup il fallait décider quel apprenti on prendrait j'ai dit "Bah je prends Mergim[11]" . […] Là je suis assez local. D'ailleurs, j'habite à La Croix-sur-Lutry[12] hein, j'en ai un qui vient de La Croix-sur-Lutry, un qui vient de Lutry, un autre qui est à la route de la Corniche et un autre qui est à Savuit […] Alors moi le gars si il est aux cadets de Savuit[13], si il est à la paroisse de Savuit, il a déjà 90% de chances que je le prenne ! […] J'en ai un il était chef des éclaireurs[14] de Savuit puis il est venu en stage, puis je savais que ça serait lui. Ouais, c'était pas le meilleur, mais le fait que le samedi il consacre du temps pour les plus jeunes que lui, qu'il organise des trucs, pour moi c'était important »* (André, responsable de formation, petite entreprise, monteur-se électricien-ne).

Dans le premier extrait, le capital d'autochtonie du candidat tient à son appartenance au quartier, ainsi qu'à son engagement dans la maison de quartier. Les stages qu'il a réalisés dans l'entreprise dès son jeune âge peuvent également être lus comme des éléments d'un capital d'autochtonie : ils permettent

[9] Il s'agit d'un portail officiel d'information rattaché au Centre suisse de services de formation professionnelle, orientation professionnelle, universitaire et de carrière (CSFO).
[10] En Suisse, il s'agit d'un lieu de rencontre et d'animation pour tout public, enfants, jeunes et adultes.
[11] Prénom fictif.
[12] Les localités mentionnées par la personne interviewée ont été modifiées afin de préserver l'anonymat tout en illustrant la même logique de proximité. En effet, l'ensemble des lieux cités sont regroupés dans une zone géographique urbaine formant une bande relativement étroite allant du domicile du patron à son entreprise.
[13] Association faisant partie du mouvement de jeunesse mondial chrétien, *Young Men's Christian Association* (YMCA).
[14] Regroupés selon leur âge, les éclaireurs sont une branche des scouts, mouvement de jeunesse mondial.

en effet une connaissance « de l'intérieur » de l'entreprise et la construction de dispositions communes. Ainsi, le capital d'autochtonie joue en sa faveur là où son origine étrangère aurait pu le pénaliser (Imdorf, 2018). Outre la proximité géographique, le deuxième extrait met l'accent sur l'engagement dans la vie associative (mouvement de jeunesse, paroisse). Ces critères deviennent déterminants dans le choix de l'apprenti, primant sur de meilleurs candidats (« c'était pas le meilleur »). Deviennent prépondérants le partage de dispositions, mais aussi de valeurs communes (engagement associatif, adhésion à un système de valeurs lié à une religion ou à un mouvement de jeunesse, etc.). Ces éléments font écho aux valeurs d'André, patron de sa propre entreprise, fortement engagée dans la politique locale.

Le capital d'autochtonie recouvre aussi les liens de parenté et les réseaux de proximité avec un-e membre de l'entreprise :

> *« Boh c'est une fille qui est arrivée là… c'est une connaissance qui m'a dit si je pouvais l'aider… pis la personne qui m'a dit, je l'ai embauchée… […] Les inscriptions étaient déjà fermées. […] Je me suis décarcassé pour qu'on la prenne. On l'a prise »* (Roberto, responsable de formation, grand magasin, vente).

Cela confirme le rôle central du réseau informel dans l'accès à une place d'apprentissage (Imdorf, 2018 ; Lamamra, Jordan & Duc, 2013), qui donne aux jeunes, au sortir de l'école obligatoire, un premier accès au marché du travail, mais offre également des « garanties », voire des sources d'informations à la future entreprise formatrice :

> *« […] on se renseigne aussi auprès de nos collègues "ah moi j'ai eu la petite fille Beuchat[15] qui vient de Glovelier[16], tu connais ?" "Ah ouais je connais les parents !" […] Et pis de fil en aiguille "ouais ouais ouais c'est une bonne petite" […] souvent on arrive toujours à avoir quelques renseignements par derrière »* (Emilie, formatrice, grande entreprise, employé-e de commerce).

## 5. Eléments de conclusion

Dans un contexte dominé par les discours sur la professionnalisation du recrutement, y compris celui des apprenti-e-s, et sur les pratiques d'externalisation et par conséquent d'objectivation des critères de sélection (Leemann, Da Rin & Imdorf, 2016), l'analyse des entretiens menés avec les formateurs et formatrices en entreprise souligne les tensions entre ces discours et les pratiques à l'œuvre dans les entreprises formatrices.

Dans un premier temps, il s'agit de relever la variété et la variabilité des critères utilisés, d'une entreprise à l'autre mais aussi au sein d'une même entreprise, selon les personnes chargées du recrutement, du secteur ou de la formation concernée.

Un certain nombre de critères peuvent être qualifiés d'objectifs, car clairement identifiables et mesurables : les résultats scolaires, la filière suivie au secondaire I, l'âge, ou encore l'habileté manuelle, observée lors des stages. S'ajoutent à cela les éléments d'évaluation des connaissances et des « performances » scolaires obtenus au travers de tests standardisés proposés par des prestataires externes. Parallèlement, d'autres critères, davantage subjectifs, apparaissent de manière marquée dans le discours des personnes formatrices : le ressenti, le *feeling*. À contrepied du discours sur l'objectivité du processus de sélection, ces critères s'inscrivent pourtant dans un autre discours dominant, tant dans le monde du travail que dans celui de la formation, celui portant sur la centralité des compétences transversales. Celles-ci apparaissent d'ailleurs de manière prépondérante ici.

Ainsi, la variabilité des critères concerne avant tout les critères objectifs. Le savoir-être, la motivation ou encore le *feeling* apparaissent de manière récurrente dans les discours et constante dans les pratiques.

[15] Nom fictif.
[16] Le village d'environ 3'000 habitant-e-s mentionné par la personne interviewée a été remplacée par une localité de taille similaire.

Dans un deuxième temps, les résultats permettent de discuter des risques de discrimination et de reproduction des inégalités rattachés aux critères, tant objectifs que subjectifs, utilisés par les entreprises formatrices. Ainsi, la place accordée à la filière suivie au secondaire I ne fait que renforcer une sélection scolaire, où l'origine sociale et le statut migratoire sont des facteurs d'influence déterminants (Meyer, 2018). Le recours aux résultats scolaires prolonge le rapport contrarié à l'école à l'endroit où la formation professionnelle devrait offrir aux jeunes moins scolaires une opportunité de rattrapage. Quant à l'âge, le privilège donné aux jeunes sortant de l'école obligatoire tend à exclure les pionnières et pionniers qui opèrent souvent un choix non traditionnel après une première expérience en formation et par conséquent à un âge plus avancé (Lamamra, 2016). Si l'on s'intéresse aux compétences transversales, souvent attendues comme un prérequis, elles renvoient à la socialisation primaire et à des dispositions sociales et culturelles calquées sur celles des classes intermédiaires (Kergoat, 2014). Elles excluent de fait celles et ceux qui n'en disposeraient pas et ne correspondraient dès lors pas aux normes du marché du travail.

Ainsi, si le sexe, la nationalité ou encore l'origine sociale ne sont pas mentionnés comme des critères de sélection explicites, ils apparaissent néanmoins comme des critères de sélection indirects, sous-jacents à la place accordée au savoir-être, au savoir relationnel et à la motivation principalement, mais aussi subordonnés aux résultats scolaires, à la filière suivie ou encore à l'âge.

Dans un troisième temps et en contre-point, l'analyse a identifié des pratiques qui participent, à première vue, d'une autre logique. En effet, en privilégiant le capital d'autochtonie, certaines entreprises offrent une opportunité à des jeunes qui auraient pu être pénalisé-e-s par leur nationalité, leur milieu social d'origine ou encore leur passé scolaire. Ce critère se présente à première vue comme une véritable alternative à la norme dominante. Le recrutement sur la base du réseau local rappelle en effet des pratiques d'entreprises traditionnelles, de proximité, fortement inscrites dans un tissu social et économique d'un territoire donné.

Pourtant, ce critère relève d'une logique similaire à celles des autres, à savoir le fait, pour l'entreprise formatrice, de ne pas se tromper et de ne pas prendre de risque. Dans cette perspective, le capital d'autochtonie garantirait l'intégration de l'apprenti-e dans son futur collectif de travail.

L'analyse du capital d'autochtonie laisse apparaître une tension entre une pratique alternative permettant de donner une chance à des profils plus atypiques et une garantie de non prise de risque pour l'entreprise, les candidat-e-s partageant des dispositions communes et étant soumis à une forme de contrôle social exercé par le réseau, la parentèle, voire le tissu associatif.

Au terme de cette réflexion, il ressort que quels que soient les critères, ils témoignent d'une même logique, celle de la minimisation des risques pour l'entreprise formatrice. De ce point de vue, ils sont tous porteurs d'un potentiel d'exclusion et de reproduction des inégalités. Combinés, ils permettent cependant de se compenser, offrant ici la chance à un-e jeune non-scolaire, qui ferait montre d'une grande motivation et de qualités relationnelles, et là à un-e jeune issu-e de la migration et fortement impliqué-e dans la vie locale.

## Références bibliographiques

Bardin, L. (1986). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.

Becquet, V. & Étienne, R. (2016). Les compétences transversales en questions. Enjeux éducatifs et pratiques des acteurs. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE, 41*. Récupéré le 10 juin 2020 sur http://edso.revues.org/1634

Bergman, M. M., Hupka-Brunner, S., Keller, A., Meyer,T. & Stalder, B. E. (dir.) (2011). *Transitions juvéniles en Suisse. Résultats de l'étude longitudinale TREE.* Zürich : Seismo.

Chabloz, J.-M., Lamamra, N. & Perrenoud, D. (2017). *La situation des formateurs et formatrices en entreprise. Un état des lieux en 2014*. Renens : IFFP.

Chatigny, C., Nadon-Vézina, L., Riel, J., Couture, V. & Hasteyet, P. (2012). *Analyse ergonomique de la santé et de la sécurité en centre de formation professionnelle*. Montréal : Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail.

Duc, B., Perrenoud, D. & Lamamra, N. (2018). Les compétences transversales à partir du point de vue des formateurs et formatrices en entreprise : entre objets de formation et critères de sélection. *Éducation et socialisation*, *47.* Récupéré le 10 juin 2020 sur https://journals.openedition.org/edso/2818

Imdorf, C. (2007). *La sélection des apprentis dans les PME. La diversité des procédures et des critères de choix des apprentis dans les PME*. Fribourg : Institut de Pédagogie Curative de l'Université de Fribourg.

Imdorf, C. (2018). Sélection, discrimination et reproduction sociale par les entreprises formatrices. In J.-L. Berger, N. Lamamra & L. Bonoli (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle suisse. Le 'modèle' suisse sous la loupe* (pp. 181-198). Zürich : Seismo.

Fibbi, R. (2006). Discrimination dans l'accès à l'emploi des jeunes d'origine immigrée en suisse. *Formation emploi* [En ligne], *94*. Récupéré le 10 juin 2020 sur http://journals.openedition.org/formationemploi/2352

Giret, J.-F. (2015). Introduction : Pourquoi débattre des compétences non académiques ? *Formation emploi, 130*, 7-11.

Kergoat, P. (2007). Une redéfinition des politiques de formation. Le cas de l'apprentissage dans les grandes entreprises. *Formation emploi, 99*, 13-28.

Kergoat, P. (2014). Le travail, l'école et la production des normes de genre. Filles et garçons en apprentissage. *Nouvelles questions féministes*, *33*(1), 16-34.

Kergoat, P. (2015). Trouver une place, tenir sa place en entreprise. Les apprenti.e.s et la confrontation au travail. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *44*(2), 207-234.

Lamamra, N., Jordan, M. & Duc, B. (2013). The Factors Facilitating School-to-Work Transition : The Role of Social Ties. A Longitudinal Qualitative Perspective. In J. Seifried & E. Wuttke (dir.), *Transitions in Vocational Education* (p. 123-140). Opladen, Berlin, Farmington Hills : Budrich publisher.

Lamamra, N. (2016). *Le genre de l'apprentissage, l'apprentissage du genre. Quand les arrêts prématurés révèlent les logiques à l'œuvre en formation professionnelle initiale*. Zürich: Seismo.

Leemann, R. J., Da Rin, S. & Imdorf, C. (2016). Les réseaux d'entreprises formatrices : une nouvelle forme d'apprentissage en Suisse. *Formation emploi, 133*, 139-156.

Marry, C. (2015). Variations sur le sexe des métiers. In C. Vidal (dir.), *Féminin/Masculin : Mythes et idéologies* (p. 83-93). Paris : Belin.

Meyer, T. (2018). Vers une sociographie des apprenti-e-s en Suisse : réflexions à partir des données TREE. In J.-L. Berger, N. Lamamra & L. Bonoli (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle suisse. Le 'modèle' suisse sous la loupe* (p. 129-155). Zürich : Seismo.

Monchatre, S. (2007). D'une pratique à son instrumentation. *Formation emploi, 99*, 5-11.

Moreau, G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris : La Dispute.

Moreau, G. (2015). L'apprentissage, un bien public ? *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], *44*(2). Récupéré le 10 juin 2020 sur http://journals.openedition.org/osp/4553

OFS (2016). *Analyses longitudinales dans le domaine de la formation. La transition à la fin de l'école obligatoire.* Berne : Office fédéral de la statistique.

OFS (2018). *Parcours de formation dans le degré secondaire II. Analyses longitudinales dans le domaine de la formation*. Berne : Office fédéral de la statistique.

OFS (2019a). *Résiliation du contrat d'apprentissage, réentrée, statut de certification. Résultats pour la formation professionnelle initiale duale (AFP et CFC).* Berne : Office fédéral de la statistique.

OFS (2019b). *Vers l'égalité entre femmes et hommes. Situation et évolution*. Berne : Office fédéral de la statistique.

Renahy, N. (2010). Classes populaires et capital d'autochtonie. Genèse et usages d'une notion. *Regards Sociologiques*, *40*, 9-26.

Retière J.-N. (2003). Autour de l'autochtonie. Réflexions sur la notion de capital social populaire. *Politix*, *63*, 121-143.

Ruiz, G. & Goastellec, G. (2016). Entre trouver et se trouver une place d'apprentissage : quand la différence se joue dans la personnalisation du processus. *Formation emploi, 133*, 121-138.

Scharenberg, K., Hupka-Brunner, S., Meyer, T. & Bergman, M. M. (dir.) (2016). *Transitions des adolescents et des jeunes adultes en Suisse. Résultats de l'étude longitudinale TREE*. Zürich : Seismo.

SEFRI (2019). *La formation professionnelle en Suisse. Faits et chiffres 2019*. Berne : Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation.

# L'orientation en apprentissage après la troisième
# Quel apport de la mesure de compétences conatives ?

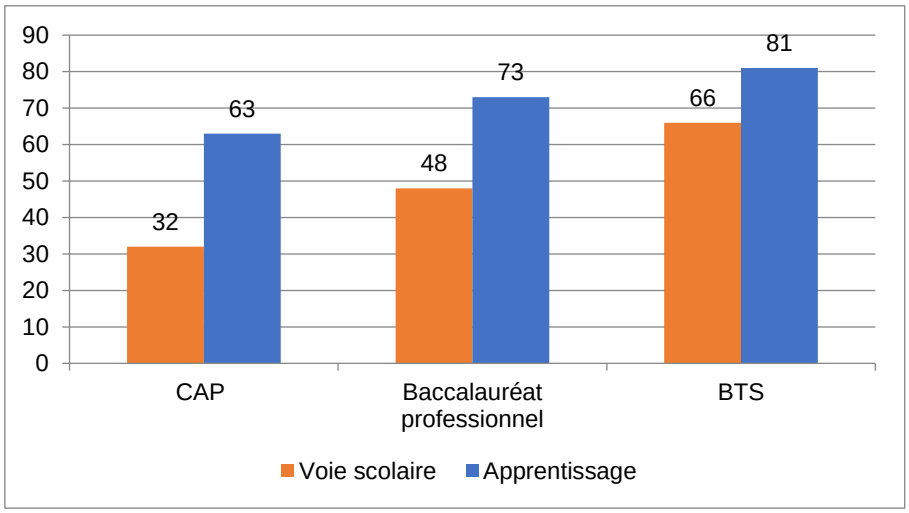
*Marine Guillerm[*] et Anna Testas[**]*

La réforme récente de l'apprentissage intégrée dans le projet de loi « pour la liberté de choisir son avenir professionnel » adopté à l'été 2018 vise à développer l'offre d'apprentissage[1]. Ce dernier souvent mis en avant comme outil de lutte contre le chômage des jeunes (Cahuc & Ferraci, 2015), occupe une place importante dans l'emploi des jeunes en France : fin 2018, 448 000 jeunes sont apprentis (Demongeot & Lombard, 2019), représentant 14 % des emplois occupés par les jeunes de 16 à 25 ans. De nombreuses études mettent en avant l'impact positif de l'apprentissage sur l'insertion professionnelle (Le Rhun & Marchal, 2017). Abriac, Rathelot et Sanchez (2009) estiment que le passage par l'apprentissage augmente de 6,5 points l'accès à l'emploi salarié trois ans après la sortie, tous niveaux de diplôme confondus.

## 1. Les apprentis s'insèrent mieux que les lycéens professionnels

À chacun des niveaux de formation, les apprentis connaissent une meilleure insertion professionnelle que les lycéens professionnels, mais l'avantage est particulièrement important au niveau du CAP. Au 1er février 2018, sept mois après la sortie de CAP, 63 % des apprentis sont en emploi contre 32 % des lycéens professionnels, soit un écart de 31 points de pourcentage (Marchal, 2019a et 2019b) (Figure 1). L'insertion professionnelle des apprentis est également meilleure à moyen terme, trois ans après leur sortie de formation initiale, mais l'écart se réduit (Lopez & Sulzer, 2016). Le taux de chômage des apprentis sortis de CAP en 2010 est de 26 % trois ans plus tard, contre 35 % pour leurs homologues passés en lycée professionnel.

**Figure 1 • Taux d'emploi 7 mois après la sortie de la formation (février 2018)**




Lecture : au 1er février 2018, 63 % des sortants (diplômés ou non) de classe terminale de CAP en apprentissage sont en emploi, contre 32 % des sortants de lycée professionnel.
Champ : France métropolitaine + DOM. Sortants d'une année terminale de formation professionnelle, interrogés sept mois après la fin des études. Source : MENJ-DEPP, enquêtes IVA-IPA 2018.

[*] DARES.
[**] MENJ-DEPP.
[1] Extrait de l'article paru dans la revue *Éducation et Formations* (n°100, décembre 2019).

## 1.1. L'apprentissage préparerait mieux à l'insertion professionnelle

L'apprentissage favoriserait l'insertion professionnelle. Les apprentis passent plus de la moitié du temps en entreprise, soit une durée beaucoup plus longue que les stages réalisés par les lycéens professionnels. La formation par apprentissage développerait ainsi des compétences recherchées par les entreprises, permettrait d'acquérir un savoir-faire spécifique au métier préparé (Couppié & Gasquet, 2017) et une capacité à faire le lien entre la théorie et la pratique, davantage qu'en voie scolaire où l'environnement de travail est simulé la majorité du temps. La formation en entreprise peut être assimilée à une première expérience professionnelle qui constitue un atout pour l'insertion professionnelle future, y compris en dehors de l'entreprise formatrice. L'expérience professionnelle du jeune apprenti lui permettrait aussi de développer un réseau professionnel et une meilleure connaissance du marché du travail dans sa branche d'activité (Arrighi, 2013).

Les apprentis ont par ailleurs davantage de chances d'être embauchés dans l'entreprise où ils ont effectué leur cursus que les lycéens professionnels dans les entreprises où ils ont effectué leurs stages (Bonnal, Mendes, Sofer, 2003). Près de la moitié des apprentis diplômés du CAP en emploi sept mois après la fin de leur formation travaillent dans l'entreprise qui les a accueillis, contre moins de 20 % pour leurs homologues de la voie scolaire (Marchal, 2019a et b). L'obtention du diplôme, dont on connaît l'importance pour l'insertion professionnelle, est un peu plus fréquente pour les sortants d'apprentissage que pour les scolaires au niveau CAP (Marchal, 2019a et 2019b). En tenant compte du caractère endogène de l'orientation en apprentissage plutôt que dans la voie scolaire, Alet et Bonnal (2012) estiment que le fait de préparer le CAP ou le BEP[2] par apprentissage améliore les chances d'obtenir le diplôme de 16,5 points de pourcentage par rapport à une situation où l'élève aurait préparé ce même diplôme par la voie scolaire.

## 1.2. La meilleure insertion des apprentis tient aussi à des effets de composition

Au moment de l'entrée dans la formation, apprentis et lycéens professionnels diffèrent sur un certain nombre de caractéristiques qui peuvent en partie expliquer les meilleurs taux d'insertion à la sortie de l'apprentissage. Les différences de caractéristiques sociodémographiques sont déjà bien connues (Lemaire, 1996 ; Alet & Bonnal, 2012 ; Guillerm, Pesonel, Testas, 2018). L'apprentissage est une voie qui accueille moins de filles. Filles et garçons ne s'orientent pas vers les mêmes spécialités et celles relevant des services, où les filles sont les plus représentées, se préparent moins souvent en apprentissage. Les filles représentent ainsi 25 % des sortants de troisième qui s'orientent en CAP par apprentissage et 44 % de ceux qui poursuivent en CAP par voie scolaire. Les filles s'insèrent par ailleurs moins bien que les garçons à la sortie de CAP (Le Rhun & Marchal, 2017). Les jeunes issus de l'immigration, qui connaissent eux aussi des difficultés spécifiques dans leur insertion professionnelle, sont également moins représentés en apprentissage. Les jeunes dont le père est artisan, commerçant ou chef d'entreprise, pour qui l'accès à l'apprentissage peut se faire dans une logique de transmission, s'orientent davantage en apprentissage. Apprentis et lycéens professionnels n'ont pas connu non plus les mêmes parcours scolaires avant l'entrée en CAP. L'apprentissage accueille moins d'élèves provenant d'une troisième de section d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa).

Les processus de sélection diffèrent fortement entre les deux voies. Les critères scolaires président à l'entrée en lycée professionnel (Denave & Renard, 2017). L'accès à la voie scolaire dépend de l'acceptation dans l'établissement et la classe envisagée. Pour les aspirants à l'apprentissage, trouver un contrat d'apprentissage constitue la principale difficulté. Une fois l'entreprise d'accueil trouvée, le jeune est, en principe, accepté en centre de formation des apprentis (CFA) (Denave & Renard, 2017). Des candidats à l'apprentissage renoncent à cette voie faute d'avoir trouvé un contrat (Moreau, 2003). Les tensions à l'entrée sont très variables selon la spécialité de formation et le territoire.

[2] Avant la réforme de 2009, l'orientation en voie professionnelle après la troisième signifiait une entrée en CAP, ou en BEP, formation de deux ans qui pouvait être complétée par une formation au baccalauréat professionnel, en deux ans également.

Les différences dans les processus d'entrée entre les deux voies de formation invitent à s'intéresser à des caractéristiques non scolaires des élèves. La recherche d'un contrat d'apprentissage s'apparente à une recherche d'emploi. Lors des premiers contacts avec les aspirants apprentis, les employeurs consultent les bulletins scolaires des candidats, mais davantage dans le but de mieux cerner leur comportement que d'évaluer leur niveau scolaire (Denave & Renard, 2017).

Compte tenu de la difficulté pour trouver un contrat d'apprentissage, les apprentis pourraient s'avérer plus motivés, dotés d'une meilleure aptitude à la recherche d'emploi que les lycéens professionnels. Cela pourrait contribuer à expliquer les meilleures performances en termes d'insertion des apprentis à la sortie de la formation. Des études ont déjà montré l'influence des compétences non cognitives (aussi appelées compétences socio-comportementales ou compétences conatives) telles que l'estime de soi et la motivation sur la performance scolaire (Caille & O'Prey, 2005), les aspirations professionnelles (Dupont, Monseur *et alii*, 2012) et l'orientation (Murat & Rocher, 2002). Les compétences conatives joueraient également sur l'insertion professionnelle. Notamment, les individus ayant tendance à considérer que leur réussite dépend de leurs propres décisions ou actions font plus d'efforts dans leur recherche d'emploi (Caliendo, Bobb-Clark, Uhlendorff, 2010 ; Mcgee, 2010).

Cet article s'intéresse ainsi aux différences entre apprentis et lycéens professionnels en termes de croyance en leurs capacités et de motivation à l'école avant l'entrée en CAP. Il mobilise pour cela le panel d'élèves entrant en sixième en 2007 de la DEPP qui comporte pour la première fois des mesures d'acquis conatifs au collège.

## 2. Les mesures d'acquis conatifs des élèves dans le panel de la DEPP

Le panel de la DEPP de 2007 mobilisé ici suit le parcours scolaire d'un échantillon de 35 000 élèves entrés en sixième en 2007. Il permet de mettre à jour la connaissance sur les déterminants d'entrée en CAP par apprentissage plutôt que par la voie scolaire et d'aller plus loin dans l'analyse des caractéristiques des jeunes entrants en apprentissage (Encadré 1).

De nombreuses variables personnelles et scolaires sont disponibles. Par rapport au précédent panel, le panel 2007 est enrichi de mesures d'acquis cognitifs au collège et il comporte également les résultats et notes des élèves au diplôme national du brevet. Le volet famille de l'enquête permet d'affiner l'analyse du rôle de la famille dans l'attrait et l'entrée en voie professionnelle. Le panel dispose également d'évaluations sur la motivation des élèves, à la fin de la sixième et de la troisième. La motivation est évaluée à travers deux questionnaires qui se réfèrent à deux théories différentes de la motivation (Blanchard, Lieury *et alii*, 2013) : la théorie du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (1990) et la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985).

Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), issu de la théorie sociale cognitive d'Albert Bandura, se définit comme le jugement que porte une personne sur sa capacité à agir et à mettre en œuvre les actions pour atteindre un objectif. Selon le concept du SEP, la perception qu'ont les individus de leurs capacités joue un rôle important dans leur engagement et leur performance. Le SEP influence leurs choix de conduite, leur motivation, leur persévérance et leur capacité à faire face aux difficultés. Dans le domaine scolaire, des travaux de psychologie cognitive ont montré l'effet du SEP sur la réussite des élèves. Les élèves qui ont confiance dans leur capacité portent davantage d'intérêt à ce qu'ils apprennent et fournissent plus d'efforts en cas de difficultés. Chez les élèves, pour un même niveau de compétence, le SEP aurait une influence sur les performances intellectuelles (Lecomte, 2004). Les travaux qui s'inscrivent dans le champ de la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle étudient la façon dont les personnes développent leurs intérêts et réalisent leurs choix professionnels (Blanchard, 2008). Ils s'intéressent notamment aux interactions entre SEP, attentes de résultats et buts personnels. Le SEP et les attentes de résultats contribueraient au développement ou au renforcement de l'intérêt relatif à une activité professionnelle, qui influencerait les objectifs professionnels, et les efforts entrepris pour les atteindre (Lent, 2008).

Le SEP des élèves du panel est mesuré dans trois dimensions : dans la sphère scolaire, dans la sphère sociale et en matière d'auto-régulation. La mesure du SEP s'appuie sur un questionnaire élaboré par Bandura (1990). Les élèves sont invités à indiquer sur une échelle de Lickert à 5 modalités à quel point ils se sentent capables de mettre en œuvre les activités énoncées. Le SEP dans la sphère scolaire (efficacité scolaire perçue) évalue les croyances des élèves relatives à leur capacité à réguler leur propre apprentissage et à réussir dans différentes disciplines. Le SEP dans la sphère sociale (efficacité sociale perçue) est relatif à la capacité de participer à des activités et de créer et maintenir des relations sociales. Le SEP en matière d'auto-régulation mesure la capacité des jeunes à résister à la pression de pairs qui les engageraient dans des conduites à risque (alcool, drogue, conduites transgressives).

De son côté, la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan lie les formes de motivation à des degrés de sentiment d'autonomie. L'élève est en motivation intrinsèque lorsqu'il choisit lui-même son activité, qu'il l'exerce par intérêt ou par plaisir. Il a alors un fort sentiment d'autonomie. Il est en motivation extrinsèque lorsqu'il attribue à son activité des causes extérieures. Enfin, il est démotivé lorsqu'il n'a plus de contrôle sur son activité ou qu'elle n'a aucun sens pour lui. Le degré de motivation des élèves du panel est mesuré à travers 22 items.

# 3. Les orientations en CAP après la troisième

Après le collège, la voie professionnelle permet aux élèves de suivre une préparation au CAP ou, depuis la réforme de 2009, au baccalauréat professionnel. En 2016, 33,1 % des sortants de troisième se sont orientés dans la voie professionnelle, dont 4,9 % en apprentissage (Guillerm, Pesonel & Testas, 2018). En pratique, préparer un baccalauréat professionnel par apprentissage est peu fréquent : parmi l'ensemble des sortants de troisième en 2016, 0,5 % se sont orientés vers un baccalauréat professionnel par apprentissage, 21,5 % par la voie scolaire, 4,4 % en CAP par apprentissage et 6,6 % en CAP par la voie scolaire. Les poursuites en apprentissage pour préparer un baccalauréat professionnel étant très minoritaires, cette étude suit les élèves s'orientant en CAP après la troisième. Plus précisément, le panel de la DEPP permet de suivre les élèves entrés en sixième en 2007 et qui s'orientent en CAP après une classe de troisième à l'issue des années scolaires 2010-2011 ou 2011-2012 (soit 4 ou 5 ans après leur entrée en sixième).

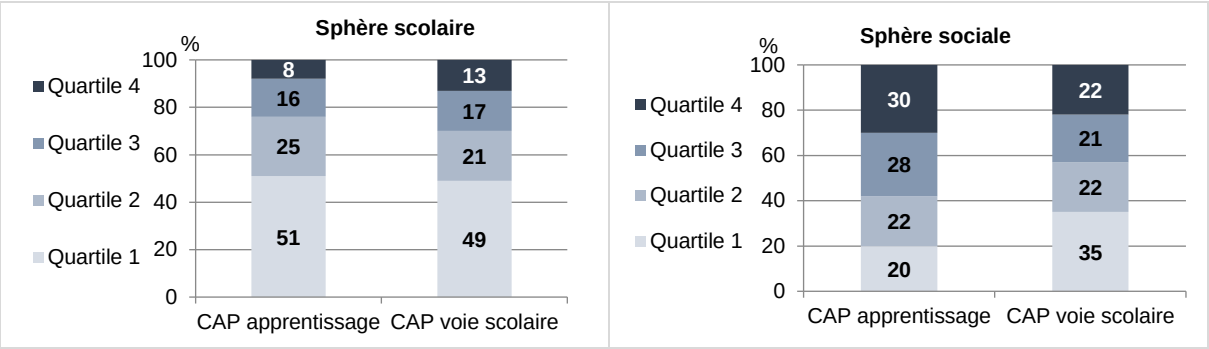
## 3.1 Les apprentis ont un sentiment d'efficacité personnelle dans la sphère sociale plus élevé que les lycéens professionnels

Lycéens professionnels et apprentis préparant un CAP n'évaluent pas de la même manière leurs compétences sociales. Les futurs apprentis en CAP présentent un score d'efficacité sociale perçue plus élevé que leurs homologues de la voie scolaire (Figure 2). Ainsi, en troisième, 35 % des élèves qui s'apprêtent à entrer en lycée professionnel font partie du 1er quartile en termes de SEP social, c'est-à-dire du quart des élèves sortant de troisième (poursuivant en CAP ou non) au SEP social le plus faible. Les futurs apprentis sont moins nombreux en proportion à être dans ce 1er quartile (20 %). À l'autre extrémité de la distribution, 30 % des futurs apprentis font partie du 4e quartile, contre 22 % des futurs lycéens professionnels. Lycéens professionnels et apprentis se distinguent particulièrement pour certains items. À titre d'exemple, à la question « Vous sentez-vous capable de soutenir vos idées quand des camarades de classe sont en désaccord avec vous ? », 57 % des futurs apprentis en CAP ont répondu « Vrai » ou « Tout à fait vrai » contre 49 % des lycéens professionnels.

Les élèves poursuivant en CAP (par apprentissage ou par la voie scolaire) ont un SEP scolaire plus faible que les autres sortants de troisième : la moitié d'entre eux font partie du quart des élèves au SEP scolaire le plus faible (1er quartile), contre un quart, par construction, pour l'ensemble des sortants de troisième. Ceux qui poursuivent en apprentissage se distinguent peu de leurs camarades en lycée professionnel, malgré des compétences scolaires plus élevées : 51 % des apprentis et 49 % des lycéens professionnels font partie du premier quartile[3] (Figure 2.).

[3] Les 5 items du SEP en matière d'autorégulation ne nous ont pas permis de constituer un score dans ce domaine.

**Figure 2 • Le sentiment d'efficacité personnelle en fin de troisième des élèves en CAP, dans les sphères scolaire et sociale**



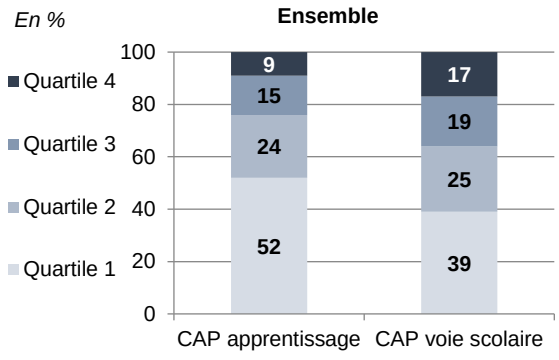

Lecture : en fin de troisième, 20 % des futurs apprentis en CAP font partie du 1er quartile du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) de la sphère sociale, qui rassemble le quart des élèves sortant de troisième ayant le plus faible score au SEP dans la sphère sociale.
Note : 26 % des élèves entrants en CAP sont non répondants aux évaluations conatives de troisième.
Champ : France métropolitaine + DOM (hors Mayotte), élèves entrés en sixième en 2007 et sortis de troisième en 2011 ou 2012, répondants aux SEP social et scolaire. Source : MENJ-DEPP, panel d'élèves entrant en sixième en 2007.

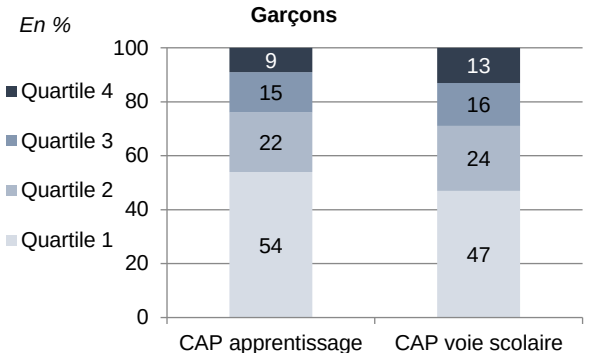
## 3.2 Les apprentis ont une plus faible motivation à l'école

Les futurs apprentis en CAP présentent en moyenne une motivation moins importante envers les activités scolaires que les élèves qui s'orientent en CAP dans la voie scolaire. En troisième, plus de la moitié des futurs apprentis font partie du quart des élèves au score de motivation le plus faible, contre 39 % des futurs lycéens professionnels (Figure 3). Cet écart entre apprentis et lycéens professionnels est un peu plus élevé pour les filles (13 points contre 7 chez les garçons). Les apprentis présentent des scores plus faibles dans chacune des trois composantes de la motivation (motivation intrinsèque, motivation extrinsèque et démotivation). Les écarts les plus importants concernent la motivation intrinsèque : 18 % des apprentis font partie du quart des élèves à la motivation intrinsèque la plus forte, contre 30 % des lycéens professionnels. Ces derniers sont plus nombreux à déclarer travailler à l'école par plaisir ou intérêt (Figure 4).

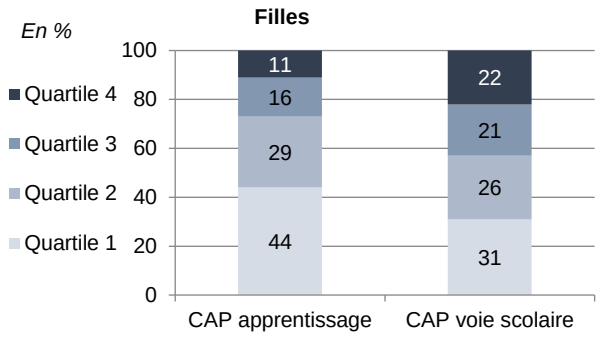
Les modes d'engagement vers l'apprentissage professionnel sont divers : il peut s'agir d'un choix délibéré, au service de la réalisation d'un projet finalisé ou d'une orientation par défaut qui s'accompagne souvent d'un désintérêt pour l'école. Ainsi, le désamour de l'école est un des motifs d'orientation vers l'apprentissage (Moreau, 2003 ; De Léonardis, Capdevielle-Mougnibas, Prêteur, 2006). La plus faible motivation à l'école des apprentis peut être le signe d'un rejet de la forme scolaire classique. L'apprentissage répond alors pour eux à une alternative à la voie scolaire. Ainsi, les questions relatives à la motivation pour lesquelles les écarts entre futurs apprentis et futurs lycéens professionnels sont les plus importants font référence au souhait de quitter ce cadre, et au désintérêt pour les apprentissages scolaires. Au moment de la troisième, à l'item « Dès que j'atteindrai l'âge, je partirai du collège », 22 % des futurs apprentis en CAP disent que cette phrase est « tout à fait vraie » contre 11 % des futurs lycéens professionnels en CAP. De même, 14 % des futurs apprentis déclarent que la phrase « Je me demande bien ce que je fais au collège. Si je pouvais, je n'irais pas » est « tout à fait vraie » contre 8 % des futurs lycéens professionnels. Les futurs apprentis montrent moins d'intérêt pour le travail scolaire. 17 % des futurs apprentis déclarent que la phrase « J'essaie de bien faire au collège, parce que j'apprends des choses qui m'intéressent » n'est « pas du tout vraie » contre 10 % des futurs lycéens professionnels.

## Figure 3 • La motivation à l'école en fin de troisième des élèves en CAP

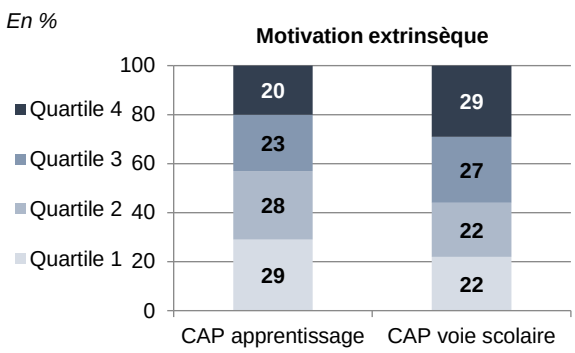


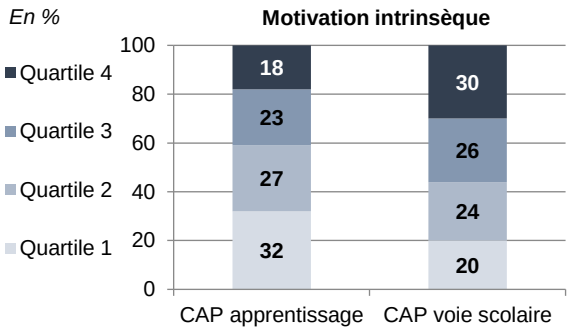




Lecture : en fin de troisième, 52 % des futurs apprentis en CAP font partie du 1er quartile de la motivation à l'école, qui rassemble le quart des élèves ayant le plus faible score de motivation à l'école.
Note : 26 % des élèves entrant en CAP sont non-répondants aux évaluations conatives de troisième.
Champ : France métropolitaine + DOM (hors Mayotte), élèves entrés en sixième en 2007 et sortis de troisième en 2011 ou 2012, répondants au questionnaire de motivation.

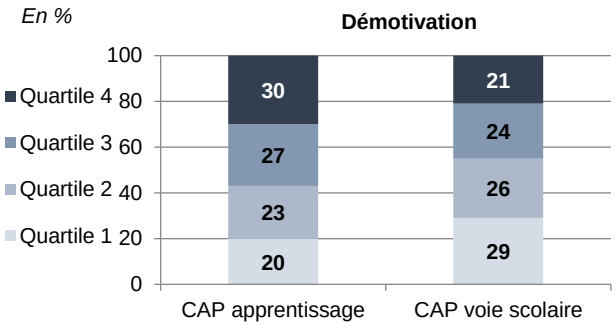



## Figure 4 • Motivation intrinsèque, extrinsèque et démotivation en fin de troisième des élèves en CAP




Lecture : en fin de troisième, 32 % des futurs apprentis en CAP font partie du 1er quartile de la motivation intrinsèque, qui rassemble le quart des élèves au plus faible score de motivation intrinsèque.
Note : 26 % des élèves entrant en CAP sont non-répondants aux évaluations conatives de troisième.
Champ : France métropolitaine + DOM (hors Mayotte), élèves entrés en sixième en 2007 et sortis de troisième en 2011 ou 2012, répondants au questionnaire de motivation.
Source : MENJ-DEPP, panel d'élèves entrant en sixième en 2007.



# 4. Le parcours scolaire et l'environnement social et familial ont un effet sur la probabilité d'entrer en apprentissage

Les différences observées entre apprentis et lycéens professionnels en termes de SEP et de motivation peuvent s'expliquer en partie par des effets de composition. Une modélisation logistique permet d'estimer l'effet des scores conatifs de l'élève sur la probabilité de poursuivre en apprentissage plutôt que dans la voie scolaire après la troisième en contrôlant un certain nombre de caractéristiques individuelles de l'élève, de son environnement familial et de son contexte scolaire. La modélisation inclut également des effets fixes de spécialité de la formation et de l'académie d'origine. Les résultats présentent les écarts bruts et les écarts marginaux issus de l'estimation du modèle logistique (Tableau 1).

Les estimations confirment l'effet des caractéristiques socio-démographiques des élèves sur l'accès à l'apprentissage. Le taux de poursuite en apprentissage plutôt que dans la voie scolaire est 21 points plus faible pour les filles par rapport aux garçons. Dans la modélisation, quand on contrôle d'autres caractéristiques, l'écart est de 12 points. Les différences d'orientation entre filles et garçons dans les spécialités de formation expliquent en grande partie la réduction de l'écart dans le modèle, les spécialités de formation qui accueillent le plus de filles se préparant en effet moins en apprentissage.

**Tableau 1 Probabilité d'entrer en CAP après la troisième en apprentissage plutôt qu'en voie scolaire**

| | Ecarts bruts (points de %) | Ecarts nets (points de %) | |
|---|---|---|---|
| | | Hors conatif | Avec conatif |
| **Sexe de l'élève (réf : garçon)** | | | |
| Fille | -21 | -12 *** | -11 *** |
| **Structure du ménage (réf : parents en couple)** | | | |
| Parent isolé | -8 | -1 ns | -1 ns |
| **Taille de la famille (réf : 3 ou 4 enfants)** | | | |
| 1 ou 2 enfants | 5 | -1 ns | -1 ns |
| 5 enfants ou plus | -15 | -4 ** | -4 * |
| **Origine (réf : non immigré)** | | | |
| Famille mixte | -7 | -5 * | -5 ns |
| Portugal | 11 | 9 ns | 9 ns |
| Europe (sauf Portugal) | -25 | -13 * | -12 ns |
| Afrique du Nord | -28 | -11 *** | -13 ** |
| Afrique subsaharienne | -40 | -26 *** | -25 *** |
| Autre | -31 | -14 ** | -13 * |
| **CS du père (réf : employés)** | | | |
| Agriculteur | 8 | -6 ns | -4 ns |
| Artisan, commerçant, chef d'ent | 18 | 7 ** | 7 ** |
| Cadre, prof int sup | 12 | 2 ns | 2 ns |
| Profession intermédiaire | 6 | -1 ns | -1 ns |
| Ouvrier qualifié | 2 | 0 ns | 0 ns |
| Ouvrier non qualifié | 1 | 1 ns | 2 ns |
| Non renseigné ou n'a jamais travaillé | -12 | -3 ns | -3 ns |
| **CS de la mère (réf : employées )** | | | |
| Agricultrice | 3 | -4 ns | -4 ns |
| Artisan, commerçant, chef d'ent | 10 | 2 ns | 1 ns |
| Cadre, prof int sup | 5 | -6 ns | -7 ns |
| Profession intermédiaire | 7 | 1 ns | 1 ns |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Ouvrière qualifiée | 0 | 4 ns | 4 ns |
| Ouvrière non qualifiée | 3 | 5 ** | 5 ** |
| Non renseigné ou n'a jamais travaillé | -18 | -3 ns | -2 ns |
| **Boursier en troisième ? (réf : non)** | | | |
| Oui | -15 | -1 ns | -1 ns |
| **En retard au moment de l'entrée en CAP ? (réf : non)** | | | |
| Oui | -13 | 3 * | 3 * |
| **Type d'établissement en troisième (réf : public hors EP)** | | | |
| Education prioritaire | -25 | -8 *** | -7 *** |
| Privé | 11 | -1 ns | -1 ns |
| **Elève issu de Segpa ? (réf : non)** | | | |
| Oui | -32 | -21 *** | -20 *** |
| **Issu d'une 3e professionnelle* ? (réf : non)** | | | |
| Oui | 26 | 9 *** | 9 *** |
| **Taille de la commune de résidence en 3e (réf : 200 000 habs et plus)** | | | |
| Commune rurale et moins de 5000 habitants | 19 | 7 *** | 7 *** |
| Commune de 5000 à moins de 20 000 habitants | 22 | 7 *** | 7 *** |
| Commune de 20 000 à moins de 200 000 habitants | -3 | 1 ns | 0 ns |
| **Taux de chômage de la zone d'habitation (réf : 1er quartile)** | | | |
| 2e quartile | -9 | 0 ns | 0 ns |
| 3e quartile | -10 | -3 ns | -3 ns |
| 4e quartile | -21 | 1 ns | 1 ns |
| **Score français en 3e (réf : 1er quartile)** | | 0 | |
| 2e quartile | 9 | -1 ns | -1 ns |
| 3e quartile | 20 | 4 * | 3 ns |
| 4e quartile | 31 | 7 ** | 5 * |
| **Score mathématiques en 3e (réf : 1er quartile)** | | | |
| 2e quartile | 13 | 0 ns | 0 ns |
| 3e quartile | 21 | 1 ns | 1 ns |
| 4e quartile | 36 | 4 ns | 4 ns |
| **SEP scolaire (réf : 1er quartile)** | | | |
| 2e quartile | -1 | | -1 ns |
| 3e quartile | 2 | | 2 ns |
| 4e quartile | -6 | | 0 ns |
| **SEP social (réf : 1er quartile)** | | | |
| 2e quartile | 13 | | 7 ** |
| 3e quartile | 21 | | 11 *** |
| 4e quartile | 22 | | 12 *** |
| **Motivation (réf : 1er quartile)** | | | |
| 2e quartile | -9 | | -3 ns |
| 3e quartile | -10 | | -1 ns |
| 4e quartile | -21 | | -6 ** |
| **Non réponse aux scores conatifs** | | | 4 ns |
| Contrôle : académie et spécialité de formation | | | |

* Troisième d'insertion, professionnelle ou agricole.

Seuils de significativité : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 % . n.s. : non significatif. Lecture : la part de filles entrant en apprentissage parmi celles s'orientant en CAP après la troisième est inférieur de 21 points à celle des garçons. Si les filles et les garçons partageaient les mêmes caractéristiques (hors acquis conatifs), l'écart serait ramené à 12 points.
Champ : France métropolitaine + DOM (hors Mayotte), élèves entrés en sixième en 2007 et sortis de troisième en 2011 ou 2012.

Être issu de l'immigration[4] réduit la probabilité d'entrer en CAP par apprentissage plutôt qu'en voie scolaire, hormis pour les jeunes originaires du Portugal. Par rapport aux sortants de troisième non immigrés, cette probabilité est inférieure de 26 points pour les élèves originaires d'Afrique subsaharienne, de 11 à 14 points pour ceux originaires d'un autre pays, excepté le Portugal. Une discrimination lors de la recherche d'un contrat d'apprentissage à l'égard des jeunes issus de l'immigration et en particulier de ceux originaires du Maghreb ou d'Afrique subsaharienne (Kergoat, 2017) peut expliquer que les jeunes d'origine étrangère accèdent moins à l'apprentissage. Mais les familles d'origine non européenne et particulièrement celles originaires du Maghreb auraient aussi des aspirations aux études longues (Brinbaum & Kieffer, 2005, 2009 ; Caille, 2007) qui pourraient les faire privilégier la voie scolaire. Les familles d'origine portugaise se distinguent par une représentation positive des filières professionnelles et en particulier de l'apprentissage (Brinbaum & Kieffer, 2005, 2009 ; Brinbaum, 2019). Le Portugal est ainsi la seule origine étrangère pour laquelle la probabilité d'accès à l'apprentissage n'est pas plus faible que celle des élèves non immigrés.

Les élèves provenant d'un collège en éducation prioritaire accèdent également moins à l'apprentissage, avec un différentiel de 8 points par rapport à ceux qui ont été scolarisés en troisième dans un collège public en dehors de l'éducation prioritaire. Ces élèves connaissent des difficultés particulières dans leur recherche d'un contrat d'apprentissage, essuyant de nombreux refus explicites d'entreprises (Kerivel & Sulzer, 2018), à l'image des difficultés d'accès à l'emploi des jeunes des quartiers prioritaires de la politique de la ville (Couppié & Gasquet, 2011).

Les enfants dont le père est artisan, commerçant ou chef d'entreprise ont une probabilité plus élevée de 7 points d'entrer en apprentissage par rapport aux enfants d'employé, une fois prises en compte les autres caractéristiques (contre un écart brut de 18 points). Les enfants d'artisan bénéficient d'une proximité avec le milieu de l'apprentissage et d'un réseau relationnel familial.

L'orientation après la troisième est influencée par l'environnement scolaire de l'élève, et notamment la fréquentation de classes atypiques. La probabilité de devenir apprenti plutôt que lycéen professionnel en CAP pour les élèves issus d'une troisième professionnelle ou agricole est supérieure de 9 points à celle des élèves de troisième générale. Le fait d'avoir été scolarisé en Segpa réduit la probabilité de poursuivre en apprentissage de 21 points, à autres caractéristiques constantes. Ces élèves bénéficient de places réservées dans des lycées professionnels. La recherche d'un contrat d'apprentissage peut aussi être complexe pour ces élèves aux difficultés scolaires importantes et aussi souvent sociales.

Les apprentis ont en moyenne un meilleur niveau scolaire que les lycéens professionnels[5]. Mais après prise en compte d'autres caractéristiques, en particulier en distinguant les élèves provenant d'une troisième Segpa, l'effet du niveau de compétences scolaires sur la probabilité d'accéder à l'apprentissage diminue fortement. La probabilité de devenir apprenti est supérieure de 7 points de pourcentage pour les élèves aux acquis les plus élevés en français (4e quartile[6]), par rapport à ceux ayant les acquis les plus faibles (1er quartile). En mathématiques, l'écart n'est pas significatif.

Les jeunes qui entrent en CAP par apprentissage après la troisième sont moins fréquemment en retard que ceux entrant en voie scolaire. L'écart est de 13 points de pourcentage. Mais, après prise en compte des autres caractéristiques, la probabilité d'entrer en apprentissage est légèrement plus élevée pour les élèves en retard scolaire. L'embauche de ces élèves, un peu plus âgés, pourrait être favorisée par les recruteurs en raison d'une plus grande maturité à leurs yeux (Ruiz & Goastellec, 2016).

[4] Les familles immigrées correspondent à des familles dont les deux parents (ou le parent dans le cas d'une famille monoparentale) sont nés de nationalité étrangère dans un pays étranger. Dans les familles biparentales, quand un seul parent est né de nationalité étrangère dans un pays étranger, on parle de famille mixte.

[5] Le niveau scolaire est déterminé à partir des évaluations standardisées de la DEPP (Encadré 2)

[6] Dans la modélisation, les quartiles sont calculés sur les élèves entrant en CAP, plutôt que sur l'ensemble des élèves de 3e.

## 5. Les élèves au SEP social le plus élevé ont une probabilité plus forte d'entrer en apprentissage

Les écarts de scores conatifs constatés entre apprentis et lycéens professionnels persistent une fois les autres caractéristiques prises en compte. Les acquis conatifs des élèves apparaissent comme des déterminants de l'entrée en apprentissage. Le SEP dans la sphère sociale et la motivation à l'école ont un effet significatif sur la probabilité de poursuivre en apprentissage plutôt qu'en voie scolaire après la troisième. Les élèves appartenant au 2e quartile en termes de SEP social ont une probabilité de poursuivre en apprentissage supérieure de 7 points de pourcentage par rapport à ceux du 1er quartile. Pour les 3e et 4e quartiles, l'écart est respectivement de 11 et 12 points. En outre, une plus faible motivation à l'école[7] augmente les chances d'entrer en apprentissage : les élèves dont la motivation est la plus faible (1er quartile) ont une probabilité supérieure de 6 points d'entrer en apprentissage par rapport à ceux pour lesquels elle est la plus élevée.

Le modèle a été estimé d'abord sans les variables mesurant les acquis conatifs des élèves puis en les incluant. L'introduction de ces variables augmente un peu le pouvoir prédictif du modèle, mais a peu d'effet sur les estimations des effets des autres variables, hormis pour les compétences scolaires en français dont l'effet diminue.

L'étude de Alet et Bonnal (2012) sur le panel 1995 montre qu'au contraire, douze ans auparavant, la probabilité d'entrer en apprentissage était supérieure pour les élèves aux niveaux scolaires les plus faibles en troisième. Mais cette étude est antérieure à la réforme de la voie professionnelle, et analyse l'orientation vers l'ensemble des formations de niveau V : CAP et BEP.

## 6. Les filles les moins motivées par l'école ont une probabilité plus forte d'entrer en apprentissage

Les spécialités de formation vers lesquelles s'orientent les filles et les garçons, leur attractivité et les processus de recrutement pour y accéder diffèrent fortement (Grelet, 2005 ; Denave & Renard, 2017). Les filles rencontrent davantage de concurrence à l'entrée en apprentissage (Moreau, 2003 ; Kergoat, 2017). On peut se demander alors si l'influence des compétences conatives sur l'entrée en apprentissage n'est pas plus forte chez les filles que chez les garçons. Pour le vérifier, des termes d'interaction entre le sexe et les scores conatifs ont été intégrés au modèle.

La motivation à l'école a un effet sur la poursuite en apprentissage seulement pour les filles. Ainsi, pour les filles, avoir un score de motivation parmi les moins élevés (1er quartile) plutôt que parmi les plus élevés (4e quartile) augmente de 11 points la probabilité de poursuivre en apprentissage. L'apprentissage offrant un mode de préparation de l'examen moins scolaire peut être davantage en adéquation avec les aspirations des élèves les moins motivés par l'école. Les filles rencontrant une sélection plus importante à l'entrée de l'apprentissage, ce facteur jouerait plus pour elles. Le SEP dans la sphère sociale a un effet sur la poursuite en apprentissage pour les filles comme pour les garçons, mais l'effet est plus fort pour les filles (Figure 5).

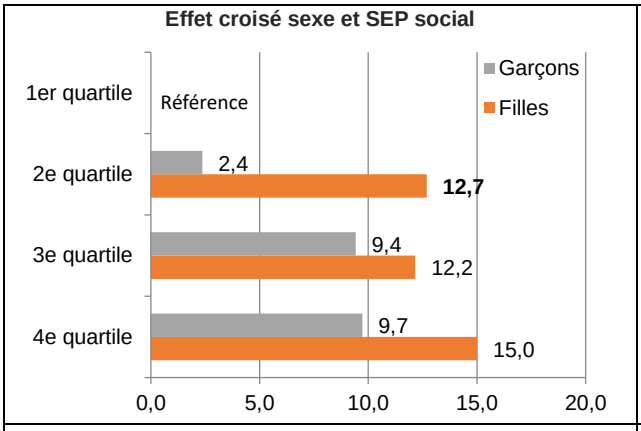
## 7. Malgré un meilleur niveau scolaire, le taux de réussite au CAP des apprentis n'est pas meilleur

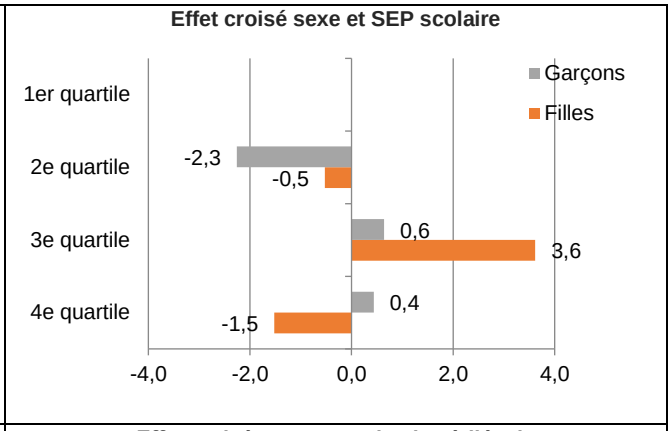
Au bout d'un an, 87 % des apprentis et 81 % des lycéens professionnels passent en 2e année de CAP. Une part similaire d'apprentis et de lycéens redoublent (6 %). Les autres changent d'orientation (3 % des apprentis contre 5 % des lycéens professionnels) ou arrêtent leurs études (4 % des apprentis contre 8 % des lycéens professionnels). Au bout de deux ans, 91 % des apprentis et 86 % des lycéens professionnels ont atteint la 2e année de CAP.

[7] La motivation à l'école est mesurée à partir du score global, plutôt que par composantes, en raison de la taille de l'échantillon.

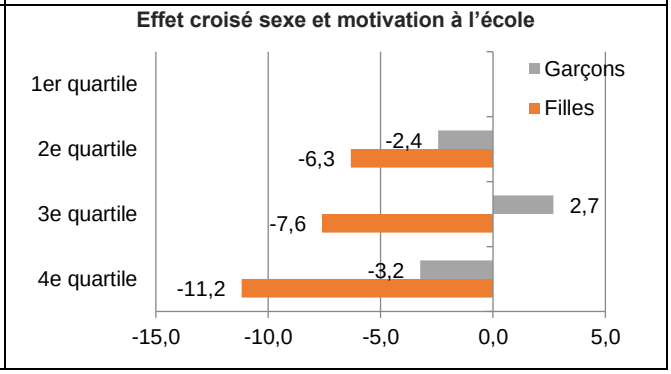
Les élèves en apprentissage accèdent donc davantage à la 2e année de CAP, mais leur réussite au diplôme par rapport aux lycéens professionnels est moindre. Quand ils ont atteint la 2e année de CAP, 68 % des apprentis et 78 % des lycéens professionnels obtiennent le diplôme de CAP en deux ans. Trois ans après l'entrée, ils sont respectivement 78 % et 84 %.

**Figure 5 • Probabilité d'entrer en CAP après la troisième en apprentissage plutôt qu'en voie scolaire**




Seuils de significativité : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %.
Lecture : la probabilité d'entrer en CAP par apprentissage plutôt qu'en voie scolaire est supérieure de 15 points de pourcentage pour les filles ayant un SEP dans la sphère sociale dans le 4e quartile par rapport à celles du 1er quartile.
Note : les coefficients affichés sont issus de la régression logistique précédente avec ajout de variables d'interaction entre le sexe et les scores conatifs. Il s'agit des effets marginaux.
Source : MENJ-DEPP, panel d'élèves entrant en sixième en 2007.




Au final, 72 % de ceux qui s'étaient orientés en apprentissage après la troisième et 73 % des lycéens professionnels obtiennent le diplôme trois ans après leur entrée en CAP.

Il ressort de la modélisation que le niveau scolaire au collège joue un rôle important dans le fait d'obtenir le diplôme (Tableau 2). À l'entrée dans la formation, avoir un bon niveau scolaire en mathématiques et disposer d'un SEP dans la sphère scolaire parmi les plus élevés jouent positivement sur les chances de passer en 2e année et d'obtenir le diplôme. La probabilité d'obtenir le diplôme est également plus élevée de 7 points de pourcentage pour les enfants dont le père est artisan, commerçant ou chef d'entreprise par rapport à un élève dont le père est employé. Mais disposer d'un SEP social parmi les plus élevés réduit significativement les chances d'obtenir le diplôme. Caille et O'Prey (2005) montraient également une relation inverse entre une forte estime de soi dans le domaine social et la réussite au baccalauréat général, et expliquaient que *« tout se passe comme si […] une haute estime de soi sociale se forgeait dans des expériences qui ne sont pas toujours compatibles avec les exigences de la scolarité ».*

Une fois prises en compte ces caractéristiques, s'être orienté en apprentissage après la troisième plutôt qu'en lycée professionnel pour préparer le CAP a un effet positif sur le fait d'atteindre la 2e année de CAP, mais pour ceux qui atteignent la 2e année, le fait d'être apprenti a un effet négatif et significatif sur l'obtention du diplôme en deux ou trois ans (Tableau 2). La prise en compte des scores conatifs dans le modèle atténue légèrement l'effet négatif de l'apprentissage sur l'obtention du diplôme, mais il reste négatif et significatif (-7 points dans la modélisation avec les scores conatifs contre -8 points sans).

**Tableau 2 • Probabilité d'atteindre la 2e année et probabilité d'obtenir le diplôme en 2 ou 3 ans pour ceux ayant atteint la 2e année**

| | Probabilité d'atteindre la deuxième année en 1 ou 2 ans | | | Probabilité d'obtenir le diplôme de CAP en 2 ou 3 ans pour ceux qui atteignent la 2ième année de CAP | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Paramètre | Ecart-type | Effet marginal (points de %) | Paramètre | Ecart-type | Effet marginal (points de %) |
| **En apprentissage ? (réf : non)** | | | | | | |
| Oui | 0,3 ** | 0,15 | 3 | -0,5 *** | 0,12 | -7 |
| **Score français en 3e** | | | | | | |
| 2e quartile | -0,1 ns | 0,17 | -1 | 0,1 ns | 0,15 | 1 |
| 3e quartile | 0,0 ns | 0,18 | 0 | 0,1 ns | 0,16 | 1 |
| 4e quartile | 0,0 ns | 0,23 | 0 | 0,1 ns | 0,20 | 2 |
| **Score maths en 3e (réf : 1er quartile)** | | | | | | |
| 2e quartile | 0,1 ns | 0,17 | 1 | 0,2 ns | 0,15 | 3 |
| 3e quartile | 0,0 ns | 0,19 | 0 | 0,5 *** | 0,17 | 7 |
| 4e quartile | 0,1 ns | 0,22 | 1 | 0,8 *** | 0,20 | 9 |
| **SEP scolaire (réf : 1er quartile)** | | | | | | |
| 2e quartile | 0,3 ns | 0,21 | 2 | 0,2 ns | 0,18 | 2 |
| 3e quartile | 0,0 ns | 0,22 | 0 | 0,1 ns | 0,20 | 2 |
| 4e quartile | 0,1 ns | 0,25 | 1 | 0,6 ** | 0,23 | 7 |
| **SEP social (réf : 1er quartile)** | | | | | | |
| 2e quartile | 0,2 ns | 0,22 | 2 | -0,2 ns | 0,18 | -2 |
| 3e quartile | -0,1 ns | 0,22 | -1 | -0,2 ns | 0,19 | -4 |
| 4e quartile | -0,3 ns | 0,22 | -3 | -0,3 * | 0,20 | -5 |
| **Motivation (réf : 1er quartile)** | | | | | | |
| 2e quartile | 0,6 *** | 0,20 | 5 | 0,3 * | 0,18 | 4 |
| 3e quartile | 0,7 *** | 0,22 | 6 | 0,3 ns | 0,19 | 4 |
| 4e quartile | 1,1 *** | 0,25 | 8 | 0,3 ns | 0,21 | 4 |
| Autres variables du modèle : sexe, structure du ménage, taille de la famille, origine, CSP des deux parents, élève boursier, retard scolaire, secteur de l'établissement en 3e, classe atypique fréquentée en 3e, académie, spécialité de formation. | | | | | | |

Autres variables du modèle : sexe, structure du ménage, taille de la famille, origine, CSP des deux parents, élève boursier, retard scolaire, secteur de l'établissement en 3e, classe atypique fréquentée en 3e, académie, spécialité de formation.

Seuils de significativité : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %.
Lecture : parmi les jeunes ayant atteint la 2e année de CAP, la probabilité d'obtenir le diplôme au bout de trois ans est inférieure de 7 points à celle des lycéens professionnels, une fois prises en compte les caractéristiques observables.
Champ : France métropolitaine + DOM (hors Mayotte), élèves entrés en sixième en 2007 et sortis de troisième en 2011 ou 2012.
Source : MENJ-DEPP, panel d'élèves entrés en sixième en 2007.

### Encadré 1 • Données et champ de l'étude

Cette étude est réalisée à partir du panel 2007 de la DEPP, échantillon représentatif au niveau national d'élèves entrés pour la première fois en sixième en 2007 dans un collège public ou privé en France métropolitaine ou dans les DOM. Cette étude porte sur les 3 169 élèves du panel entrés en CAP aux rentrées 2011 ou 2012, après une classe de troisième (générale, professionnelle ou agricole, ou Segpa) : 1 308 se sont orientés en apprentissage et 1 861 en voie scolaire. Les élèves entrés en CAP après une autre formation en lycée professionnel, en lycée général ou technologique ou après un préapprentissage ne sont pas retenus pour cette étude.

**Encadré 2 • Un tiers des élèves n'a pas répondu aux évaluations**

Les élèves du panel 2007 ont passé des évaluations spécifiques, en sixième et en troisième, portant sur leurs acquis cognitifs et conatifs. Ces évaluations se sont présentées sous la forme d'un cahier divisé en neuf séquences et ont été passées dans leur établissement scolaire. Certains élèves n'ont pas participé aux évaluations (ce que l'on nommera « non-réponse totale ») et d'autres n'ont pas répondu à la totalité des questions (« non réponse partielle »).

**Imputation des acquis cognitifs grâce à d'autres mesures du niveau scolaire**
27 % des élèves qui se sont orientés en CAP après la troisième sont non répondants aux évaluations de troisième des acquis en mathématiques ou en français.
Un modèle de régression linéaire est estimé sur l'ensemble des élèves répondants de troisième, expliquant la variable à imputer par un certain nombre de variables auxiliaires.
En cas de non-réponse, la valeur manquante est remplacée par la valeur prédite par le modèle, à laquelle on ajoute un résidu aléatoire.

**Traitement de la non-réponse partielle aux SEP scolaire et social, et au score de motivation**
Pour 36 % des élèves de notre échantillon, le SEP social, le SEP scolaire et/ou la motivation en troisième sont manquants. Pour une partie, il s'agit de non-réponse partielle : 11 % de l'échantillon n'a répondu qu'à une partie des questions de l'un des scores.
Des analyses à correspondances multiples ont été réalisées sur les réponses aux questions de ces trois scores. Elles ont permis d'affecter un score aux élèves ayant répondu à seulement une partie des questions. On fait le choix d'imputer un score à partir du moment où l'élève a répondu au moins à la moitié des questions relatives à un score.

# Références bibliographiques


Abriac, D., Rathelot, R. & Sanchez, R. (2009). *L'apprentissage, entre formation et insertion professionnelles*. Insee références, 2009.

Alet, E. & Bonnal L. (2012). L'apprentissage : un impact positif sur la réussite scolaire des niveaux V. *Économie et statistique*, *454*, 3-22.

Arrighi, J.-J. (2013). L'apprentissage et le chômage des jeunes : en finir avec les illusions. Revue française de pédagogie. *183*, 49-58.

Bandura, A. (1990). *Multidimensional scales of perceived academic efficacy*. Stanford: Stanford university.

Blanchard, S. (2008). Introduction : Sentiments d'efficacité personnelle et orientation scolaire et professionnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *38*(4), 409-416.

Blanchard, S., Lieury, A., Le Cam, M. & Rocher, T. (2013). Motivation et sentiment d'efficacité personnelle chez 30 000 élèves de 6e du collège français. *Bulletin de psychologie*, *523*, 23-35.

Bonnal, L., Mendes, S. & Sofer, C. (2003). Comparaison de l'accès au premier emploi des apprentis et des lycéens. *Annales d'économie et de statistique*, *70*, 31-52.

Brinbaum, Y. (2019). Trajectoires scolaires des enfants d'immigrés jusqu'au baccalauréat : rôle de l'origine et du genre. Résultats récents. *Éducation & Formations, 100*, 73-104.

Brinbaum, Y. & Kieffer, A. (2009). Les scolarités des enfants d'immigrés de la 6e au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours. *Population, 64*(3), 561-610.

Brinbaum, Y. & Kieffer, A. (2005). D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées : ambition et persévérance. *Éducation & Formations, 72*, 53-75.

Cahuc, P. & Ferracci, M. (2015). L'apprentissage. *Donner la priorité aux moins qualifiés*. Paris : Les Presses de Sciences po.

Caille, J.-P. (2007). Perception du système éducatif et projets d'avenir des enfants d'immigrés. *Éducation & formations, 74*, 117-142.

Caille, J.-P. & O'Prey S. (2005). Estime de soi et réussite scolaire sept ans après l'entrée en 6e. *Éducation & formations, 72*, 25-52.

Caliendo, M., Bobb-Clark, D. & Uhlendorff, A. (2010). Locus of control and job search strategies. *IZA discussion paper, 4 750*.

Couppié, T. & Gasquet, C. (2011). *Les jeunes des ZUS inégalement pénalisés au moment de l'insertion.* Céreq, coll. « Net.Doc » (n° 79).

Couppié, T. & Gasquet, C. (2017). Apprentissage et voie scolaire : comment expliquer les différences d'insertion observées ? Dans Calmand J., Couppié T., Heurardv. (dirs.), *Rendement éducatif, parcours et inégalités dans l'insertion des jeunes*. Marseille : Céreq, coll. « Échanges » (n° 5).

De Léonardis M., Capdevielle-Mougnibas V., Prêteur Y. (2006). Sens de l'orientation vers l'apprentissage chez des apprentis de niveau V : entre expérience scolaire et rapport à l'avenir. *L'Orientation scolaire et professionnelle, 35*(1), 5-27.

Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New-York : Plenum.

Demongeot, A. & Lombard, F. (2019). L'apprentissage au 31 décembre 2018. *Note d'Information MENJ-DEPP*, *19.30*.

Denave, S. & Renard, F. (2017). L'orientation en CAP métiers de l'automobile et coiffure. Entre élaboration d'aspirations et conditions d'affectations. *Éducation & formations, 93*, 43-66.

Dupont, V., Monseur, C., Lafontaine, D. & Fagnant, A. (2012). L'impact de la motivation et des émotions sur les aspirations professionnelles des jeunes de 15 ans. *Revue française de pédagogie*, *181*, 55-70.

Grelet, Y. (2005). Enseignant professionnel, spécialité de formation et reproduction sociale. *Éducation & formations, 72*, 125-136.

Grelet, Y. & Vivent, C. (2011). La course d'orientation des jeunes ruraux. *Céreq Bref, 292*.

Guillerm, M., Pesonel, E. & Testas, A. (2018). L'orientation en CAP par apprentissage ou par voie scolaire : profils des élèves à l'issue de la 3e. *Note d'Information MENJ-DEPP, 18.22*.

Kergoat, P. (dir.) (2017). *Mesure et analyse des discriminations d'accès à l'apprentissage, Rapport d'évaluation.* Mission d'animation du Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse, INJEP, MEN.

Kerivel, A. & Sulzer, E. (2018). Inégalités dans l'accès aux stages, à l'apprentissage et à l'enseignement professionnel : des formations empêchées ? *Analyses et Synthèses, 10*.

Le Rhun, B. & Marchal, N. (2017). Insertion professionnelle des apprentis et des lycéens. Comparaison sur le champ des spécialités communes. *Éducation & formations, 94*, 117-148.

Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs, 5*, 59-90.

Lemaire, S. (1996). Qui entre en lycée professionnel, qui entre en apprentissage ? Profils des élèves qui intègrent une filière professionnelle à l'issue du collège. *Éducation & formations, 48*, 71-80.

Lent, R.W. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : considérations théoriques et pratiques. *L'orientation scolaire et professionnelle, 37*(1), 57-90.

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

Marchal, N. (2019a). Le diplôme et la conjoncture économique demeurent déterminants dans l'insertion des apprentis. *Note d'Information MENJ-DEPP, 19.11*.

Marchal, N. (2019b). Le diplôme et la conjoncture économique restent déterminants dans l'insertion des lycéens professionnels. *Note d'Information MENJ-DEPP, 19.10.*

Moreau, G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris : La Dispute.

Murat, F. & Rocher, T. (2002). La place du projet professionnel dans les inégalités de réussite scolaire à 15 ans. Dans Insee, *France Portrait social* (p. 101-121).

Ruiz, G. & Goastellec, G. (2016). Entre trouver et se trouver une place d'apprentissage : quand la différence se joue dans la personnalisation du processus. *Formation Emploi, 133*, 121-138.

# La sélection comme méthode pédagogique : l'entreprise partenaire de l'éducation publique

*Carolina de Roig Catini*[*]

## Introduction

Un des jeunes interviewés lors de notre recherche de terrain témoigne de sa trajectoire éducationnelle marquée par une formation réalisée par la philanthropie d'une industrie du pneumatique. Au cours de sa deuxième année, Felipe a été sélectionné dans son lycée pour participer aux ateliers de formation organisés par la Fondation Educar Dpaschoal, institution qui joue un rôle important dans la banlieue de Campinas, ville située près de São Paulo, au Brésil. Deux fois par semaine, il faisait des ateliers qu'il décrit comme des activités de sélection, c'est-à-dire, une séquence d'entretiens de groupe qui ont pour but de simuler des situations-limite et d'évaluer ses compétences, telles que sa « capacité de *leadership* », de « communication » et son « esprit d'équipe ».

Parmi les 100 lycéens qui ont participé aux ateliers, Felipe a été l'un des cinq sélectionnés pour superviser, l'année suivante, les mêmes ateliers en échange d'un cours d'anglais payé par la fondation. Pendant la dernière année du lycée, le matin il allait aux cours et l'après-midi il se consacrait 4 fois par semaine à ce projet. Diplômé, l'année suivante, il a été recruté comme jeune apprenti par la société qui préside la fondation sociale. En tant qu'apprenti, il vendait des pièces et des services automobiles par téléphone. Le jeune a réalisé ces tâches pendant un an pour apprendre un métier, et son salaire équivalait à la moitié du salaire minimum, environ 100 euros. Au moment de l'entretien pour la recherche en cours, au premier semestre 2019, Felipe avait 21 ans et n'était plus lié à l'entreprise. Il a continué à faire du bénévolat pour les actions sociales de la fondation et identifie sa participation volontaire à des projets destinés aux jeunes dans les écoles publiques comme un militantisme au sein de ce qu'il considère un « super mouvement social ». Les projets de bénévolat de la Fondation sont majoritairement consacrés à la réforme des écoles, des parcs et des places dans la banlieue de la ville à partir du travail collectif.

Cette communication a pour objectif de présenter une analyse des mécanismes de sélection qui sont à la fois des moyens de recrutement et une méthode éducative entrepreneuriale. L'exemple de Felipe évoqué au début met en évidence la capacité de synthèse d'éléments retrouvés dans d'autres projets éducatifs menés par des entreprises privées, qui ont comme public les lycéens des banlieues de grandes villes. Ces projets s'organisent autour de processus d'évaluation continue de la performance des jeunes et de la sélection négative (Viana, 2013). Dans cette dynamique, seulement une minorité de jeunes arrive à obtenir un emploi, même si ce dernier est précaire et mal payé. Un deuxième axe d'organisation des projets se situe dans le développement du bénévolat et dans l'entrepreneuriat social.

Cette configuration sera analysée en tant que modalité de sélection pour le marché du travail, mais aussi en tant que pédagogie qui simule la position de travailleurs et d'entreprises dans un marché du travail pendant la crise économique et le chômage massif. Cette méthode se dirige plutôt vers la disciplinarisation des jeunes pour la performance de la sélection que vers l'activité de travail en soi. La jeunesse est la génération la plus atteinte par les relations de travail informelles, les travaux externalisés et intermittents (Antunes, 2018, p. 62). L'analyse s'oriente par l'hypothèse que le travail social est en rapport avec la logique du *workfare (qui remplace le Welfare)*, caractérisée par l'acquisition de droits en échange d'une contrepartie du groupe ciblé. Cette conception est au sein des « politiques de contrôle répressives » des pauvres, dans lesquelles les bénéficiaires des services sociaux doivent accepter de travailler « sous peine de renoncer à leur droit » (Wacquant, 2003, p. 28).

[*] Université d'État de Campinas, Brésil, Centre de recherches sociologiques et politiques de Paris (CRESPPA, UMR 7217), ccatini@unicamp.br.

L'analyse est le résultat partiel d'une recherche en cours à propos des changements des relations entre « travail » et « éducation », en conséquence du partenariat établi entre des écoles publiques et des entreprises privées au Brésil. La recherche empirique a été menée sur la base d'entretiens avec des étudiant(e)s, des enseignants, des directeurs/directrices d'écoles (lycées des banlieues de Campinas et de São Paulo), ainsi que par l'observation non participante de séminaires, d'activités de formation et d'événements d'entreprises privées dans des écoles publiques. Les exemples présentés seront précédés de données sur le travail de la jeunesse d´aujourd'hui, et d'une exposition générale des réformes de l'enseignement qui ont fortifié les « partenariats public privés » et, d'après Lucie Tanguy (2016), ont délégué l'éducation publique à des associations et fondations entrepreneuriales privées, dans le cadre du néolibéralisme managérial (Laval, 2004).

# 1. Contexte et forme sociale des activités commerciales dans l'éducation des travailleurs et travailleuses

Tout d'abord, il est nécessaire de considérer quelques moments fondamentaux de la transformation de l'État au cours des années 1990. Cette période représente un tournant dans l'administration publique au Brésil, dans le cadre du néolibéralisme. La réforme de l'appareil d'État menée par le gouvernement Fernando Henrique Cardoso en 1996 a créé un nouveau corpus juridique et social pour la mise en place de « partenariats public-privé ». Ces reformes présupposaient l'existence d'un « citoyen-client » capable d'évaluer l'efficacité des services fournis par la société civile. En d'autres termes, le texte du plan de réforme mettait en cause le rôle de l'État comme le fournisseur unique de services sociaux fixant les règles du fonctionnement du « transfert de ces services vers le secteur public non étatique » (PDRAE)[1]. Pour exécuter ces activités, l'État a commencé à encourager la création d'associations privées liées à la société civile ou aux entreprises. Ces dernières ont été incitées à y participer par le biais d'exonération fiscale et par la loi sur la responsabilité sociale des entreprises.

Intitulées Organisations Sociales (OSs), ces associations sont engagées par l'État pour contrôler la gestion et l'embauche des employés des institutions en charge des services publics. Pourtant, elles exécutent ces activités selon leurs propres principes politiques, religieux, etc, tel que le ferait une organisation privée. À ce sujet, ce processus a été étudié par Montaño (2007), qui analyse la faiblesse du concept « troisième secteur ». Selon lui, ce terme indique la création fallacieuse d'un nouveau secteur, ni public ni privé, qui dans la pratique se caractérise par le transfert de ressources publiques vers le secteur privé (Montaño, 2007, p. 139). Bien que le processus soit considéré comme un partenariat, il s'agit de différentes formes de sous-traitance du service. Pour cette raison, au contraire d'un service « public non-étatique », tel qu'il a été nommé par les reformes des années 1990, je défends qu'il s'agît d'un « service étatique non public ».

Ainsi, aujourd'hui, certains droits en matière de santé, de protection sociale, de culture et même d'éducation fonctionnent en régime intégral de sous-traitance. Pour l'éducation de la petite enfance (0-6 ans) à São Paulo, par exemple, 75 % des institutions sont administrées par ce régime. La plupart d´entre elles sont des organisations religieuses et évangéliques. Pour les écoles primaires et secondaires, ce processus de partenariat est encore plus complexe. Pour cette raison, cette présentation se concentre autour de la situation des lycéens, particulièrement de la jeunesse proche de rentrer dans le marché du travail ou qui concilie l'école et une activité professionnelle.

Dans ce cas, le processus est plus complexe car certaines de ces fondations et associations privées, prestataires de services considérées comme des activités « d'intérêt public », s'organisent en groupes similaires à des conglomérats sociaux d'entreprises. C'est-à-dire des fondations et des instituts sociaux d'entreprises privées opérant dans le domaine de l'éducation. Un grand conglomérat d'instituts sociaux d'entreprise, comme « Todos Pela Educação » (Tous pour l'éducation), agit politiquement, produisant des recherches de sorte à trouver des éléments pour soutenir les changements qu'ils propose; et de la propagande pour leurs programmes présentés comme une panacée pour l'éducation au Brésil, etc. Néanmoins, sa performance va bien au-delà de la politique, chacune des entités qui composent le

[1] Le Plan directeur pour la réforme de l'État a été préparé par le Ministère de l'administration fédérale et de la réforme de l'État, approuvé le 21 septembre 1995.

conglomérat mène également des activités éducatives qui sont développées sous leur coordination. Chaque membre est spécialisé dans un type de services ou dans la vente de produits qui ne font pas référence à la sous-traitance du travail dans son ensemble. Ces sont des activités correspondant à une partie du travail éducatif, de l'équipe ou de l'école : la gestion, formation des enseignants, projets pédagogiques, formation des jeunes au travail, entrepreneuriat, innovation, technologie, etc. Ainsi, ils établissent des contrats par segment du travail éducatif, brisant les éventuelles résistances. En d'autres termes, ils ont mené un processus de privatisation voilé, dissimulé derrière la fragmentation des processus de sous-traitance.

Ainsi, un ensemble d'entités propose un réseau de services privés, résultat des transformations lancées au début des années 1990, qui consolide le néolibéralisme au Brésil. Ces services sont engagés par les administrations publiques ou créés par les entités privées elles-mêmes. Lorsqu'elles fournissent des « services sociaux », les entreprises sont exonérées d'impôt. Ainsi, les ONG, les associations, les organisations sociales, les fondations et les instituts d'entreprises créent un réseau de projets, programmes et actions sociales juxtaposés, permanents ou temporaires, qui se développent à travers des processus de formation liés au domaine de l'éducation, mais aussi à travers des activités éducatives dans les domaines de l'assistance sociale, de la culture, du plaidoyer, de la religion et de la sécurité publique.

Comme la plupart des écoles secondaires, les élèves sont à l'école à mi-temps, de nombreux jeunes passent l'autre moitié de la journée dans un de ces projets d'éducation non formelle. Des entités privées, soit par le partenariat avec les écoles ou pour offrir des postes de travail précaire, ont commencé à contrôler des activités professionnelles et de formation des jeunes. Cette action est basée sur une vaste expérience dans l'enseignement de l'entrepreneuriat et de la concurrence entre les jeunes des périphéries des grandes villes. Ce processus de formation est notre sujet dans le présent texte. Par conséquent, nous souhaitons savoir qui sont les jeunes auxquels ces projets s'adressent.

En janvier 2020, l'Organisation internationale du travail (OIT) a annoncé que la stagnation en Amérique latine avait provoqué la croissance générale du chômage, avec une hausse particulièrement sévère entre les jeunes qui sont aussi exposés à l'informalité (Fariza, 2020). Selon la même organisation, la « génération ni-ni », qui n'étudie ni ne travaille, a connu une croissance exponentielle : en 2016 ce groupe totalisait 259 millions de personnes et il atteint 267 millions en 2019, parmi 1,3 milliards de jeunes du monde entier. Au Brésil, 30 % des jeunes pensent n'avoir aucune chance de progresser socialement par le travail et, par conséquent, la « génération ni-ni » là-bas est passée de 23,4 % en 2014 à 26,2 % en 2019 (Neri, 2019). Selon l'IBGE (Institut brésilien de géographie et de statistique), le taux de chômage des jeunes est passé à 27,1 % au premier trimestre 2020, un taux bien supérieur au taux de chômage général de 12,2 % dans l'ensemble de la population active. Parmi ceux qui trouvent des postes vacants, les contrats précaires correspondent au pourcentage alarmant de 80 % d´entre eux. Le taux de chômage général au premier trimestre 2020 correspond à près de 13 millions de chômeurs, ajoutés aux 4,8 millions de personnes « découragées », c'est-à-dire qui n'espèrent plus trouver qui exploite leur main-d'œuvre.

Ces jeunes sont devenus le « public cible » des projets et programmes de sous-traitance mentionnés auparavant. Dans ce processus de privatisation néolibérale, outre la sous-traitance, les droits sociaux sont désormais organisés selon des « critères d'éligibilité », par lesquels l'État commence à arbitrer *« public à servir et le type de service offert »* (Algebaile, 2009, p. 258). Le droit social cesse d'être organisé universellement et commence à cibler des publics spécifiques, en particulier la population la plus vulnérable et dans les situations considérées comme à risque.

Le processus d'organisation par cible de programmes sociaux est lié à la transition de la notion de citoyen à « public cible » et vise des segments restreints de la population, considérés comme « prioritaires ». Dans un pays périphérique comme le Brésil, où l'expansion universelle d'un réseau de services de base n'a jamais été atteinte, ces programmes ont assumé *« le rôle de remplaçant de droits sociaux qui n'ont jamais été garantis »* (Algebaile, 2009, p. 261). En plus, dans la pratique, le manque de qualité de la plupart des services élémentaires a toujours été réservé à ceux qui peuvent se permettre de les payer. Les politiques par cible sont associées aux inégalités, mais leur action est fragmentée, divisant les besoins matériels par des critères selon la race, le sexe, l'ethnicité et tranche d'âge. Cette

nouvelle division et organisation des droits sociaux par des « politiques sélectives » répond aux recommandations de la Banque mondiale pour lutter contre la pauvreté et atténuer les possibilités de « conflit ouvert », en « canalisant les énergies » des groupes qui revendiquent leurs droits :

> *« Les groupes confrontés à une discrimination active peuvent être aidés par des politiques sélectives d'action positive. Pour réduire la fragmentation sociale, les groupes peuvent être réunis dans des forums formels et informels et canaliser leurs énergies dans des processus politiques au lieu d'un conflit ouvert »* (Banque Mondiale, 2001, p. 10).

Les études de Loïc Wacquant sur les réformes de la politique sociale des États-Unis dans les années 80 trouvent écho dans la manière dont les droits sociaux brésiliens sont réalisés depuis la réforme managériale des années 90, qui s'est approfondie au cours des années 2000. Un large réseau d'assistance sociale sous-traité pour gérer les programmes de transfert de revenus est associé à des politiques visant à contenir les conflits sociaux. Pour bénéficier des services sociaux, il est nécessaire d'offrir une contrepartie, souvent sous forme de travail (Wacquant, 2003, p. 28). Il s'agit de la constitution d'un Workfare qui remplace les principes de l'État providence, basé « sur l'engrenage de l'obligation du travail sous-rémunéré », à travers lequel, selon les mots de Paulo Arantes, *« l'aide sociale devient le tremplin vers l'emploi précaire »* (Arantes, 2014, p. 143).

Dans l'analyse de l'organisation des droits ciblés, il est possible d'observer qu'elle stimule la sélectivité et la concurrence pour les droits parmi les membres de la classe autrefois caractérisée par « l'universalité ». En effet, on observe la répétition de la forme sociale d'organisation des services dans l'organisation de la classe elle-même. Ce processus est marqué par la concurrence préalablement déterminée par la loi de l'offre et de la demande, établi par les négociations et appels à projet. Les droits ciblés confèrent à la législation la même intermittence et la même précarité du travail, car ils les soumettent au droit de la concurrence et sont offerts pour une durée déterminée. En même temps, on observe la dégradation de la notion d'équivalence entre les citoyens, ceux-ci, différenciés par le profil de la cible vers laquelle le service est orienté et non par leurs besoins matériels. La même sélectivité et compétition qui constituent le cœur de la rationalité des droits, guident les activités de formation des jeunes travailleurs. Cette logique est exacerbée par la concurrence pour les emplois et le fait que l'employeur éventuel assume le rôle d'éducateur, faisant de la formation elle-même un long processus de sélection. Voyons ça par la suite.

## 2. La sélection comme méthode pédagogique entrepreneurial

À partir des entretiens avec des jeunes et des professionnels de l'école en charge de la mise en place de partenariat avec la Fondation « Educar Dpaschoal » – le bras social d'une grande industrie pneumatique et membre de l'organisation « Éducation pour tous » – nous décrivons quelques situations pour analyser la rationalité qui guide ce processus de formation des jeunes vivant dans les périphéries. Ces jeunes sont le public ciblé du projet mené par l'institution. Le témoignage de Felipe est notre fil conducteur, qui sera exposé avec les témoignages d'autres jeunes et adultes.

Chaque année, la Fondation fait la promotion de ses ateliers auprès des jeunes élèves des dernières années de l'éducation primaire et secondaire pour les inviter à s'y inscrire. C'est la troisième année consécutive que Felipe a assisté à une de ces présentations dans son école dans la périphérie de Campinas (SP, Brésil). Il décide alors d'y participer. L'appel aux ateliers propose l'amélioration des compétences en communication, qu'un jeune homme timide comme Felipe considérait comme cruciale pour son développement professionnel. Comme il y avait plus d'étudiants inscrits que de places disponibles, le premier atelier s'est déroulé comme un processus sélectif pour identifier les étudiants pouvant participer à l'ensemble de la formation :

> *« ...c'était une dynamique très simple, je pense que c'est bien connu. Ils nous ont séparés en groupes et nous ont donné un texte. Dans ce texte, c'était comme l'apocalypse, la fin du monde, et il y avait des gens présentés par le texte et on devait choisir quelles personnes seraient les*

> *plus correctes pour être sauvées. C'était ce genre de dynamique. Alors, on présentait, vous savez, ce qui était le consensus du groupe et avec cela, ils ont sélectionné des personnes pour y participer. »*

Le choix des étudiants ne faisait cependant aucune référence au contenu de la dynamique, ni au débat moral de savoir qui sauver de la fin du monde entre « un toxicomane, un trafiquant de drogue, un agresseur, un enfant et une personne âgée ». Pour le jeune homme qui connaissait ces dynamiques depuis de nombreuses années, il était évident que le défi n'était pas de choisir l'un des « personnages », et que le contenu de la réponse n'était absolument pas important : *« peu importe qui on a sauvé »*, de ses propres mots, *« l'accent était mis sur la performance qu'on avait là-bas, avec notre groupe à l'époque – le leadership, la communication et ce genre de choses. Ensuite, ils nous ont sélectionnés à travers ce comportement ».* L'important n'est pas ce qui est fait, mais comment.

Pour ceux qui ont eu leur place dans les ateliers, comme Felipe, dont l'attitude a été jugée appropriée à la situation face à la tâche de sélectionner les survivants de l'apocalypse, ils s'y sont retrouvé deux fois par semaine, pendant un an, pour une séquence d'activités qui simulait la dynamique de sélection jusqu'à l'arriver à l'Oasis. Ce dernier moment est plus intégrateur, et cherche à impliquer l'ensemble du groupe dans la mobilisation des ressources matérielles auprès des entreprises privées et d'autres « partenaires » pour transformer l'environnement dégradé à l'intérieur ou à l'extérieur d'une école publique de la périphérie. Au cours des étapes qui précèdent le projet Oasis, à chaque séance les jeunes sont évalués en fonction de leurs performances, leurs compétences et de leurs capacités d'action dans des situations limites, tout en s'efforçant d'améliorer leur « capacité de leadership », « communication », leur « Esprit d'équipe ».

Felipe considère que ces activités attirent l'attention des jeunes car c'est une expérience très différente de celle vécue par *« un adolescent dans une école publique »,* c'est *« quelque chose de très dynamique, participatif, pas ennuyeux »*. Ainsi, les trois heures d'atelier par jour se déroulaient rapidement et les *« jeunes en profitaient beaucoup et ils s'amusaient pendant qu'ils étaient là-bas ».* Selon lui, la principale sélection a eu lieu vers le sixième mois de l'atelier, en raison de la préparation d'un événement majeur sur un autre pays. Cette activité demandait beaucoup d'engagement dans la préparation, il fallait être en contact avec des étrangers et avoir de la connaissance sur la culture d'un autre pays. Contrairement aux autres exercices, ce *« défi était si grand que c'est celui qui a le plus généré la retrait des participants car certains qui ne sont pas aussi engagés ont dit : "wow, c'est trop, je ne veux pas faire tout ça, ni y mettre autant d'énergie". Il dit que le projet demandait beaucoup de temps, de l'attention et du soutien de la famille. Tellement, qu'il n'était pas possible de tout faire pendant les heures à l'atelier et il fallait continuer de travailler à un autre moment ».* Une enseignante de l'école où Felipe a étudié raconte qu'au cours du projet, elle a vu *« des élèves pratiquement disparaître de l'école »,* si dévoués à la fondation *« qu'il y avait une forte baisse de la participation de cet élève à l'école, à la fois physiquement, à la limite de l'évasion et de l'implication intellectuelle dans le processus d'apprentissage ».*

Un autre atelier qui a marqué Felipe, c'est la production d'une affiche à propos d'un thème sur lequel ils devraient ensuite exposer. Mais la confection n'était pas la vraie activité. En fait, ce qui comptait c'était leur capacité à surmonter les obstacles qui devaient être créés par l'un des jeunes du groupe : *« Les animateurs ont appelé une personne de chaque groupe à moitié cachée, et ont dit : "regardez, pendant que la dynamique continue, vous dérangerez votre groupe d'une certaine manière, je ne sais pas, vous serez en désaccord avec eux, vous provoquerez des disputes, quelque chose comme ça" »*. Ce jeune homme s'inquiète de sa timidité et de ses difficultés à se faire des amis, mais il fait ce qui est proposé et parvient à susciter l'intrigue dans le groupe. En rejoignant la représentation proposée, il a trouvé intéressant de provoquer la situation de conflit et d'observer les relations, principalement parce qu'il pouvait voir « un leader émerger là-bas ».

Une autre participante aux ateliers, Mariana, a rapporté une autre activité. Il s'agissait d'une « classe de philosophie » sur les dieux grecs, qui impliquait l'analyse des gestes et des comportements par les formateurs qui observaient le jeu. Puis, au moment de l'exposé, il a été suggéré que les jeunes utilisent leurs épées faites avec des journaux pour une bataille de tous contre tous, avec les yeux bandés. En théorie, l'objectif était d'analyser les stratégies pour se déplacer, frapper des ennemis inconnus, sans recevoir des coups. Cependant, lorsque la bataille a été décrétée, avec une brève analyse de qui « a

fait le mieux », on savait que les critères du jury n'étaient en aucun cas liés aux règles qu'ils avaient eux-mêmes présentées. Le vainqueur de la bataille n'a reçu aucun coup, car il a retiré le bandeau. L'attitude a été appréciée, car aucun moniteur ou éducateur n'a dit que les règles qu'ils présentaient eux-mêmes ne pouvaient pas être transgressées. Le gagnant a été décerné et Mariana a remis en question la procédure en silence.

Cette étrange relation pédagogique dans laquelle on apprend à contourner la propre proposition de l'éducateur et à valoriser la contravention montre que le véritable objectif de la formation est la validation de l'attitude de profiter illicitement des situations de compétition. Les activités proposées par le projet pédagogique de la fondation d'entreprise en question ont pour méthode pédagogique une séquence d'activités qui ressemblent à des jeux : ce sont des conflits, dans lesquels des défis sont proposés et dont les règles et critères d'évaluation ne sont pas complètement explicites ou inexacts.

Ces activités de formation sont ainsi basées sur des simulations de défis, énoncées avec certains contenus, qui exigent des étudiants une performance engagée et dont les critères d'évaluation sont arbitraires. L'évaluation cherche à identifier ceux et celles dont l'attitude de leadership se démarque des autres. En d'autres termes, c'est une logique de compétition centrée sur la performance individuelle. Pour le début d'une analyse sociologique des relations éducatives, on trouve plus de similitudes entre ces pratiques et les jeux de télé-réalité que dans l'analyse des processus de formation au travail : on apprend davantage à se comporter face à la sélectivité. Ainsi, « l'évaluation est omniprésente », selon les termes utilisés par Viana (2012), car c'est en raison de l'exposition excessive des formes de performance que celui qui gagne tout seule est choisi en détriment de tous les autres, qui perdent. Dans le cas du processus pédagogique analysé, ainsi que dans les jeux d'élimination analysés par Silvia Viana (2012), la *« sélection est négative car elle choisit ce qui doit disparaître, mais c'est aussi parce qu'elle ne connaît pas ses propres paramètres »* (p. 107). D'après les mots de Felipe, une telle procédure est associée à la notion de résilience :

> *« Le mot résilience est largement utilisée dans les ateliers au sens très littéral : être impacté par quelque chose et savoir comment contourner la situation, savoir comment revenir à son état naturel. Il y a donc des provocations. Généralement, avant de commencer la formation, on ne prend pas d'initiative, on assiste à nos cours à l'école mais on ne fait généralement pas beaucoup plus que cela, tout d'un coup on est très poussé à faire de nouvelles choses, n'est-ce pas ? Alors, on sort de notre zone de. [...] Il y a beaucoup de ça, de revoir ses propres préjugés et de se dire : "ok, peut-être personne va adhérer à mon idée, mais je vais essayer, je vais le faire, je vais écrire un projet, je vais le présenter à mes professeurs, je vais voir si quelqu'un achète l'idée, je vais jusqu'au bout. Peut-il ne pas fonctionner ? Cela peut ne pas fonctionner, mais j'irai aussi loin que possible". Ainsi, on nous apprend à gérer aussi un problème plus personnel, la résilience, on apprend à gérer les problèmes familiaux et les frustrations de la vie. »*

En observant la similitude entre ce mécanisme et la rationalité des jeux d'anéantissement, on constate une recherche de dépassement constant du soi, dans laquelle le participant est obligé de montrer une inventivité permanente pour s'adapter à l'instabilité constante. L'objectif est donc un type d'arrangement qui allie proactivité intense et soumission, dans un mouvement constant en face d'une réalité mouvante. *« Cette conformité à une réalité déformée a été appelée "résilience" »* (Viana, 2012, p. 100). Contrairement à un processus scolaire stable dans lequel l'évaluation cherche à identifier ceux qui atteignent ou pas une moyenne, ici chaque activité a son gagnant. Dans les deux processus, soit dans la formation des travailleurs ou dans les émissions de télé-réalité, le jeu n'invente pas, mais restaure une forme sociale qui existe déjà dans les relations de travail, particulièrement les formes d'évaluation et de sélection pour le travail.

La sélection comme méthode pédagogique constitue chaque instant du processus, mais elle est aussi son objectif final. Même sans l'annoncer, ces processus sont de véritables processus sélectifs pour des offres d'emploi ou d'insertion sociale, conquis uniquement par ceux qui le méritent. Le premier travail bénévole pour lequel les jeunes sont recrutés est la *« réplication des ateliers dans leurs écoles, dans la même semaine »,* selon les mots de Felipe. Parfois, cela ne fonctionne pas, mais une sorte de compensation est effectuée, car ceux qui l'appliquent connaissent déjà l'énigme pour être bien évalué

dans chaque activité. Ensuite, *« les meilleurs sont choisis pour être les animateurs des ateliers de l'année suivante »*, et ce qu'ils doivent faire *« en gros, c'est reproduire tout ce qu'on apprend au cours de l'année pour la prochaine génération. Parmi les 100 qui ont été choisis, j'ai eu l'opportunité d'être également, parmi ces 10 à travailler l'année suivante ».* Il considère que les sélectionnés *« sont les plus communicatifs, les plus leaders, les plus référents, les meilleurs ».* La compensation dans ce cas est un cours de langue que la Fondation Educar Dpaschoal verse aux animateurs, comme une sorte d'incitation au travail. Les animateurs *« étaient obligés de choisir un cours payé par la Fondation ».*

Quand je lui ai demandé si l'expérience de nombreuses sélections consécutives ne lui semblait pas difficile, et si cela ne pouvait pas faire souffrir la plupart des jeunes non sélectionnés, Felipe a répondu qu'il avait vu des jeunes « très frustrés ». Pour lui, cela pourrait être *« l'impact négatif, l'un ou l'autre qui est frustré de ne pas avoir été choisi, car il s'est projeté là-dessus mais, d'une manière ou d'une autre, s'il n'a pas réussi, c'est parce qu'il n'a pas travaillé dur, ou qu'il il n'avait pas l'intention de se transformer au cours de l'année, au point d'atteindre son objectif, les prérequis pour être moniteur par exemple ».* On peut voir qu'il avait déjà intégré la notion que chaque cause d'échec possible réside dans la performance individuelle et n'est pas liée à des conditions profondément inégales des jeunes vivant au Brésil ou même dans chaque quartier périphérique.

Après une année en tant qu'apprentis et une année en tant que formateur, plusieurs sont également sélectionnés pour différents types de travail dans l'entreprise Dpaschoal. Selon Felipe, qui y a travaillé pendant un an, *« de nombreux managers de Dpaschoal ont commencé à la Fondation et ont travaillé comme jeune apprenti, comme moi ».* Felipe a été sélectionné, avec trois autres collègues, pour un projet de jeune apprenti, pour lequel il travaillait huit heures par jour, six fois par semaine, gagnant environ la moitié du salaire minimum. En plus de cette routine, une fois par mois, il devait suivre d'autres ateliers de la Fondation Educar Dpaschoal destinés aux jeunes apprentis.

> *« En tant que jeune apprenti, on passe par deux secteurs, nous avons un contrat d'un an, nous passons donc six mois dans un secteur et six mois dans un autre. Mon premier secteur s'appelait Auto Z, qui est le premier e-commerce de Dpaschoal. J'ai donc vendu des produits pneumatiques et des accessoires pour les voitures [...]. C'était mon premier contact professionnel, vraiment professionnel, avec un contrat de travail. Il est évident que l'apprenti n'a pas de tache de responsabilité, il ne peut même pas en avoir, mais j'ai commencé à avoir l'expérience de servir les clients, d'être mal reçu par les clients, d'être bien reçu par les clients, d'apprendre sur un produit dont vous n'avez aucune connaissance – qui est un pneu – pour pouvoir expliquer au client, pour pouvoir transmettre des informations, répondre à des e-mails. Comme ça, on développe cette partie plus professionnelle, plus entrepreneuriale. Puis, au cours des six autres mois, j'étais dans un magasin dans le commerce de détail, ce qui, selon moi, a été le plus impactant. Le client arrive là-bas, il veut avoir des informations, il faut donc avoir plus d'habilité. J'ai donc appris à gérer certains systèmes, et surtout à servir les clients dans les magasins, ce qui a été une grande expérience d'apprentissage pour moi. »*

L'année suivante, le projet dans lequel il était inséré est arrivé à fin et, après trois ans de formation, sélection et travail, Felipe s'est retrouvé au chômage. Il a eu du mal à entrer dans une faculté privée à bas prix et, par conséquent, il a commencé à travailler comme stagiaire dans un secrétariat d'école. Mais il est resté lié à la Fondation Estudar Dpaschoal comme bénévole en travail social. Il participe à certains moments de la formation des jeunes, en particulier du projet Oásis, le projet de reconstruction des espaces éducatifs, qu'il considère comme *« un super mouvement social, même s'il est connecté à une entreprise et que cela ne soit pas dit comme ça, il est identifié à un mouvement, le travail est super social ».*

Contrairement à lui, certains participants sont également sélectionnés par la Fondation pour suivre des cours d'enseignement supérieur dans des universités étrangères renommées. En fait, c'est un partenariat avec une autre Fondation qui choisit des « jeunes talents » à envoyer à l'étranger pour obtenir leur diplôme. En près d'une décennie de relation avec la fondation, il connaît deux collègues qui ont été choisis pour aller à Harvard. Pour certains jeunes, ne pas être sélectionné signifie de la frustration, pour d'autres, comme lui, cela signifie faire partie d'un groupe de jeunes sélectionnés, parmi lesquels certains « parviennent à faire des choses formidables » comme étudier à l'étranger.

Outre le mot résilience, l'entrepreneuriat est aussi un mot très utilisé comme un élément qui *« est présent dans tous les projets sociaux ».* Un autre terme répété successivement, c'est protagoniste. Felipe considère qu'il est devenu un jeune protagoniste, car il se trouve *« beaucoup plus critique* » après tout ce processus de formation, selon ses propres mots, il est devenu le mec *« chiant de la famille ».* Pourtant, une professeure met en cause cette idée de critique, disant que l'école perd des élèves à la fondation. Elle affirme que les élevés sont émerveillés par les perspectives qui leurs sont présentées mais à la fin :

> *« Ces garçons y travaillent de façon dissimulée, ils font tout là-bas : ils préparent les discussions, organisent la logistique, ils vont aux activités, ils se consacrent beaucoup au projet. La plupart des protagonistes sont amenés à donner des conférences, ils sont amenés à travailler, à donner des cours aux autres, non ? Ensuite, des espèces de pyramides hiérarchiques se créent entre eux, un peu stagnantes dans les profils créés à la fondation [...]. Et les postures politiques, j'ai vu des gens extrêmement politisés, critiques, qui se sont soudainement transformés, vous voyez ? Ils ont continué à avoir des attitudes critiques dans un test, à l'écrit, mais ils n'ont plus eu le même niveau de participation politique que dans les discussions en classe. J'ai le sentiment que leurs projets de vie se mêle à la recherche d'emploi que la fondation elle-même peut proposer. Ils transfèrent l'énergie qu'ils mettent dans l'école à la fondation d'entreprise. »*

L'enseignante d'une autre institution est la responsable des partenariats établis par l'école. Plus jeune, il y a une quinzaine d'années, elle a étudié dans cette même école qui était déjà partenaire de la Fondation Dpaschoal et de la police militaire. Elle considère que les changements dans le processus de formation qu'ils ont proposés dans le passé et aujourd'hui sont importants. Bien que nous n'ayons pas traité des projets sociaux de la police, qui au Brésil est liée à l'armée, nous considérons qu'il est important de noter que certains projets proposés par ces institutions se déroulent ensemble et intègrent des réunions d'affaires et militaires à la formation des jeunes. Les deux entités, commerciales et militaires, choisissent aujourd'hui des élèves qui excellent dans leur processus de sélections et les évaluations scolaires, ainsi que ceux qui sont les plus impliqués dans les mouvements étudiants. Avant, ils sélectionnaient des élèves plus en difficulté, car ils étaient en situation de vulnérabilité. Actuellement, l'action est tournée beaucoup plus vers le monde des affaires qu'auparavant. Dans le passé, l'objectif central était plus proche de l'entrepreneuriat social, pratique qui a cherché à trouver des technologies sociales et des processus organisationnels pour le développement du quartier périphérique.

Selon un autre professeur, c'est un projet subordonné à l'espoir de *« créer des opportunités pour des étudiants de plus en plus pauvres* ». Dans tous les cas, nous constatons que l'expérience de formation à la Fondation traverse la vie des jeunes et crée une nouvelle relation entre le travail et l'éducation. Pendant quelques années, l'entreprise crée une expérience quasi totale dans la vie des jeunes. Elle occupe le temps de chacun entre eux avec des projets d'entreprise et confond ainsi les attentes de l'entreprise et celles de chaque jeune.

## Considérations finales

On observe, ainsi, que ces formations demeurent une séquence de situations d'évaluation omniprésente et de sélection négative (Viana, 2013) où une minorité sort vainqueur et la majorité se retrouve dans des emplois précaires et mal payés. Il s'agit d'un engagement constant dans le projet de l'entreprise. L'exemple d'un tel partenariat et d'une telle formation est similaire à d'autres processus de formation offerts par des instituts privés qui sont également analysés dans la recherche, confirmant la diffusion d'un modèle. Faisons ici une brève systématisation des caractéristiques de ces projets.

Premièrement, les activités de formation permettent d'augmenter la durée de supervision des jeunes en prolongeant le temps des activités : l'école le matin et les activités avec les entreprises en dehors des horaires scolaires. Il y a une naturalisation des processus d'évaluation et sélection, au-delà de l'instabilité. Cela exerce une fonction idéologique et pratique qui consiste à maintenir les jeunes constamment engagés dans des projets d'entreprise, sans garantir leur insertion professionnelle ni leur stabilité pour l'avenir**.**

L'idée selon laquelle les pratiques éducatives devraient *« viser davantage l'orientation des comportements plutôt que la transmission des contenus »* (Souza, 2008, p. 180) part d'un postulat, au moins discursif, que la citoyenneté se matérialise dans l'entrepreneuriat des projets sociaux mis en œuvre par les jeunes. Ainsi, le rôle de protagoniste des jeunes *« fusionne avec la pratique, transformant l'éducation en formation comportementale »* (p. 181). Puisque le travail social réalise l'intégration sociale par la prestation de services, la gestion du *« protagonisme des jeunes devient une stratégie de dilution des conflits ou, selon le rapport Delors, un facteur de cohésion et de paix »* (p. 181, je souligne). Avec la même orientation, ils dirigent les jeunes vers le travail communautaire dans les écoles et les quartiers périphériques amplifiant la perméabilité des frontières entre mouvements sociaux et bénévolat auprès des entreprises.

Au nom de la jeunesse comme protagoniste, ces activités peuvent être développées pour remplacer, de manière précaire, les services fournis auparavant par l'État. Néanmoins, comme nous l'avons vu dans le cas de ce projet de formation, il ne s'agit pas seulement de mettre l'accent sur l'entrepreneuriat social et les projets communautaires, comme dans de nombreux projets destinés à la jeunesse au Brésil. Il s'agit d'incorporer un élément qui se réfère à la formation du « sujet entrepreneurial » (Dardot et Laval, 2016). L'enseignement de l'entrepreneuriat est lié à cette notion travaillée tout le temps dans le projet afin de naturaliser l'instabilité et le besoin constant d'innovation individuelle et souvent compétitive, pour rendre compte de la concurrence. Il ne s'agit pas d'un processus de formation axé sur l'employabilité sur un marché du travail préexistant. C'est l'engagement constant des jeunes à la création de ses propres moyens de travail ou à travailler de façon intermittente.

Ce type de droit est une forme d'assistance et s'adresse à un public cible spécifique de jeunes périphériques dont le profil est établi à partir de leur performance scolaire et des processus d'organisation des étudiants. En même temps, ce sont des formes d'activité de travail, *« du point de vue de la renonciation, tout travail est préférable à aucun travail »* selon les mots de Silvia Viana, de sorte que *« s'opposer à l'existence de stages sous-payés ou même non rémunérés, par exemple, signifie refuser l'opportunité d'inclure les jeunes dans le marché du travail »* (Viana, 2012, p. 51).

Cependant, le marché du travail a accéléré l'expulsion de la main-d'œuvre, de sorte que les projets sociaux non seulement préparent à un avenir bref, guidé par la nouvelle organisation du travail, mais le font par le travail volontaire ou mal rémunéré de ces jeunes. De ce fait, ces projets sont à la fois formation et travail. On assiste ici à une radicalisation de la logique du *workfare*, au détriment du welfare qui, comme on le sait, n'a jamais été une façon de caractériser l'État dans des pays périphériques tels que le Brésil. La logique d'acquisition de droits en retour d´une contrepartie du groupe ciblé est aggravée, les bénéficiaires des services sociaux privatisés doivent ainsi accepter de travailler. Dans ce sens, le travail est effectué simultanément avec le service éducatif avant même de s'ériger en forme d'aide sociale pour l'emploi. Dans le livre *La nouvelle raison du monde* (publié au Brésil en 2017), Dardot et Laval travaillent sur l'idée que, dans le « néolibéralisme total », il n'y aura pas de droits sans contrepartie.

L'approche travail-éducation sur les formes en marche aujourd'hui dans les écoles met en évidence le besoin d'étudier plus en profondeur son sens et la manière de concevoir ce changement. Certes, au Brésil, le rapprochement de ces activités est lié à une privation de formation intellectuelle due à une formation pratique axée sur les comportements et les compétences émotionnelles. Cette transformation a des aspects disciplinaires pour ce qui concerne le travail, et des effets d'acceptation de la précarité. Mais il reste un aspect fondamental à analyser : le travail lui-même est-il en train de devenir une contrepartie aux services étatiques ? C'est une différence radicale : s'agit-il d'un processus mettant fin au droit public ? S'agit-il d'un paiement non déclaré à la loi sociale dont la médiation est faite par des entreprises privées, qui prend la forme d'un travail non rémunéré ? Pour le moment, il n'est pas possible d'aller au-delà de ces questions.

## Références bibliographiques

Algebaile, E. (2009). *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj.

Antunes, R. (2018). *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo.

Arantes, P. (2014). *O novo tempo do mundo*. São Paulo: Boitempo Editorial (Coleção Estado de Sítio).

Banco Mundial (2001). Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000/2001. Luta contra a pobreza. Washington D.C.

Laval, C. (2014). *A escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público.* Londrina: Editora Planta.

Dardot, P. & Laval, C. (2016). *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo.

Delors, J. (2003). Educação: um tesouro a descobrir. 2ed. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC/UNESCO. http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf

Neri, M. (2019). Juventude e Trabalho : qual foi o impacto da crise na vida dos jovens ? E dos Nem-Nem ? Rio de Janeiro, RJ, Novembro de 2019, FGV Social. Récupéré le 10 juin 2020 sur https://www.cps.fgv.br/cps/bd/docs/Pesquisa-Jovens_Crise_Trabalho_NemNem_Marcelo-Neri-FGV-Social.pdf

Montaño, C. E. (2007). *Terceiro Setor e Questão Social: crítica ao padrão emergente de intervenção social.* 4. Ed. São Paulo: Cortez.

Tanguy, L (2016). *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école. Le tournant politique des anées 1980-2000 en France*. Paris: La Dispute.

Viana, S. (2012). *Rituais de Sofrimento.* São Paulo: Boitempo (Estado de Sítio).

Wacquant, L. (2003). *Punir os pobres. A nova gestão da Miséria nos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Revam.

Fariza, I (2020). Estagnação na América Latina leva desemprego de jovens ao maior nível em 20 anos. *El País*, Madri. 29 de janeiro de 2020. Récupéré le 10 juin 2020 sur https://brasil.elpais.com/internacional/2020-01-29/estagnacao-na-america-latina-leva-desemprego-de-jovens-ao-seu-maior-nivel-em-20-anos.html

Souza, R.M. (2008). *O discurso do protagonismo juvenil*. São Paulo: Ed. Paulus.

Session 5

# Reconnaître et évaluer l’expérience professionnelle en formation

# Processus de sélection sur le marché du travail des ingénieurs : le point de vue de ceux formés par la voie de l'apprentissage

*Delphine Debuchy*[*]

## Introduction

Cet article s'intéresse aux ingénieurs formés par la voie de l'apprentissage. Les premières formations d'ingénieurs par la voie de l'apprentissage ont été accréditées par la commission des titres d'ingénieur (CTI) en 1990 et ont connu ensuite un véritable engouement, avec une accélération à partir de 2005 grâce au plan de relance de l'apprentissage du gouvernement. En 1996, seulement 4 % des ingénieurs diplômés l'étaient par la voie de l'apprentissage. Vingt ans plus tard, cette voie d'accès au diplôme représente environ 15 % de l'ensemble des ingénieurs diplômés (MEN-DEPP, 2019).

Dès les années 1990, cette nouvelle voie d'accès au titre d'ingénieur a suscité des travaux visant notamment à comprendre les motivations des acteurs et à mesurer les conséquences de cette association inédite entre une main-d'œuvre qualifiée d'élite et une voie de formation traditionnellement empruntée en France par les élèves en échec scolaire préparant un métier manuel.

L'apprentissage, considéré en France comme une voie de relégation scolaire, apparaît alors comme « contre-nature » dans le monde des ingénieurs (Sauvage, 2000). Bouffartigue & Gadéa (1996) y voient *« une réactualisation du contre-modèle de celui du polytechnicien »* tandis que Grelon et Marry (1996), dans leurs travaux sur l'insertion professionnelle de ces nouveaux diplômés, montrent que, même s'ils sont tous embauchés comme ingénieurs, un recul est nécessaire pour *« mesurer le comportement des diplômés dans l'entreprise et leur impact sur la société ».* Grandgérard (1996) revient sur le risque lié à la reconnaissance du diplôme d'ingénieur formé par la voie de l'apprentissage et introduit la notion de « qualité modulable », jusqu'alors exclue de la formation de l'ingénieur diplômé.

Le débat est alors ouvert sur l'avenir de ces ingénieurs pour éviter qu'ils ne soient perçus comme des « sous-ingénieurs », des « pas tout-à-fait ingénieurs », à l'origine d'une « nouvelle strate statutaire », d'une *« nouvelle caste des ingénieurs de réalisation coincés entre les techniciens supérieurs et les (vrais) ingénieurs de conception » (*Aubret *et al.,* p.116). Bouffartigue et Gadéa (1996) évoquent des difficultés pour ces ingénieurs à *« faire pleinement reconnaître leur titre dans leurs activités professionnelles »* et Malglaive interpelle : *« Peut-on s'aviser de fabriquer de tels ingénieurs et les reconnaitre comme jadis la noblesse fabriquait et reconnaissait, quoiqu'à un rang inférieur, ses bâtards ? »* (1996, p. 92).

La CTI s'empare de la nécessité de défendre ces formations et rappelle que le diplôme obtenu par la voie de l'apprentissage doit conférer à son détenteur *« une même légitimité et un même niveau de reconnaissance que celui de la voie classique »* (Remaud, 2012).

Certes, aujourd'hui, la large diffusion de la voie de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur (39 % des apprentis sont de niveau I, II et III en 2018, MEN-DEPP, 2019) contribue à redorer le blason de cette voie plébiscitée par les pouvoirs publics : *« Une voie exceptionnelle car on peut suivre une formation diplômante tout en développant une expérience professionnelle. Tous les domaines [...] sont concernés : on peut être alternant et ingénieur centralien, en BTS informatique ou dans une IAE en filière finance »* (Pénicaud, 2018). Il nous semble cependant que la question de la légitimité de ces « autres » ingénieurs, soulevée dès les années 1990 (Malglaive, 1996), reste à la fois pertinente et très peu documentée dans la littérature.

[*] Université de Lille Polytech.

Notre article s'interroge donc sur la manière dont les ingénieurs formés par la voie de l'apprentissage vivent l'expérience de sélection à laquelle ils sont confrontés lorsqu'ils entrent sur le marché de l'emploi. En mobilisant le concept de stigmatisation (Goffman, 1975), nous cherchons à comprendre les stratégies que ces ingénieurs mettent en œuvre pour entrer sur le marché du travail en s'accommodant des différences que la voie de formation empruntée pour accéder au titre semble leur avoir attribuer.

Dans une première partie, nous présentons le système hiérarchisé des grandes écoles en France et montrons comment la voie de l'apprentissage constitue le dernier avatar d'une population déjà segmentée. La deuxième partie souligne comment cette nouvelle modalité, en tant que « contre modèle », expose les ingénieurs concernés à un déficit de reconnaissance et de légitimité. Après avoir présenté, dans une troisième partie, le terrain de recherche et la méthodologie mobilisée, nous concluons dans une quatrième partie à une stigmatisation de ces ingénieurs en la déclinant en deux profils-types correspondant à deux réactions différentes des ingénieurs à l'entrée sur le marché du travail.

# 1. Le système hiérarchisé des grandes écoles, un héritage des ingénieurs français

*« Toute réflexion sur les ingénieurs est, en France, en même temps une réflexion sur les élites et leur système de production »* (Bouffartigue & Gadéa, 1996). En France, devenir ingénieur diplômé nécessite d'avoir suivi une formation de 5 ans dans une école d'ingénieurs obligatoirement habilitée par la commission des titres d'ingénieur.

Les ingénieurs sont les héritiers d'une longue histoire depuis l'école pionnière, Ponts et Chaussées, fondée en 1747 et l'emblématique école Polytechnique créée en 1794. Cette dernière constitue une institution *« dont l'impact sur la profession d'ingénieur va se révéler irréversible »* (Picon & Chatzis, 1992, p. 230). La force symbolique de ce modèle de référence constitue un trait majeur de la figure de l'ingénieur français (Bouffartigue & Gadéa, 1996). Aujourd'hui, les grandes écoles (environ 200 en 2017) composent un système de formation hiérarchisé encore dominé par ce modèle de référence à la fois sur le plan scolaire et sur le plan professionnel.

Au plan scolaire, l'ingénieur puise sa légitimité dans *« la maitrise d'un savoir de haut niveau qui peut être aussi défini comme abstrait, ésotérique, théorique, scolaire, déductif »* (Bouffartigue & Gadéa, 1997). La formation vise à *« donner la base théorique pour affronter des difficultés imprévisibles »* (Malglaive, 1996) plutôt qu'à apporter la solution à des problèmes concrets et immédiats, considérée comme le signe d'une politique trop court-termiste.

Au plan professionnel, ce modèle de réussite scolaire est associé à un modèle de carrière : l'accès rapide aux fonctions dirigeantes ou managériales par le biais de la formation la plus théorique, la plus généraliste. Les formations permettent de décrocher un titre plus qu'elles ne visent une qualification professionnelle (Lange, 1992). Le titre d'ingénieur consacre la reconnaissance d'un état définitif pour son titulaire et ne constitue pas une préparation à l'exercice d'un métier : *« Une telle formation ne saurait être liée à un métier, réalité trop anecdotique et trop contingente »* (Malglaive, 1996). Cette domination du modèle se traduit encore aujourd'hui, par une aspiration forte à occuper des postes d'encadrement, par-delà l'expertise technique (Cousin, 2015).

En entreprise, ce modèle de référence est légitimé par les décideurs : *« Ceux-ci, les plus souvent anciens élèves des grandes écoles, mettent en pratique cette norme sous la forme de critères d'appréciation et de jugement pour déterminer la valeur relative des écoles et, surtout, la valeur relative de leurs élèves »* (Lazuech, 1999, p. 56-61). Les employeurs reconnaissent établir une hiérarchie entre les écoles qui correspond aux hiérarchies scolaires telles qu'elles apparaissent à travers la sélectivité des concours d'entrée.

# 2. Les formations d'ingénieurs par la voie de l'apprentissage : un contre-modèle risqué ?

De par ses caractéristiques novatrices, la formation par la voie de l'apprentissage s'affiche clairement comme une voie de contournement de la voie royale, comme un « contre-modèle » au modèle de référence du système élitiste des Grandes écoles. À ce titre, elle suscite de nombreuses réactions relatives à la légitimité de ces ingénieurs formés différemment.

## 2.1. Le rapport Decomps et les nouvelles formations d'ingénieurs (NFI) des années 1990

Partant du double constat d'une pénurie d'ingénieurs et de la désaffection pour les formations d'ingénieurs de production, le rapport Decomps (1989) préconise de *« doubler les effectifs d'ingénieurs »* en formant des techniciens pour en faire des *« ingénieurs de terrain ».* Les NFI deviennent une pièce centrale d'un dispositif d'ensemble destiné à accroitre quantitativement et à modifier qualitativement la production des ingénieurs en France (Bouffartigue, 1996, p. 8). Elles visent ainsi à :

- répondre aux besoins des entreprises en formant des *« ingénieurs d'application, mieux informés des réalités de l'entreprise et dont les penchants pour la production et la conduite des hommes auront été cultivés »* (Decomps, 1989) ;
- permettre à des populations nouvelles d'accéder au titre d'ingénieur et faciliter le passage au statut cadre de techniciens supérieurs de plus en plus nombreux.

Ces NFI, dispensées par des établissements dédiés à la formation continue, comme le CNAM ou le CESI, apparaissent alors comme une solution aux problèmes d'évolution des techniciens (Aubret *et al.,* 1993) en leur permettant de bénéficier de formations accessibles pour franchir le seuil du statut cadre et *« confirmer par un label explicite la réalité des fonctions qu'ils exercent déjà »* (Malglaive, 1996, p. 86).

Ces formations seront ensuite proposées par la voie de l'apprentissage par les mêmes établissements de formation continue puis par des structures partenariales ad 'hoc créées spécialement pour les mettre en œuvre. Quelques écoles d'ingénieurs décident ensuite d'ouvrir à l'apprentissage certaines de leurs formations déjà habilitées en formation classique : étudiants et apprentis se voient alors délivrer le même diplôme sans mention de la voie d'accès à ce diplôme. Ce mouvement de pénétration de la voie de l'apprentissage au sein des écoles d'ingénieurs s'amplifie surtout à partir des années 2000.

## 2.2. Une autre formation pour un autre public : des risques de reconnaissance mesurés par le monde professionnel et académique

### 2.2.1. Un déficit d'image de la voie de l'apprentissage persistant et préjudiciable pour les ingénieurs

L'apprentissage longtemps considéré en France comme une voie de remédiation traditionnellement réservée aux élèves en échec scolaire porte encore le poids de l'histoire : *« Une voie secondaire, une voie par défaut, une voie faite pour ceux qui ne peuvent emprunter le chemin académique »* (Medef, Juillet 2014). Le rapport conjoint du ministère de l'Enseignement supérieur et du CNFPTLV (Bonnefoy, Aboaf, 2014) fait aussi état de la persistance de la mauvaise image de l'apprentissage « dans l'esprit collectif ». Si cette image s'améliore, elle est encore *« associée aux premiers niveaux de qualification »* et *« subsiste aussi bien dans l'esprit des familles qu'au niveau de certaines équipes pédagogiques encore peu habituées à développer des formations en apprentissage »* (p. 49).

À l'opposé, les formations d'ingénieurs évoquent un modèle de formation d'excellence académique dans une grande école et concernent des jeunes qui franchissent avec réussite les différentes étapes de leur parcours scolaire et conduisent à des métiers plus intellectuels.

### 2.2.2. Une finalité professionnelle affichée : technique et métier *versus* théorie et élite

Par un partenariat entre les établissements d'enseignement d'une part, les entreprises et fédérations professionnelles d'autre part, les formations par la voie de l'apprentissage visent à *« garantir l'enracinement professionnel de l'enseignement et du diplôme »* (CEFI, 1995).

La formation est abordée *« en termes de compétences, de nature de tâches à réaliser, de type de situations auquel il est nécessaire de faire face, de capacités à résoudre telle ou telle forme de problème »* (Malglaive, 1992, p. 275).

La démarche pédagogique met en avant la finalité professionnelle et non plus seulement des niveaux de connaissances ou de savoirs. Plus inductive, elle part de l'expérience vers la formalisation et la synthèse. Elle valorise les savoirs d'action, c'est-à-dire la formation acquise sur le terrain, considérée comme au moins aussi importante que le savoir acquis à l'école (Grelon & Marry, 1996, p. 56). Les ingénieurs développent une forme d'intelligence « avisée » car résultante *« d'un itinéraire où s'acquièrent à la fois connaissances théoriques et savoir général de l'action »* (Malglaive, 1996, p. 95).

Ce renforcement de la pratique et de la technique, dont se réclament les formations par la voie de l'apprentissage, se heurte à la domination, dans le modèle de référence, des activités dites « nobles » des ingénieurs. La « technique » est par héritage une activité réservée aux techniciens.

### 2.2.3. Un public de techniciens qui contournent la voie royale

Ces formations s'adressent à un autre public que celui des formations classiques d'ingénieurs. Il s'agit d'officialiser, de désigner et de préparer des fonctions *« tenues à la sauvette par des techniciens à potentiel »* (Malglaive, 1996, p.86). Issus de filières professionnelles bac+2 (DUT/BTS), ces jeunes n'auraient pas eu accès à des études d'ingénieur par les voies d'accès traditionnelles (classes préparatoires aux grandes écoles). Cette ouverture d'un autre accès au titre d'ingénieur peut être perçue comme une voie de contournement de la voie royale incarnée par les CPGE.

Un détour par les statistiques permet d'illustrer cette réalité (MEN-DEPP, 2019). 61 % des nouveaux entrants en écoles d'ingénieurs viennent d'une CPGE, 21 % d'un bac+2 dont 15 % pour les seuls DUT. Ces chiffres concernent l'ensemble des élèves, sous statut étudiant et apprenti. D'autres données exclusivement dédiées aux formations ingénieurs par la voie de l'apprentissage permettent de préciser ce public : 42 % sont issus d'un diplôme à bac+2 sous statut étudiant, dont 30 %pour les seuls DUT, auxquels il convient d'ajouter les 19 % d'élèves déjà issus de la voie de l'apprentissage, qui sont en très forte majorité titulaires de BTS ou DUT. Ainsi, plus de 60% des entrants par la voie de l'apprentissage sont titulaires d'un diplôme de technicien.

## 3. Terrain de recherche et méthodologie

Il existe relativement peu de travaux sur les ingénieurs formés par l'apprentissage. Nous avons choisi de mener une enquête de terrain ; la méthode de l'étude de cas nous apparaissant comme la plus pertinente (Yin, 2014) pour notre question.

### 3.1. Le BTP, un *« cas exemplaire »* (Yin, 2014)

Notre choix s'est porté sur le secteur du bâtiment et des travaux publics (BTP) car il s'agit du berceau du compagnonnage et du bastion historique de l'apprentissage. *« La profession du BTP a l'apprentissage chevillé au corps, il est en quelque sorte inscrit dans son ADN »* déclarait Thierry Repentin, alors ministre délégué à la Formation professionnelle et à l'apprentissage (2012). Un lien

particulier unit ce secteur au dispositif de formation par la voie de l'apprentissage comme l'illustrent notamment les travaux de Moreau (2003, 2008). En 2011, le BTP emploie plus de 5 % d'apprentis tandis que ce taux n'atteint même pas les 2 % tous secteurs confondus (Céreq, 2012).

Le secteur français du BTP est atomisé : il se caractérise par l'existence de trois « majors » (Vinci, Eiffage, Bouygues), de quelques « bâtisseurs indépendants » et de plus de 95 % d'entreprises de moins de 10 salariés (www.lemoniteur.fr, 28/12/16). Ce secteur est peu investi par les ingénieurs qu'il a traditionnellement des difficultés à attirer : la part des ingénieurs diplômés y travaillant oscille depuis 2008 entre 5 % et 6 % alors que qu'un ingénieur sur deux travaille dans l'industrie (IESF, 2014). Une majeure partie des jeunes diplômés dans la spécialité BTP préfère s'orienter vers des postes d'études et de conception en bureau d'études. Ceux formés dans des écoles dites généralistes, même avec une composante BTP au sein de leur formation, sont convoités par d'autres secteurs d'activités vers lesquels ils n'hésitent pas à se tourner parce qu'ils les jugent plus prestigieux, plus prometteurs en termes de rémunération ou de qualité de vie (Collot *et al.,* 2016). Ce secteur devrait donc saisir la voie de l'apprentissage comme l'opportunité d'ouvrir le recrutement et d'attirer les ingénieurs.

Nous avons relevé un troisième intérêt à l'exploration de notre question de recherche dans le secteur du BTP : la dualité des postes de conducteurs de travaux, fonctions de production et d'encadrement de chantier, tantôt ingénieurs tantôt techniciens. Deux profils-types de conducteurs de travaux coexistent au sein des entreprises (Collot *et al.,* 2016) :

- le profil expérimenté « ex-chef de chantier », issu du rang (ouvrier et chef d'équipe) et/ou au plus titulaire d'un bac+2 ; il est encore largement majoritaire dans les entreprises du BTP, surtout dans les petites structures ;
- le profil débutant « sorti d'école », jeune diplômé (à partir du niveau bac+3) recruté à l'issue d'un stage de fin d'études ; l'ingénieur diplômé est de plus en plus convoité, notamment ses capacités en ingénierie et pilotage de projet, utiles pour répondre aux nouvelles exigences de la logique gestionnaire de chantiers.

Pour résumer, nous avons donc choisi de mener notre étude dans le secteur du BTP, y percevant un contexte particulièrement propice au développement de l'apprentissage, pour trois raisons :

- c'est un secteur porteur du dispositif de l'apprentissage ;
- c'est un secteur qui attire peu les ingénieurs ;
- une dualité technicien-ingénieur caractérise le métier de conducteur de travaux, majoritairement exercé par des techniciens et largement désinvesti par les ingénieurs alors même que les exigences croissantes de compétences attendues obligent les entreprises à monter les niveaux de formation.

## 3.2. Données recueillies et méthodes d'analyse

L'avis des ingénieurs formés par la voie de l'apprentissage n'ayant pas encore été documenté, nous avons opté pour une méthode qualitative. Nous avons fixé un périmètre régional d'investigation, les Hauts de France, compromis entre la faisabilité matérielle des recherches et la justification d'une politique de l'apprentissage fortement régionalisée (Thireau, 2000).

Les quatre établissements retenus offrent une vision des différentes versions de l'apprentissage telles qu'elles existent aujourd'hui :

- deux formations de type NFI (portées par des structures partenariales), l'une dite « généraliste », InGéné, et l'autre dans la spécialité BTP, Constru
- deux formations proposées par des écoles d'ingénieurs classiques, l'une dans une spécialité hors BTP, MICA, et l'autre dans la spécialité BTP, Réseau 13.

L'encadré suivant propose, par établissement, une vue d'ensemble des ingénieurs de notre étude avec leur prénom, l'année d'obtention de leur diplôme d'ingénieur et leur diplôme d'origine à l'entrée de la formation en apprentissage. Ces ingénieurs sont âgés en moyenne de 28 ans au moment de l'enquête, les plus jeunes avaient 26 ans tandis que le plus âgé avait 32 ans.

**Encadré 1 • Les ingénieurs de notre étude**

**CONSTRU**

| Prénom | Promotion | Diplôme d'origine |
|---|---|---|
| Fabien | 2013 | Autre |
| Jean Luc | 2010 | DUT |
| Jérémy | 2011 | DUT |

**RÉSEAU 13**

| Prénom | Promotion | Diplôme d'origine |
|---|---|---|
| Anthony | 2010 | DUT |
| Baptiste | 2012 | DUT |
| François | 2011 | DUT |
| Jérôme | 2010 | DUT |
| Julia | 2011 | CPGE* |
| Julien1 | 2013 | DUT |
| Julien2 | 2010 | CPGE* |
| Mathieu | 2012 | DUT |
| Mathilde | 2012 | DUT |
| Mehdi | 2013 | DUT |
| Olivier | 2013 | BTS |
| Pierre | 2010 | CPGE* |
| Rémi | 2010 | DUT |
| Samir | 2012 | DUT |
| Simon | 2010 | DUT |
| Thibaut | 2011 | DUT |

**INGÉNÉ**

| Prénom | Promotion | Diplôme d'origine |
|---|---|---|
| Clément | 2012 | DUT |
| Gabriel | 2011 | DUT |
| Grégoire | 2013 | DUT |
| Johan | 2011 | CPGE* puis FISE** |
| Jonathan | 2012 | DUT |
| Maxime | 2011 | DUT |
| Olivier | 2011 | CPGE* puis FISE** |

**MICA**

| Prénom | Promotion | Diplôme d'origine |
|---|---|---|
| Augustin | 2012 | DUT |
| Damien | 2011 | BTS |
| Maxyme | 2012 | DUT |
| Sylvain | 2013 | BTS |
| Tanguy | 2007 | BTS |
| Victor | 2013 | BTS |

*CPGE : classe préparatoire aux grandes écoles.
**FISE : formation initiale sous statut étudiant (élèves qui ont échoué par la voie classique).

Nous avons mené 32 entretiens semi-directifs d'une durée d'une heure. Ils ont tous été enregistrés et retranscrits dans leur intégralité. Les retranscriptions de ces entretiens ont été complétées par l'analyse des documents écrits émanant des établissements de formation (plaquettes de communication, diverses publications et sites internet).

L'ensemble de ce matériau a bénéficié d'un double traitement, une lecture flottante suivie d'un codage multithématique, considérant que les deux démarches peuvent être utilisées en complément l'une de l'autre à des moments différents de la recherche (Dumez, 2011). La première lecture flottante visait à découvrir l'ensemble des possibles en cherchant à être surpris, sans canaliser dans une direction obligée (Ayache & Dumez, 2011, p. 29). Cette étape a permis de compléter la liste des thèmes qui préexistaient à la collecte et à l'analyse et qui étaient issus d'une part, de notre revue de littérature et d'autre part, de notre vécu professionnel. Ces thèmes nous ont permis de coder ensuite le matériau en cherchant les ressemblances et les différences dans les propos (Dumez, 2011).

# 4. Diplômé par la voie de l'apprentissage, un stigmate pour l'ingénieur

Les principaux résultats confirment que les ingénieurs formés par la voie de l'apprentissage expriment des différences tant sur le plan scolaire que sur le plan professionnel. L'analyse de leurs discours donne ensuite à voir des difficultés conformes aux craintes évoquées par la littérature et précédemment dans cet article concernant la reconnaissance de leur diplôme et leur légitimité en tant qu'ingénieur.

## 4.1. Des spécificités sur les plans scolaire et professionnel différemment assumées

**Sur le plan scolaire,** les ingénieurs de notre étude considèrent qu'ils ont un moins bon niveau que les élèves de formation classique lorsqu'ils entrent en formation. Ils reconnaissent que la voie de l'apprentissage opère une moindre sélectivité scolaire. En majorité titulaires d'un DUT ou d'un BTS (27 sur 32 dans notre étude), ils savent que cette ouverture à d'autres diplômes que la CPGE, la voie royale, est largement moins fréquente – voire quasi inexistante pour certaines écoles – dans les formations classiques. Ils pensent effectivement que leur moins bon niveau scolaire ne leur permettait pas d'entrer en formation classique. Certains confirment qu'ils étaient recalés et que l'apprentissage était le seul accès possible aux études d'ingénieur. Ils se décrivent comme des élèves pas toujours très studieux, parfois même mauvais, obtenant un baccalauréat puis un BTS de justesse.

> *« J'ai entendu parler de Constru en apprentissage qui prenait sur dossiers mais disons que ce n'était pas trop sélectif. L'école Constru, ce n'est pas non plus un niveau très élevé, c'était surtout l'entretien qui comptait et je pense que si on avait une entreprise prête à nous prendre on était quasiment sûr d'être retenu. Du moment où j'avais trouvé mon entreprise, ils m'ont pris »* (Fabien, Constru).

> *« C'est plus facile de décrocher un diplôme en apprentissage. J'ai connu 2 ou 3 personnes en DUT en formation initiale qui, au bout de la première année, c'était soit ils étaient virés, soit ils allaient en BTS, soit ils reprenaient le DUT mais en apprentissage. On leur a dit, vous êtes trop légers pour aller en formation initiale, vous cherchez une entreprise et reprenez en apprentissage. Moi je ne serai jamais devenu ingénieur si je n'avais pas pu le faire en apprentissage ! »* (Jonathan, InGéné).

À l'issue de leur formation, les ingénieurs formés par la voie de l'apprentissage considèrent que le contenu théorique et scientifique de leur formation est moins conséquent et plus superficiel.

> *« Je pense qu'en formation classique, en calcul pur, ils ont une formation plus poussée mais je peux me tromper » (*Jérôme, Réseau 13).

> *« Je me suis penché sur les deux programmes c'est sûr que c'est moins poussé en apprentissage, moins approfondi. Forcément on est obligé de couper » (*Rémi, Réseau 13).

**Sur le plan professionnel,** les ingénieurs formés par la voie de l'apprentissage se distinguent de leurs homologues formés par la voie classique à travers deux caractéristiques :
- ils présentent un projet professionnel précis de métier, devenir conducteur de travaux ;
- ils choisissent l'apprentissage d'abord pour apprendre ce métier avant d'y voir une voie d'accès au titre d'ingénieur.

> « Depuis l'âge de huit ans je travaille avec mes oncles, tous conducteurs de travaux dans le BTP. C'est vraiment mon projet de vie » (Olivier, InGéné).

> « Ce n'est pas le titre qui compte, c'est ce qu'on fait » (Samir, Réseau 13).

Lorsqu'on demande aux ingénieurs de parler du contenu de leur formation, ils évoquent principalement leur expérience en entreprise et insistent sur la pratique qui leur a permis d'appréhender au mieux le métier qu'ils visaient. Ils ont suivi dans l'entreprise un véritable parcours initiatique de trois ans, un « tour des métiers » pour découvrir et pratiquer l'ensemble des métiers, notamment ceux des personnes qu'ils auront par la suite à manager.

> *« Ce qui compte pour moi c'est de pouvoir mettre la main à la pâte » (*Mehdi, Réseau 13).

> *« L'apprenti, lui, a été formé en même temps que les équipes, connaît* a priori *ce qui existe sur chantier et sait y faire face. Oui, on est dans un secteur où l'expérience prime largement sur le diplôme qui est seulement la clé pour accéder à un poste » (*Jérémy, Constru).

Les ingénieurs pensent que l'apprentissage leur permet de développer des compétences plus transversales. Le terme « opérationnalité » revient souvent dans les discours, les ingénieurs se sentent mieux préparés à agir dès leur arrivée en entreprise et à réaliser correctement les missions qui leur sont confiées.

> *« En tant que conducteur de travaux, on est beaucoup dans l'humain et le management. À l'école ils nous orientaient beaucoup là-dessus pour nous aider à encadrer le personnel »* (Damien, MICA).

> *« Si on compare en fin de formation, celui qui a été formé en apprentissage est opérationnel beaucoup plus rapidement »* (Sylvain, MICA).

Une fois exprimées, ces spécificités sont différemment vécues par les ingénieurs formés par la voie de l'apprentissage.

## 4.2. Des stratégies différentes pour des ingénieurs stigmatisés : le discréditable et le discrédité

Pour comprendre les réactions des ingénieurs face à ces spécificités différemment perçues, nous mobilisons la notion de stigmate (Goffman, 1975).

Le stigmate (étymologiquement une marque durable sur la peau) est un concept sociologique défini comme tout attribut social dévalorisant qu'il soit corporel ou non. (Goffman, 1975). L'auteur analyse comment des individus affligés d'une marque physique, mentale ou sociale qui les disqualifie, parviennent à organiser leurs relations avec les autres. Il constate dans les situations qu'il observe un désajustement entre les attributs de l'individu et les attentes du milieu social dans lequel il se trouve. C'est de ce désajustement que naît le stigmate. Dans ses relations avec les autres, l'individu livre des informations sur lui-même qui montrent ou qui peuvent montrer *« qu'il possède un attribut qui le rend différent des autres membres de la catégorie de personnes qui lui est ouverte »* (Goffman, 1975). Le stigmate est lié à des stéréotypes, à des normes de référence. La procédure du stigmate a pour cadre un contexte social qui se caractérise par un dilemme entre un principe d'intégration sociale s'appuyant sur un modèle unique de l'individu et l'existence de différences entre individus qui sont autant de déviations par rapport au modèle.

Dans notre étude, l'ingénieur formé par la voie de l'apprentissage apparaît comme un stigmatisé qui cherche sa place dans un système élitiste. La voie de l'apprentissage constitue un stigmate mobilisant des attributs de discrédit chez les ingénieurs formés par cette voie ; les différences exprimées au cours des entretiens participent de ces attributs : un moindre niveau scolaire, une formation plus pratique que théorique, un formatage à un métier et/ou à une entreprise. La voie de l'apprentissage rend l'ingénieur différent des autres appartenant à la catégorie ingénieurs telle qu'elle est perçue en référence au modèle unique de la grande école : excellence scolaire et prestige, formation généraliste et carrière managériale rapide.

Les informations que nous avons collectées résultent des perceptions des ingénieurs formés par la voie de l'apprentissage dans leurs interactions avec les autres élèves lorsqu'ils étaient encore à l'école, avec les ingénieurs de leur entreprise de formation et aussi avec les recruteurs à leur entrée sur le marché du travail. Le stigmate résulte du partage par l'ensemble de ces acteurs d'un même modèle de référence de l'ingénieur qui semble persister. L'ingénieur formé par la voie de l'apprentissage est stigmatisé : son titre, certes certifié par la CTI, indique qu'il fait partie du groupe des ingénieurs, ce qui signifie qu'il est un ingénieur diplômé, mais il peut être dans une certaine mesure repérable et « différent ».

Lorsque Goffman analyse les réponses à la situation sociale de stigmatisation et leurs conséquences sur l'identité sociale des individus, il distingue les stigmatisés, qui peuvent être discrédités ou bien discréditables, selon que leur stigmate est visible ou non. Cette distinction nous semble opératoire lorsqu'il s'agit de comprendre les réactions que les ingénieurs de notre étude décrivent dans leur propos.

Nous avons ainsi identifié dans un premier temps, un **profil-type de discréditable** : les ingénieurs formés par la voie de l'apprentissage dans une école d'ingénieurs classique.

Le stigmatisé est discréditable si sa différence *« n'est ni immédiatement apparente ni déjà connue »* (Goffman, 1975, p. 57). La question est de savoir comment il doit *« manipuler l'information concernant une déficience : l'exposer ou ne pas l'exposer ; la dire ou ne pas la dire ; feindre ou ne pas feindre »* (*Ibid.*). Il doit savoir s'il doit ou non dissimuler son stigmate, et ce avec qui et dans quelle situation. Le discréditable éprouve des difficultés *« à contrôler l'information sur lui-même »* (p. 112). Il prend le risque d'être découvert et doit développer des stratégies pour conserver son stigmate invisible aux yeux des autres. Il peut user de techniques de faux-semblant et mobiliser des stratégies de contrôle de l'information sociale pour dissimuler son stigmate. Pour Goffman, l'information sociale se transmet par des symboles, des signes. Il existe des symboles de prestige, qui s'opposent aux symboles de stigmate. Ces derniers peuvent être brouillés par des désidentificateurs.

Cette situation concerne dans notre étude les ingénieurs formés par la voie de l'apprentissage dans des écoles d'ingénieurs classiques. En effet, ces ingénieurs diplômés d'une école d'ingénieurs classique semblent bénéficier de la renommée que cette école a déjà installée dans le cadre de ses formations classiques. Ils tendent à s'appuyer sur cette réputation pour être connus en tant que tels, n'hésitant pas à oublier et à faire oublier la voie de formation qu'ils ont empruntée pour obtenir le titre d'ingénieur. Ils cherchent ainsi à effacer les *a priori* quant à la qualité de leur formation et visent à tirer parti de la renommée de leur école pour exister en tant qu'ingénieur diplômé.

*« L'apprentissage, pour moi, ça n'a aucune importance, je me présente comme ingénieur MICA et pas autrement. Je n'ai pas envie de le mettre en avant et ça n'a pas forcément d'intérêt pour moi »* (Maxyme, MICA).

Le nom de l'école agit ici comme une sorte de désidentificateur en permettant de dissimuler la différence. Ces ingénieurs semblent vouloir contrôler l'information et dissimuler leur voie de formation. Ils choisissent de taire cette voie et de profiter de la renommée de l'école dont ils sont issus pour gagner la reconnaissance de leurs pairs. François, diplômé Réseau 13, reste assez évasif quand il dit *« l'apprentissage, on l'oublie »*. Tanguy, diplômé MICA, concède, en quelque sorte, faciliter cet oubli pour éviter d'être disqualifié : *« Non… je ne me suis pas senti ingénieur discount mais … je n'ai rien dit sur mon diplôme, les autres ne le savent pas ».*

Nous avons identifié dans un second temps **un profil-type de discrédité** : les ingénieurs NFI formés dans une structure partenariale. Le stigmatisé est discrédité lorsque l'on connaît son stigmate ou qu'on le voit. Dans ce cas, le stigmatisé peut hésiter entre deux tactiques : il peut essayer de se faire tout petit, ou au contraire afficher un air de *« bravade agressive »* (Goffman, 1975). Il est dans tous les cas *« forcé de s'accommoder d'une tension »* (Goffman, 1975, p. 123).

Les ingénieurs de type NFI, formations créées par des structures partenariales dédiées exclusivement à la voie de l'apprentissage, pensent que le nom de leur diplôme reste associé à un cursus exclusif en apprentissage. Ils estiment que leur structure de formation est reconnue par les recruteurs comme telle, à savoir comme un « fournisseur » d'apprentis bien plus que comme une école d'ingénieurs. Le diplôme

qu'ils possèdent, délivré par une structure partenariale qui ne forme que des ingénieurs par la voie de l'apprentissage, même s'il ne comporte pas la mention « apprentissage » (la CTI l'interdit), reste en quelque sorte « détectable ».

> *« Un apprenti Réseau 13 est mieux côté qu'un apprenti InGéné. C'est d'abord la renommée de l'école qui fait. L'étiquette InGéné n'a pas forcément joué en ma faveur au début et on m'a comparé avec des ingénieurs d'autres écoles »* (Maxime, InGéné).

Ces diplômés de NFI donnent à voir les deux stratégies conformes à celles exposées par Goffman.

Ainsi, quelques-uns cherchent à « vendre » ces différences en les assumant avec fierté. Ils soulignent leur plus-value par rapport à leurs homologues formés par la voie classique. Ils valorisent leur parcours initiatique et leur pratique du métier, la connaissance du terrain et le partage du vécu des ouvriers. Certains n'hésitent d'ailleurs pas à entrer dans le jeu de la concurrence entre les écoles, même les plus prestigieuses, estimant que leur formation peut rivaliser.

Ainsi Grégoire, diplômé InGéné, choisit la tactique agressive : il « brave » l'élite en estimant être meilleur conducteur de travaux qu'un ingénieur Ponts et Chaussées, semblant forcer le trait en se comparant à un ingénieur diplômé d'une école emblématique, en première ligne des divers classements d'école.

> *« Le mec a beau sortir de Ponts et Chaussées, s'il n'a jamais fait de pratique, on peut le mettre en face de moi, il ne tiendra pas, ça c'est mon point de vue. Non c'est tout, il n'y a que sur le tas, on le voit avec les anciens d'une cinquantaine d'années, ils ont démarré, ils étaient avec une pelle et je pense comme eux »* (Grégoire, InGéné).

À l'inverse, beaucoup d'autres choisissent le retrait, conscients de ne pas faire partie de cette élite : « *Une grande école recherche d'entrée une personne d'élite. Avec les classes prépa, ils sortent tous du lot ».* (Johan, InGéné), Ils peinent à valoriser leur formation, confirmant des points de blocage essentiels. L'opérationnalité évoquée précédemment, trop contingente de l'entreprise formatrice, se transforme à leurs yeux, en une sorte de « formatage » : l'acculturation aux valeurs et aux méthodes de travail de l'entreprise peut devenir préjudiciable. Sorti de son entreprise de formation, l'ingénieur pense courir le risque, à court, moyen ou long terme, de voir ses compétences perçues sur le marché de l'emploi comme peu transférables dans d'autres entreprises.

> *« On est embarqué dans une direction et dans un mode de travail qui est peut-être plus difficilement changeable après »* (Clément, InGéné).

Les connotations négatives du dispositif de l'apprentissage semblent par ailleurs encore présentes dans les discours des ingénieurs. L'apprentissage reste lié à l'image d'un jeune peu qualifié qui intègre une entreprise pour apprendre et se préparer à l'exercice d'un métier manuel.

> « *Je ne disais pas que j'étais apprenti [...]. Apprenti, c'est quelqu'un qui débute et qui n'y connaît rien. On a rarement entendu ce mot-là dans des écoles supérieures. Les gens dans le BTP, si vous leur dites que vous êtes apprenti, ils vont tout de suite penser à un compagnon sur le chantier qui apprend un métier manuel »* (Samir, Réseau 13).

# Conclusion

Notre article s'interroge sur la manière dont les ingénieurs formés par la voie de l'apprentissage perçoivent l'expérience de sélection à laquelle ils sont confrontés lorsqu'ils entrent sur le marché du travail. Les travaux de recherche des années 1990 ont souligné les risques en termes de reconnaissance et de légitimité par le monde professionnel de ces « autres ingénieurs », nés de l'association inédite et « contre nature » d'un titre d'ingénieur, homologué et délivré par un système hiérarchisé et élitiste des grandes écoles à une voie de formation réservée aux élèves en échec scolaire.

Les entretiens menés nous permettent effectivement de confirmer cette stigmatisation : ces ingénieurs assument tous des différences tant sur le plan scolaire que sur le plan professionnel par rapport à leurs homologues formés par la voie classique. Notre analyse nous permet ensuite de repérer deux profils-types d'ingénieurs formés par la voie de l'apprentissage. D'une part, le discréditable cherche à anonymiser sa voie de formation pour être reconnu en tant qu'ingénieur « comme les autres ». D'autre part, le discrédité confirme son stigmate auquel il réagit par deux stratégies opposées : soit en survalorisant son parcours soit en déplorant son statut de « presqu'ingénieur ».

Cette étude mériterait d'être enrichie du point de vue des recruteurs et autres acteurs du marché du travail. Ces éléments font l'objet d'un développement dans le cadre d'un travail doctoral.

# Références bibliographiques

APEC (2010). Les métiers du secteur de la construction. Les Référentiels des Métiers cadres.

Aubret *et al*. (1993). *Savoir et pouvoir : les compétences en question*. Paris : PUF.

Ayache, M. & Dumez, H. (2011). Le codage dans la recherche qualitative une nouvelle perspective? *Le Libellio d'Aegis*, *7*(2), 33-46.

Bonnefoy, A. & Aboaf, C. (2014). *L'apprentissage dans l'enseignement supérieur aujourd'hui et demain ?* Rapport élaboré par le ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et le Conseil national de formation professionnelle tout au long de la vie, juin.

Bouffartigue, P. & Gadéa, C. (1996). Un héritage à l'épreuve. Bref panorama des évolutions dans la formation et l'emploi des ingénieurs en France. *Formation emploi*, *53*, 5-13.

Bouffartigue, P. & Gadéa, C. (1997). Les ingénieurs français. Spécificités nationales et dynamiques récentes d'un groupe professionnel. *Revue française de sociologie*, *38*(2), 301-326.

CEFI (1995). *Les formations d'ingénieurs sous statut d'apprenti. État des lieux général et projet des écoles classiques*. Dossier CEFI, septembre.

Céreq (2012). *Portrait statistique de branche de la construction.* http://www.cereq.fr.

Cousin, O. (2015). *Les cadres à l'épreuve du travail.* Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Decomps, B. (1989). *L'évolution des formations d'ingénieurs et de techniciens supérieurs*. Paris : Haut Comité Éducation-Économie.

Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'Aegis*, *7*(4), 47-58.

Goffman E. (1975). *Stigmate, Les usages sociaux des handicaps.* Paris : Minuit.

Grandgérard, C. (1996). *Émergence d'un contre-modèle de formation et nouvelle professionnalité de l'ingénieur. La voie de l'apprentissage*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Paris 8.

Grelon, A. & Marry, C. (1996). Entretien avec Bernard Decomps. *Formation emploi*, *53*, 49-63.

Ingénieurs et scientifiques de France (2014). *26e enquête nationale*. En ligne : http://www.iesf.fr consulté le 23/06/2016.

Lazuech, G. (1999). *L'Exception française. Le modèle des grandes écoles à l'épreuve de la mondialisation*. Rennes : Presses universitaires.

Malglaive, G. (1992). L'alternance dans la formation des ingénieurs. *L'orientation scolaire et professionnelle, 21*(3), 269-282.

Malglaive, G. (1996). Apprentissage, une autre formation pour d'autres ingénieurs. *Formation emploi, 53*, 85-99.

MEDEF (2014). *Pacte de l'alternance pour la jeunesse : les propositions du MEDEF*. Juillet, www.medef.com.

MEN-DEPP (2019). *Repères et références statistiques.* www.education.gouv.fr

Ministère Enseignement supérieur et Recherche (2016). Étudiants en formation d'ingénieur. *Note d'information, 4*. https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid104741/etudiants-en-formation-d-ingenieur.html

Moreau G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris : La Dispute.

Moreau G. (2008). Apprentissage : une singulière métamorphose. *Formation emploi, 101*, 119-133.

Muriel Pénicaud (2020). L'apprentissage est une voie d'excellence. Récupéré le 12/02/2020 sur https://start.lesechos.fr/innovations-startups/portraits-innovateurs/muriel-penicaud-l-apprentissage-est-une-voie-d-excellence-11893.php

Picon, A. & Chatzis, K. (1992). La formation des ingénieurs français au siècle dernier. Débats, polémiques et conflits. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *21*, 3.

Remaud, B. (2012). *Les formations d'ingénieurs et la CTI en 2012*. Rapport moral, Session plénière du 26 juin 2012, www.cti.org.

Sauvage, F. (2000). *L'insertion organisationnelle des futurs cadres par l'apprentissage : pour une approche en termes de construction et d'évaluation des compétences*. Thèse de doctorat en sciences de gestion à l'IAE de Lille, Lille.

Thierry Repentin (2016). La voie de l'apprentissage sera un levier de cette politique. Récupéré le sur 05/04/2016 sur https://www.batiactu.com/edito/voie-apprentissage-sera-un-levier-cette-politique-thierry-33599.php

Thireau V (2000). Entreprises et débutants. Activité du secteur de la construction et utilisations différenciées de la main-d'œuvre débutant. Contribution au groupe de réflexion issu de Génération 92. Marseille : Céreq.

Yin, R. (2014). *Case Study Research: Design and Methods (5th Ed)*. London : Sage.

# Formes de reconnaissance en stage de fin d'études et sélection vers l'emploi chez les jeunes diplômés de master professionnel

*Marie-Hélène Jacques*[*]

## 1. Contexte de la recherche

Cette communication prend appui sur une recherche intitulée « Le stage de fin d'études : quelle transition vers l'insertion professionnelle ? » au sein du programme ANR « Initiatives d'Excellence en Formations Innovantes - Parcours Réussite » de l'université de Poitiers.

Cette étude longitudinale par entretiens approfondis a débuté au printemps 2015 : elle a permis d'interroger 23 étudiants de masters 2 professionnels (en droit et économie ; en sciences fondamentales et appliquées ou en sciences humaines) au cours de leur stage long de fin d'études. Les résultats présentés ici s'appuient sur les données issues de la réinterrogation à t+un an et à t+deux ans après leur stage long de master 2, de 17 de ces ex-étudiants : ils ont tous validé leur master et sont alors salariés ou demandeurs d'emploi ; on exclut de ces résultats les 6 autres enquêtés qui poursuivent leurs études. Le cadre initial de cette recherche porte sur la manière dont le stage de fin d'études constitue une ressource transitionnelle vers l'insertion : en quoi génère-t-il ou renforce-t-il des formes professionnelles de capitaux (culturel, économique, social, symbolique) ? En quoi actualise-t-il des dispositions, des connaissances, des compétences antérieurement constituées ? En quoi active-t-il des supports identificatoires professionnels (par des mises en situations effectives, par la confrontation à des autrui significatifs) ?

Cette recherche s'inscrit dans le questionnement plus général du mouvement de professionnalisation des cursus qui s'est développé au cours des deux dernières décennies à l'université en France (Quenson & Coursaget, 2012 ; Rose, 2014 ; Maillard, 2012), comme symptôme d'un rapport de force qui érige le modèle entrepreneurial et les « savoirs d'action et d'expérience » comme matrice légitime pour concevoir, piloter et évaluer les cursus, notamment à l'aune des « scores d'insertion » (Agulhon, 2007). Plus spécifiquement, dans ce contexte marqué par l'inflation des stages dans les cursus universitaires, par leur caractère incontournable dans un CV de jeune diplômé et par le consensus que cette modalité de formation rencontre de la part des entreprises accueillantes, des responsables pédagogiques et des étudiants et leurs familles, cette recherche interroge la propension du stage de fin d'études à faciliter l'insertion, l'argument régulièrement invoqué pour promouvoir les stages étant qu'ils constituent une « première expérience professionnelle » (Glaymann, 2015). Par ailleurs, la parcimonie des enquêtes sur la description fine des emplois occupés à l'issue d'une formation (Fourcade, 2012) génère une opacité sur leur nature, leur niveau, leur localisation, leur rétribution, le type d'entreprises dans lesquelles ils sont déployés, le degré de satisfaction des néo-professionnels, etc. Cette recherche s'inscrit donc aussi dans cette velléité de caractériser des situations socioprofessionnelles précises, sur le segment post-master, en les rapportant aux conditions de formation que les impétrants ont rencontrées au fil de leurs cursus.

Le recueil longitudinal d'entretiens effectués auprès d'étudiants, devenus de jeunes diplômés, puis des néo-professionnels, a été animé par une hypothèse autour de l'idée que des formes différentielles de reconnaissance vécues lors du stage et des premiers emplois (ou recherches d'emploi) engendrent un continuum plus ou moins homogène entre études, stage et prise de poste. En particulier, se pose la question de la qualification, comme « pouvoir discrétionnaire des employeurs » (Maillard, 2012, p.14) à reconnaître la capacité du jeune diplômé à occuper un poste correspondant aux prérogatives que lui octroie son titre.

[*] Laboratoire FrED (Éducation et Diversité en espaces FRancophones), Limoges, marie-helene.jacques@unilim.fr.

## 2. Ce qui est reconnu : concepts de référence et construction d'indicateurs

Revenons au triptyque des contours lexicaux du terme de reconnaissance que propose Paul Ricoeur (2004).

(a) La reconnaissance consiste tout d'abord, au sens premier du terme, à identifier la personne par son nom, ses attributs physiques, sociaux ou psychologiques ; conséquemment, il s'agit de ne pas se méprendre sur qui elle est au sens de sa « mêmeté », à savoir un ensemble d'invariants identitaires, pérennes malgré le temps qui passe et les changements qui affectent la personne.

(b) En second lieu, « se reconnaître soi-même » dans sa capacité à percevoir, penser et agir, à mobiliser des potentialités repérées et accessibles qui auto-déterminent les actes conduits, constitue le processus réflexif de maintien de soi (valeurs, principes), dénommé « ipséité ». L'activation d'une dimension prospective de cette auto-reconnaissance permet aussi au sujet de détenir un pouvoir d'agir qui nourrit les « promesses de soi » (Arendt, 1961) et influence son avenir.

(c) La troisième acception relève de la dispense de la reconnaissance mutuelle, de formes de gratitude, d'une réciprocité dans laquelle se joue une « attestation » issue de la relation paritaire ou asymétrique à autrui : l'individu se voit confirmer sa valeur dans cette altérité. Dans le cadre du travail, le fait d'apprécier la participation, l'engagement, les efforts, la contribution au collectif constitue une modalité d'échange social qui dispense cette reconnaissance mutuelle.

Par ailleurs, les travaux en clinique de l'activité (Clot & Prot, 2003) ou ceux sur la professionnalisation et la reconnaissance professionnelle (Jorro & Wittorski, 2013) dressent une définition tripolaire de « ce qui est reconnu » par les divers autrui rencontrés dans le monde professionnel (hiérarchie, pairs, clients ou usagers).

(a) Le « genre professionnel » est *« une source collective de concepts quotidiens du travail [réel], qui se développent et se transmettent dans l'entourage et qui sont largement non conscients, implicites »* (Prot, 2012, p. 232) : il désigne donc un cadre normatif historiquement et collectivement élaboré dans un métier ou un champ professionnel, autour de manières d'agir, de se comporter et de parler que partagent ceux qui travaillent pour parvenir à travailler. Etre reconnu dans son « genre professionnel » entérine donc l'appartenance et la conformité à la communauté professionnelle ; cette reconnaissance s'établit autour de règles subreptices, qui n'ont pas le formalisme officiel de celles du travail prescrit, inscrites notamment dans les référentiels des diplômes professionnels.

(b) Par un usage singulier et personnel de techniques, de postures ou d'un langage valorisés dans la communauté professionnelle, si le professionnel recourt à *« une part d'ajustement […] pour agir de façon opportune et efficace en situation »* (Jorro & Wittorski, 2013, p.14), alors il est reconnu dans son « style professionnel ». En proposant des initiatives ou solutions inédites, des productions originales ou des manières de faire innovantes, ce sujet s'affranchit voire renouvelle le « genre professionnel » ; si ces pratiques, parfois informelles, s'instillent dans les usages collectifs, elles contribuent alors à une « renormalisation » (Durrive, 2014) du travail, autrement dit à l'apparition de nouvelles normes.

(c) La reconnaissance de « l'ethos professionnel » engage ce que le sujet au travail *« pense qu'il convient de faire »* (Jorro, 2011, p. 53). Au sens large, cela relève de sa réflexivité, du recul par rapport à sa propre activité ; cela a trait aussi à l'éthique, à la manière dont le travailleur auto-circonscrit ses prérogatives au-delà des directives hiérarchiques, dont il organise son aire et ses modalités d'action.

Pour aller plus loin, ces trois formes de reconnaissance distinguent ce qui a trait à la « reconnaissance du travail » objectivement réalisé, selon un « jugement d'utilité » et ce qui relève de la « reconnaissance du professionnel » dans son implication, sa façon de travailler, ses manières singulières d'agir et de mobiliser ses ressources, selon un « jugement de beauté » (Dejours & Gernet, 2009, p. 30). Ces analyses en psychodynamique du travail démontrent que pour être reconnu comme une personne, comme un professionnel, il faut avoir démontré la qualité de son travail, avec l'idée que, en situation de travail, c'est le faire qui influence l'être.

Nos travaux (Jacques, 2020) complètent ces définitions en interrogeant les effets de ces types de reconnaissance du travail et de la personne sur les remaniements identitaires, constatables à l'issue d'un dispositif transitionnel (stage, formation, cursus d'études, etc.) : nous avons pu le montrer, aux dernières journées du longitudinal de Nantes, avec les effets des formes de reconnaissance vécus pendant leur alternance sur les destins d'apprentis de niveau V et sur leur qualification (Jacques, 2019). Cette analyse est ici transférée au terrain du stage long de fin de master 2 (Jacques, 2016). Aussi, je propose un modèle autour de trois caractéristiques qui objectivent l'impact de ces reconnaissances sur l'identité et attestent de son remaniement, dans le sens de ce qu'on peut qualifier de « consolidation identitaire » ; en creux, si ces formes de reconnaissance sont déficitaires, on peut assister à une « fragilisation identitaire ».

(a) Une appartenance sociale confirmée. Si son « faire » respecte les règles de sa structure d'accueil, alors l'« être » du stagiaire-mastérisant est attesté (par le collectif de travail, le tuteur, le référent, etc.) comme nouveau membre potentiel ; le jeune diplômé est alors considéré comme un professionnel recrutable. Cette reconnaissance confère au stagiaire une nouvelle « identité statutaire » (Dubar, 2000). Or, si le diplôme constitue bien un signal pour accéder au statut de « jeune diplômé aspirant cadre », il n'en reste pas moins que, pour être reconnu comme professionnel avéré, et désormais inclus dans le groupe professionnel visé, l'accès effectif reste dévolu, cela a été dit plus haut au *« pouvoir discrétionnaire des employeurs »* (Maillard, 2012, p. 14).

(b) Un « récit de soi » renouvelé. L'étudiant-stagiaire qui s'est intégré au collectif de sa structure d'accueil, qui y a contribué de manière personnelle et efficace, a effectué des « actes de personne » (Malrieu, 1995) ; autrement dit, il a ajusté ses actions et ses pratiques, pour développer un « agir professionnel » particulier ; cette « personnalisation » (*ibid.*) des actes professionnels, comme manifestations du « je » (au sens de Mead, 1934) s'est produite en stage face à des situations prévues ou fortuites, individuelles ou collectives, ponctuelles ou récurrentes, plus ou moins marquantes, qu'il peut intégrer à son « récit de soi » (Ricoeur, 1991), pour l'enrichir ou le revisiter. L'étudiant-stagiaire est alors en mesure d'en produire un compte-rendu approprié et original (ce qui est fortement sollicité dans la soutenance du rapport de stage puis dans les entretiens d'embauche) pour remanier son « identité narrative » (Dubar, 2000) : si son « faire » a été profitable à la structure d'accueil, alors son « être » est identifié à travers une histoire repérable parce qu'originale.

(c) Un argumentaire renforcé. Dans les exercices de fin de stage (rapport, livrables, etc.), il est attendu de l'étudiant-stagiaire qu'il justifie ses activités et son implication : il doit verbaliser les savoirs expérientiels mobilisés avec le lexique adéquat ; il doit les légitimer par la valeur qu'ils ont prise pour l'entreprise ; il est aussi attendu qu'il les décontextualise pour entériner leur transférabilité, autrement dit pour démontrer les compétences qu'il a acquises. La reconnaissance porte alors sur cette argumentation de soi, que Dubar qualifie d'« identité réflexive revendiquée et unificatrice » (2000, p. 55). Ainsi, si son stage s'assortit d'une montée en généralité et d'une formalisation des expériences vécues, alors son identité statutaire et narrative se restructure autour de cette nouvelle conscience de soi comme « être compétent ».

## 3. Résultats : quatre modes d'articulation entre stage de fin d'études et emploi

L'analyse des situations objectives des dix-sept jeunes diplômés suivis dans l'enquête post-master (type d'emploi et de contrat, fiche de poste, rétribution, quotité de travail, satisfaction, etc.) débouche sur la typologie suivante[1]. La variabilité de leur qualification (définie comme capacité reconnue par les employeurs à occuper un poste au niveau et dans le champ afférents au titre détenu) sera ici lue au prisme des nuances objectives dans les vecteurs de reconnaissance de la personne-étudiant et de son travail lors du stage long de master 2.

[1] Les intitulés de cette typologie et l'essentiel des verbatims se retrouvent dans l'ouvrage *Les transitions identitaires dans les parcours d'éducation* (Jacques 2020).

## 3.1. De l'instrumentalisation à une qualification fragile

Quatre jeunes femmes ont conduit des missions de stage qui, bien que conformes aux attendus académiques en termes de niveau et de domaine d'exercice, les ont « instrumentalisées » (Honneth, 2008, p. 98), autour de tâches périphériques ou répétitives. Un an après l'obtention de leur Master 2, elles sont toujours en recherche d'emploi sans avoir décroché le moindre contrat depuis leur sortie d'études ou bien parce qu'elles terminent un CDD, sans perspective de renouvellement.

Mégane (master Risques industriels) a conduit une campagne de dosimétrie (mesure de toxicité sur les agents) dans une industrie chimique qui fabrique des encres ; cette mission de stage peut être qualifiée de très applicative et potentiellement délicate quant aux relations interpersonnelles, et comme n'autorisant pas des pratiques au niveau cadre : « *Mes missions étaient très ciblées sur les risques chimiques. J'ai fait la campagne de dosimétrie. Il fallait poser des pompes sur les opérateurs qui faisaient les prélèvements atmosphériques. Au départ, je pensais que ça allait être compliqué au niveau du planning de production, des opérateurs qui voulaient pas forcément participer… et au final quasiment tout s'est passé plutôt bien* ».

Pendant son stage dans un service d'intégration et de maintien dans l'emploi, Charline (master Intégration des personnes handicapées) a consacré la moitié de son temps à répondre aux urgences du service (tâches administratives, accompagnement des usagers) ; ces fonctions d'ajustement l'ont détournée de sa mission principale initiale, consistant à élargir les partenariats du service avec les acteurs socioéconomiques locaux. Suite à son master 2, elle a obtenu un CDD de sept mois (dont la suite est incertaine) dans une autre structure, et dont elle déplore la pénibilité qu'elle affronte : « *Après le master, j'ai longtemps cherché. J'ai continué à travailler chez Décathlon pour survivre. J'ai passé plusieurs mois un p'tit peu défaitistes parce que je n'arrivais pas à trouver. Là j'ai décroché pour 7 mois un poste de conseillère en insertion : c'est difficile puisque je suis la seule conseillère sur le bassin de S. et je dois m'occuper de toutes les personnes dans le coin qui ont été licenciées pour motif économique. Vu que les régions ont fusionné, mon service risque d'être supprimé* ».

Elise (master Psychologie du travail) a elle aussi été confrontée à une mission de stage long délicate sur le plan des relations interpersonnelles, dont aucun cadre titulaire ne voulait s'emparer, au sein de la direction régionale d'un service public ; il s'agissait de mettre en place une cellule d'écoute des agents face aux risques psychosociaux. Suite à cela, Elise a été sollicitée pour des vacations dans ce même service pendant sept mois. Puis, sans espoir de CDI, elle a fait le choix d'une année sabbatique en Irlande comme serveuse : *« La cellule d'écoute et d'accompagnement, ça marchait pas super bien. J'pense que le contexte fait que les agents ont pas du tout ça comme priorité. Il y a eu un compte-rendu des organisations syndicales qui a pointé du doigt le fait que l'accueil d'une étudiante au sein de la cellule d'écoute était pas forcément approprié. Sur le coup, ça m'a blessée, même si je savais que c'était pas Elise M. qu'ils visaient mais l'étudiante ».*

Le projet de stage de Tatiana (master Intégration des personnes handicapées) peut être qualifié de mission « gadget » en deçà des prérogatives d'un jeune cadre : la création d'un annuaire et d'une sitographie relatifs à l'insertion professionnelle pour les usagers handicapés moteur d'un service d'accompagnement à la vie sociale. Elle a donc procédé à un démarchage plus ou moins fructueux pour créer ce support. Pendant l'année qui a suivi son master, Tatiana n'a décroché aucun emploi, décidant ensuite de prendre une pause pour devenir maman : « *Je leur ai fait un guide des acteurs de l'insertion professionnelle. Donc j'ai mis tous les contacts que j'ai rencontrés, qui faisait quoi, faire appel à qui, pour quoi. Et j'ai fait toute une sitographie où j'ai sélectionné des sites avec les fiches formation, les fiches métier et aussi, des sites facilitateurs pour la recherche de stages, d'emplois, de choses comme ça ».*

Ces quatre configurations de stage n'ont pas permis la reconnaissance du « genre professionnel » et n'ont donc pas entériné une appartenance sociale au champ professionnel concerné : cela est dû aux tâches confiées, périphériques au cœur de métier, comme chez Tatiana et Charline qui se destinent à l'insertion professionnelle d'adultes porteurs de handicap. Ou bien, par un cadrage très normatif de leur mission, ces stagiaires n'ont pas été mises en situation de développer un « style professionnel », une

« personnalisation » et, *a fortiori*, des opportunités de « renormalisation », comme Mégane qui a appliqué des protocoles techniques très cadrés : de ce fait leur « récit de soi » ne s'est pas renouvelé de manière marquante. Ou encore, la reconnaissance de leur ethos professionnel a été malmenée par des relations interpersonnelles délétères, altérant la sérénité nécessaire à la réflexivité, à la consolidation d'une argumentation de soi, comme chez Elise, confrontée au « sale boulot » relationnel. Aussi, ces stages n'ont-ils pas suffisamment contribué à entériner la professionnalité et conséquemment la qualification de ces étudiantes.

En outre, elles n'ont pas fait l'objet d'une gratitude objective (hormis Elise, soutenue par sa hiérarchie) quant à leur contribution, étant seulement identifiées comme utiles pour la « production ». Toutes les quatre ont malgré tout construit des modalités d'une auto-reconnaissance lors de leur stage, qu'elles expriment assez spontanément : « *Ça m'a permis de me surpasser et de me lancer* » (Charline) *; « Ça m'a vraiment permis de prendre de l'assurance* » (Elise) *; « Pendant le stage, je me suis sentie professionnelle.* » (Tatiana) *; « Après ce stage, j'pense que je pourrais dire que je suis manager ou animatrice junior ; je pense avoir bien touché le métier d'animateur sécurité* » (Mégane).

Néanmoins, lorsqu'elles se heurtent à des dénis récurrents de reconnaissance de leur professionnalité, au fil de leurs épreuves de demandeuses d'emploi, elles relativisent cet enthousiasme et doutent de l'attestation de leurs compétences : « *Là, j'envoie des cinquantaines de candidatures et pfff, même pas un entretien. […] Par rapport aux offres auxquelles je postule, on demande un certain nombre d'années d'expérience* » (Mégane) *; « J'ai commencé à lancer des candidatures : négatives ou sans réponse. Pas de postes à pourvoir, à chaque fois c'est la réponse officielle mais je ne la sens pas si officielle que ça* » (Charline) *; « Je cherche dans tout ce qui embauche ; j'ai répondu à des offres un peu partout en France. J'ai pas eu de retour* » (Tatiana) *; « Les quelques recherches d'emploi que j'ai pu faire, je me rends bien compte que c'est compliqué* » (Elise).

## 3.2. Un continuum de « conformité » vers des insertions applicatives ou personnalisées

Sept étudiantes et deux étudiants ont vécu des stages majoritairement « applicatifs », leur permettant de démontrer leur conformité au référentiel professionnel ; néanmoins, certaines « fenêtres d'autonomie » (avec des décisions à trancher ou des propositions à élaborer, même si elles étaient ensuite validées par leur tuteur) leur ont permis d'amorcer un « ethos professionnel » et plus largement de développer leur identité réflexive ; bien identifiés au sein de la structure de stage, ces étudiants ont bénéficié de manifestations de gratitude de la part de leur tuteur ou du collectif de travail, même si les tâches normatives confiées ont assez peu occasionné l'expression d'un « style professionnel ». « *Pendant mon stage, ma mission principale, c'est de donner des coups de main à tout le service juridique. Et puis, pour mon mémoire, j'avais envie qu'il puisse servir à l'entreprise qui m'accueille. Donc, j'ai mis un point d'honneur à c'que ça soit eux qui déterminent ce dont ils avaient besoin* » (Paula, master Droit rural, stage à la Société d'aménagement foncier et d'établissement rural) ; « *J'ai fait toutes les tâches administratives inhérentes à la pratique de l'ergonomie dans la fonction publique. Dès que j'ai rencontré une personne, j'écris un rapport. Mon tuteur, je lui raconte comment s'est passé l'entretien : dans six mois, s'il est amené à rencontrer cette personne-là, bon il aura le rapport ergonomique mais il pourra peut-être se souvenir de ce que je lui ai dit* » (Nadège, master Psychologie du travail et ergonomie, stage au service RH d'un conseil départemental).

Tous ces étudiants ont obtenu un contrat de travail « satisfaisant » à l'issue de leur master 2 : un CDI pour six d'entre eux et des CDD pérennisables pour les trois autres. Au sein de ce groupe de jeunes diplômés, on peut par contre distinguer les types de reconnaissance professionnelle dont ils font l'objet lors de ces premiers emplois, en fonction de la nature de leur poste.

Trois d'entre eux connaissent des *insertions applicatives*, avec des emplois qui ressemblent aux missions très cadrées conduites lors de leur stage, en conformité aux règles les plus prescrites du métier : on constate une forte continuité entre stage et premier emploi de leurs pratiques professionnelles, de leur degré d'autonomie ou de responsabilité qui leur donne peu l'occasion de personnaliser leur travail et de valoriser leur style professionnel. Leur travail y est plus reconnu (dans

sa valeur instrumentale) que leur personne. Tous considèrent que cet emploi est « une première expérience » et n'envisagent pas d'y rester trop longtemps. C'est le cas de Paula et Nadège; la première est juriste foncier en CDI dans une société de conseil et expertise comptable : « *Je suis jeune juriste en contrat de tutorat ; pour l'instant l'importance c'est que j'commette pas d'impair par rapport aux clients* » ; la seconde a décroché un CDI de consultante psychologue du travail dans un cabinet conseil en ressources humaines : *« J'ai toujours comme activité principale la réalisation de bilans de compétences. Ma patronne, j'ai pas eu d'nouvelles depuis plus d'trois mois quoi… elle voit à travers mon agenda le chiffre d'affaire que j'réalise. Mais pour moi, du point de vue salaire, c'est pas satisfaisant » ;* après un stage où elle a exercé des tâches d'enregistrement au greffe d'un tribunal, Léonore (master en Droit des contrats) a obtenu un CDD comme analyste dans une banque, au service de la lutte anti-blanchiment : *« C'est un travail très administratif avec beaucoup de recherches sur les clients, les sociétés. C'est un peu abrutissant, clairement… Bon c'est la banque, quoi… ».*

Les six autres jeunes de cette catégorie connaissent des *insertions personnalisées* : au cours de leur stage plutôt applicatif, on leur a confié ce qu'ils appellent des « responsabilités », autrement dit quelques opportunités de « personnalisation » de leur travail, qui leur ont permis de mettre au jour concrètement leur style et leur ethos professionnels, et de les faire reconnaître. En devenant salariés, ils sont amenés à gérer « sans filet » des tâches ou des relations de face-à-face qui leur font prendre conscience du palier qu'ils ont franchi. Ces situations plus « autonomes » nourrissent leur récit de soi et leur identité narrative. Ils évoquent par ailleurs des vecteurs de gratitude (reconnaissance de leur travail et de leur personne) dont ils ont fait l'objet pendant leur stage, de la part du collectif de travail ou de la hiérarchie et qui se perpétuent dans leur premier emploi. Prenons-en quelques exemples.

*« Pendant mon stage, j'ai su rapidement que j'allais être prise en CDD donc le stage a permis aussi de me former donc ils m'ont vraiment mise sur le terrain, ils ont commencé à me faire répondre aux adhérents. […] Je me sens tout à fait à l'aise, après j'ai toujours des pics de stress… Mais après, la directrice me fait confiance, j'ai des bons retours de la part de tout l'monde, j'aime les missions qu'on me propose, la formation des jeunes agriculteurs, plaider les baux au tribunal, et j'ai aucun regret à avoir accepté le poste »* (Jessy, juriste en droit rural à la fédération départementale d'un syndicat d'agriculteurs, après un stage dans une autre antenne de cette même fédération).

Claire (master Psychologie du travail et ergonomie) a effectué son stage long dans une industrie chimique : elle a procédé à la création de grilles de report individuel des formations suivies par les opérateurs. Ensuite, elle a accepté un poste de psychologue du travail dans cette même entreprise, pour analyser les risques psychosociaux et prendre en charge un programme d'action : *« Mon stage s'est très bien passé, j'ai eu beaucoup de possibilités pour mener ma mission et ils étaient contents de mon travail. Et là, ils avaient envie de passer par quelqu'un qu'était un peu expert en matière de RPS… donc j'ai commencé à faire mon diagnostic par différents moyens et puis ensuite ils ont prolongé mes contrats : ils ont voulu que je passe aux étapes suivantes à savoir vraiment la prise en charge en tant que telle, commencer à trouver des pistes d'actions, mettre en place des choses pour améliorer les conditions de travail ».*

Les modalités de stage vécues par ces neuf étudiants sont relativement similaires, avec une dimension applicative et un cadrage assez circonscrit de leurs prérogatives ; les emplois auxquels ils accèdent se caractérisent par un « continuum de conformité aux règles du métier » proche du vécu de stage. Cependant, on repère des nuances dans le degré de personnalisation des missions accomplies en stage et conséquemment, dans l'ampleur et les types de reconnaissance dispensés, sur le travail et sur la personne du stagiaire. Au moment de l'accès au premier emploi, ces simples nuances se démultiplient et s'avèrent différentielles : les stagiaires qui ont été reconnus et autorisés à expérimenter une certaine personnalisation de leurs tâches accèdent à une qualification plus consistante, sur des emplois qui requièrent plus de « responsabilités ». En creux, ceux qui n'ont pas pu produire des « actes de personne » professionnels lors de leur stage long sont cantonnés à des premiers emplois plus applicatifs.

Cette différence est encore plus flagrante lorsque les étudiants ont réalisé des stages où ils ont été mis en situation de déployer une certaine ingénierie, comme nous allons le voir.

## 3.3. D'un stage qui autorise une certaine « renormalisation» vers des emplois d'ingénierie

Quatre stagiaires ont été sollicités pour innover dans les pratiques professionnelles de leur entreprise d'accueil : ils ont donc été incités à personnaliser leurs activités pour apporter des « plus-values », afin qu'elles soient adoptées par le collectif de travail. De ce fait, au cours de leur stage long, ils ont cumulé toutes les formes de reconnaissance précédemment définies : ils ont été repérés par leurs profils, attestés dans leur inventivité, et ont donc développé une auto-reconnaissance dans leur pouvoir d'agir professionnel. Ces reconnaissances se sont répercutées au moment de leur première recherche d'emploi. Leur master en poche, ils ont connu une insertion rapide, sur des postes à qualification élevée. En ayant l'opportunité de valoriser un style professionnel original et un ethos professionnel assumé, ils renforcent, dans ce premier emploi, leur allégeance au genre professionnel déjà constituée lors du stage. Leur « récit de soi » est empreint de nombreux faits marquants issus de leur parcours universitaire et de stagiaire ; ils développent un argumentaire réflexif consolidé par leurs expériences de stage ou par leurs premiers pas professionnels. Ils revendiquent donc clairement une identité socioprofessionnelle confirmée.

Karim (master Risques informatiques) a effectué son stage dans une compagnie d'assurances ; on lui a confié une mission d'agrément des logiciels d'entreprise. À l'issue de son stage, sa méthodologie a été validée, permettant à son entreprise un accroissement de la vigilance numérique : *« J'ai joui d'une très grande liberté grâce à mon tuteur de stage qui me donnait l'droit de… on discutait pas mal, sur mes missions, comment réadapter selon c'que j'voulais faire. Donc, il était très flexible là-dessus. Au bout de deux semaines il m'a fait confiance et du coup, j'étais la personne en charge de la gestion des autorisations informatiques ».* Après son master, il a immédiatement décroché un CDI d'ingénieur stratégique conseil dans une SSII[2] parisienne.

Noélie (master Intégration des personnes handicapées) témoigne d'une véritable « renormalisation » des pratiques d'accompagnement qu'elle a impulsées dans le service médico-social pour adultes handicapés où elle a fait son stage : *« J'apporte des outils. J'ai proposé des choses peut-être très simples, mais mine de rien qui avaient un impact très fort sur le service et si j'ai bien compris, qui n'avaient pas été mises en place depuis très longtemps. En fait, c'est quelque chose qui n'arrivait pas à s'impulser et apparemment ma venue a fait que beaucoup de choses se sont impulsées ».*

Maxence a été *« chargé de la refonte de la cartographie des processus liée aux systèmes d'information »* lors de son stage de master Risques informatiques dans une mutuelle d'assurances. Recruté dès la fin de son master en CDI comme consultant dans une société de logiciels d'entreprise, il déclare : « *J'ai dû faire beaucoup d'efforts pour comprendre le produit, et aujourd'hui, c'qui est important dans mes missions de conseil quand je vais chez des clients, c'est surtout la communication, si le besoin qu'il veut, notre produit permet ou pas de le faire, comment essayer de lui expliquer ça ».*

Alexandre, étudiant en master Psychologie du travail-ergonomie déclare : *« En stage d'ergonome gestion de projet à Amazon, ça m'a permis de mettre un sacré nom sur mon CV. La méthodologie, c'est moi qui l'ai mise en place avec les outils, etc. »*. Ce stage, où il a conduit des préconisations en matière de prévention des troubles musculo-squelettiques dans un site logistique, lui « ressert aujourd'hui », selon ses mots. Recruté comme chargé de mission dans une agence de conseil aux entreprises d'Île-de-France pour « accompagner la transposition numérique des entreprises », il a bien conscience de détenir un « profil » qui va lui permettre d'évoluer professionnellement : *« Je suis étiqueté "numérique" parce que j'ai été recruté pour ça. Je souhaite passer à l'ergonomie des interfaces, les interactions homme-machine ».*

[2] Société de services en ingénierie informatique.

# 4. En synthèse - Du stage long de master 2 à l'insertion, une proposition de typologie

Nous avons montré en quoi les formes de reconnaissance vécues au cours du stage long de master 2 influent sur la qualification ; conséquemment, une fois diplômés, quels types de postes (en termes de niveau, fonction, tâches, prérogatives...) les titulaires de masters professionnels intègrent-ils en tout début de parcours professionnel, selon les modalités de reconnaissance dont ils ont fait l'objet au cours de leur stage ? Nous avons montré qu'il existe une homogénéité entre stage long et premier emploi, au prisme des indicateurs de reconnaissance que nous avons définis.

Le tableau suivant détaille le lien en (1) le type de stage, (2) les indicateurs de reconnaissance lors du stage et (3) type d'insertion.

**Tableau 1 • Type d'insertion en fonction du type de stage long de Master 2 et des indicateurs de reconnaissance**

| Type de stage | Auto-reconnaissance | Gratitude perçue | Reconnaissance du genre professionnel ➔ appartenance socio professionnelle confirmée | Reconnaissance du style professionnel➔ récit de soi renouvelé | Reconnaissance de l'ethos professionnel➔ réflexivité accrue | Reconnaissance du travail | Reconnaissance de la personne | Qualification | Type d' insertion |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Instrumentalisé N=4** | partielle | partielle | oui | non | partiel | oui | non | non | **Fragile** 2 sans emploi, 2 CDD en fin de contrat |
| **Applicatif fermé N=3** | oui | oui | oui | non | partielle | oui | faible | oui | **Applicative** 1 technicienne-analyste ; 1 conseillère juridique ; 1 chargée de bilans de compétences |
| **Applicatif ouvert N=6** | oui | oui | oui | partielle | partielle | oui | oui | oui | **Personnalisée** 1 cadre bancaire, 1 consultant informatique, 3 juristes d'entreprises ou d'associations, 1 psychologue du travail en prévention. |
| **Renormalisant N=4** | oui | oui | oui | oui | oui | oui | oui | oui | **D'ingénierie** 1 conceptrice de démarche qualité en ingénierie sociale, 1 ergonome en numérique, 1 ingénieur stratégique, 1 ingénieur conseil. |

Source : enquête IDEFI-Paré, 2015-2017, M.-H. Jacques.

# Références bibliographiques


Agulhon, C. (2007). La professionnalisation à l'université, une réponse à la demande sociale ? *Recherche et formation*, *54*, 11-27.

Arendt, H. (1961, réédit 1994). *Condition de l'homme moderne.* Paris : Calmann-Lévy.

Clot, Y. & Prot, B. (2003). Expérience et diplôme : une discordance créatrice. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *32*, 183-201.

Dejours, C. & Gernet, I. (2009). Évaluation du travail et reconnaissance. *Nouvelle revue de psychosociologie*, *8*, 27-36.

Dubar, C. (2000). *La crise des identités, l'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF.

Durrive, L. (2014). La démarche ergologique : pour un dialogue entre normes et renormalisations. Conférence au IIe congrès de la Société internationale d'Ergologie, 5 mai 2014 à Sierre (Suisse).

Fourcade, B. (2012). Les performances d'insertion : une illusion d'optique ? Dans F. Maillard (dir.), *Former, certifier, insérer. Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômes* (p. 95-110). Rennes : Presses universitaires.

Glaymann, D. (2015). Quels effets de l'inflation des stages dans l'enseignement supérieur ? *Formation emploi*, *129*, 5-22.

Honneth, A. (2008). *La société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique*. Paris : La découverte.

Jacques, M-H. (dir.) (2016). *Les transitions scolaires. Paliers, orientations, parcours.* Rennes : Presses universitaires.

Jacques, M-H. (2016). Ecriture et reconstruction identitaire au cours des transitions professionnelles. Dans S. Plane *et al.* (coord.), *Recherches en écritures : regards pluriels* (p. 361-374). Metz : Université de Lorraine/CREM, coll. « Recherches textuelles » (n °13).

Jacques, M.-H. (2016). Le stage de fin de master 2 : quel accompagnement de la transition identitaire étudiant/professionnel ? Dans *Les transitions professionnelles tout au long de la vie. Nouveaux regards, nouveaux sens, nouvelles temporalités ?* (p. 287-298). Marseille : Céreq, coll. « Céreq échanges » (n° 1).

Jacques, M--H. (2020). *Les transitions identitaires dans les parcours d'éducation*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Jorro, A. & Wittorski, R. (2013). De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *46*, 11-22.

Jorro, A. (2015). De l'évaluation à la reconnaissance professionnelle en formation. *Revue Française de pédagogie*, *190*, 41-50.

Maillard, F. (dir.). (2012). *Former, certifier, insérer. Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômes.* Rennes : Presses universitaires.

Malrieu, P. (1995). La personnalisation : Analyse psycho-sociale. *Aprendizagem e Desenvolvimento*, *4*, 9-17.

Mead, G. H. (1933 trad.1963). *L'esprit, le soi et la société.* Paris : PUF.

Prot, B. (2012). Les dilemmes génériques dans la conception des référentiels d'activité professionnelle : une piste de travail ». Dans F. Maillard (dir), *Former, certifier, insérer. Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômes* (p. 223-240). Rennes : Presses universitaires.

Quenson, E. & Coursaget, S. (dir.) (2011). *La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes.* Toulouse : Octarès.

Ricoeur, P. (1991). *Temps et récit : le temps raconté*. Paris : Points poche.

Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance. Trois études*. Paris : Stock.

Rose, J. (2014). *Mission insertion, un défi pour les universités.* Rennes : Presses universitaires.

Session 6

# Sélection à l’entrée et au sein de l’enseignement supérieur

# La « sélection invisible » des étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur : projets, transition et parcours

*Anaëlle Millon*[*]

## Introduction : la présence croissante des étudiants handicapés dans l'université de masse

Les étudiants handicapés ont fait l'objet de peu de recherches en France (Martel, 2015 ; Segon, 2017 ; Vérétout, 2019) bien que depuis la loi du 11 février 2005 leur nombre a été multiplié par 4 (MESRI-DGESIP, 2019). À la rentrée 2017, ils sont 29 989 à s'être inscrits dans l'enseignement supérieur et représentent 1,55 % de la population étudiante[1] (MESRI-DGESIP, 2019). Cependant, ils s'y répartissent inégalement comparativement à la population générale : massivement inscrits à l'université (près de 90 % d'entre eux), ils sont notamment surreprésentés en licence et dans les formations en lettres, langues, sciences humaines et sociales (SHS) (MESRI-DGESIP, 2019). Cette répartition différenciée questionne d'une part les stratégies d'orientation et l'évolution des parcours des étudiants handicapés dans le supérieur ; d'autre part l'adaptation de l'institution à ces étudiants atypiques. Sur les plans législatif et institutionnel[2], le handicap ne doit pas constituer un critère de discrimination ou de sélection dans l'accès à l'enseignement supérieur ou au marché de l'emploi.

## 1. Comprendre le rôle de l'environnement d'études dans l'expérience et la sélection invisible des étudiants handicapés à l'université

L'arrivée progressive des étudiants handicapés à l'université semble s'inscrire d'une part dans le contexte de massification de l'enseignement supérieur. L'université n'est désormais plus réservée aux héritiers d'hier et les « nouveaux étudiants » (Erlich, 1998) se caractérisent par l'hétérogénéité et la diversité. D'autre part, la logique d'intégration scolaire supposait que l'étudiant s'adapte à l'université, en se confrontant à la norme dans une logique de mise à l'épreuve. Le passage à une logique d'éducation inclusive engage désormais l'institution à s'adapter aux besoins de chaque étudiant en se focalisant sur l'accessibilité du système et de l'apprentissage (Benoit, 2008). Ce renversement de perspective (Benoit, 2008) trouve notamment ses origines dans l'évolution conceptuelle du handicap (Thomazet, 2006). Avec la notion de « situation », le handicap n'est plus envisagé comme un écart à la norme (modèle individuel), ni comme le résultat de l'inaccessibilité de l'environnement (modèle social), mais plutôt comme le produit de l'interaction entre un environnement et des caractéristiques individuelles (Ravaud & Fougeyrollas, 2005 ; Blanc, 2015).

Sur le plan théorique, il s'agit de questionner le lien et l'interaction entre le sujet et son environnement, en examinant la manière dont s'articulent les dimensions individuelles et contextuelles qui façonnent les parcours étudiants. L'objet de cet article est d'interroger les situations (d'apprentissage, de handicap) qui se construisent dans l'interaction entre un étudiant et son environnement d'études. L'environnement universitaire, qui met en jeu de multiples espaces, acteurs et dispositifs, est confronté à une exigence d'adaptation et peut constituer un facteur d'échec et de renoncement. Un processus d'accessibilisation (Sanchez, 2000) se déploie dans l'enseignement supérieur, notamment par la mise en place de dispositifs visant l'égalité des chances et de mesures de compensation du

[*] Lisec, université de Lorraine.

[1] Ces chiffres concernent uniquement les étudiants qui se sont déclarés auprès de leurs établissements d'enseignement supérieur.

[2] En France, il s'agit notamment des lois de 1975 et 2005, ainsi que des Chartes Université Handicap (CPU, 2007 ; 2012).

handicap cumulables qui peuvent prendre diverses formes (temps majoré pour les examens, matériel pédagogique adapté, aides humaines et techniques, accompagnement pédagogique). Pourtant, l'objectif inclusif semble imparfaitement abouti (Vérétout, 2019) et les jeunes à « *besoins éducatifs particuliers* » doivent faire face à des mécanismes de sélection invisibles dans l'accès aux filières universitaires (Ebersold, 2017). Tandis que seulement 15 % des jeunes âgés de 15 à 24 ans n'ont aucun diplôme, cette proportion atteint 65 % pour les jeunes reconnus handicapés (Dejoux, 2015). De plus, selon l'Observatoire des inégalités en 2016, les personnes handicapées sont deux fois plus touchées par le chômage ; seule la moitié d'entre elles est en emploi dont deux tiers sont des employés ou des ouvriers.

La problématique est centrée sur la rencontre entre un étudiant atypique et un environnement universitaire qui n'est traditionnellement pas conçu et pensé pour s'adapter à la diversité et à la déficience. Comment le contexte et l'environnement d'études impactent-ils les aspirations et les parcours étudiants ? En quoi les situations de handicap, l'(in)accessibilité, physique mais aussi pédagogique (Plaisance, 2013) participent-elles à des mécanismes de sélection, plus ou moins invisibles ou tacites, des étudiants handicapés à l'université ? En quoi la perception et l'expérience de barrières et limitations dans l'accès aux études et aux savoirs influencent les parcours des étudiants dans l'enseignement supérieur, leurs projets et le sens qu'ils accordent à leurs études ?

Selon une approche sociologique interactionniste, il s'agit d'examiner la manière dont l'étudiant, à partir d'une définition de la situation[3], produit un sens vis-à-vis de son expérience et de son apprentissage universitaire, ainsi que la manière dont il perçoit, appréhende et compose avec les possibilités offertes par le contexte d'apprentissage. Pour comprendre le sens subjectif (Weber, 1922 ; Simmel 1984, 1999 ; Bernaud *et al*. 2015) que les étudiants accordent à leurs études supérieures, le rapport entre le but des études (le résultat qu'elles permettent d'atteindre), et le mobile des études (c'est-à-dire le désir que le résultat permet d'assouvir et qui déclenche l'action)[4] est analysé.

Dans le cadre d'une recherche doctorale en sciences de l'éducation (Milon, 2020), une enquête qualitative longitudinale a été menée de 2015 à 2019 auprès de 21 étudiants handicapés à l'université. Selon une approche inductive et compréhensive, il s'agit d'examiner, à partir d'expériences singulières, ce que vivent les étudiants handicapés à l'université, la manière dont ils agissent et interagissent. Les données, issues d'entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2007) répétés dans le temps, ont fait l'objet d'une analyse multithématique (Dumez, 2013) afin « d'ouvrir la boîte noire » des processus de cognition et de socialisation relatifs à l'apprentissage universitaire.

L'enquête révèle que les situations de handicap pèsent sur les parcours des étudiants interrogés et sur les possibilités offertes par le contexte pédagogique d'accéder au savoir et à l'apprentissage universitaires. L'expérience d'une faible intégration académique et sociale (Tinto, 1975) maintient certains étudiants dans un statut « d'étrangers » dans leur formation, rendant plus difficile la persévérance et la performance dans les études. Au cours des entretiens, la quasi-totalité des étudiants interrogés mentionnent une prise en compte du handicap pour délimiter ce qui est de l'ordre du « possible », du « réalisable », de « l'accessible ». De nombreuses limitations sont rapportées quant aux « possibles » universitaires et professionnels à différents moments des parcours universitaires. Dans ce contexte, la sélection invisible correspond à une sélection par l'inaccessibilité, par l'obstacle, par la réduction des choix et des possibles, un tri qui s'opère par le renoncement et l'autocensure. Elle n'est ni formelle ni explicite et renvoie aux processus par lesquels l'environnement universitaire produit une déconstruction des projets initiaux et des bifurcations dans les parcours étudiants[5]. Elle passe par l'expérience de limitations et de barrières (matérielles, sociales, pédagogiques) qui produisent ou renforcent des situations de handicap[6]. La dimension longitudinale

[3] La définition de la situation, notion fondamentale de la sociologie interactionniste, renvoie au point de vue particulier développé par un sujet social vis-à-vis de la situation dans laquelle il se trouve (Thomas, 1969 [1923]).
[4] En envisageant l'activité comme l'unité de base du comportement humain qui peut se définir comme un ensemble d'actions portées par un mobile qui visent un but (Leontiev, 1975 ; Charlot, 1997).
[5] Plus de la moitié des étudiants interrogés a connu une ou plusieurs réorientations au cours des études.
[6] Il est bien question ici du handicap (en tant que construction sociale) et non de la déficience ou des « troubles », dans la mesure où ces phénomènes d'autocensure se construisent à partir d'interactions avec d'autres, basées sur des représentations (de domaines professionnels mais aussi du handicap et de la déficience).[7] Ce constat converge avec les recherches qui relativisent l'impact du projet personnel dans l'explication des trajectoires scolaires (Duru-Bellat, Jarousse & Solaux, 1997 ; Boutinet, 1999) et de la réussite universitaire (Erlich, 1998 ; Erlich *et al*., 2000 ; Biémar, Philippe & Romainville, 2003).

de l'enquête permet d'identifier deux moments particulièrement marqués par des mécanismes de sélection invisible : la transition entre le secondaire et le supérieur et le moment où les questions liées à l'insertion professionnelle deviennent plus vives (le plus souvent après quelques années passées à l'université).

# 2. Les choix d'orientation et la transition entre le secondaire et le supérieur

Pourquoi les étudiants de l'enquête poursuivent-ils des études supérieures ? Comment ont-ils opéré leurs choix d'orientation et comment les justifient-ils ? Quelles sont leurs attentes et leurs projets ? En quoi leur orientation et leur transition dans l'enseignement supérieur sont-elles influencées par des contraintes ou des restrictions liées au handicap ?

## 2.1. Des « paroles de destin » décourageantes ou limitantes

Avant même d'entrer dans l'enseignement supérieur, certains étudiants de l'enquête ont dû faire face à des discours de la part de leurs enseignants quant à leur « destin scolaire ».

*« Depuis que je suis née, tout le monde dit que je serai en échec scolaire, les professeurs de la maternelle jusqu'au lycée. On m'a dit que je n'y arriverai pas, ou jusqu'au brevet à peu près, oui qu'il fallait me mettre en bac pro parce que je n'y arriverai jamais »* (Claire, L2 de langues).

Ces « *paroles de destin* », selon la formule de Charlot (1997), sont toutes ces paroles qui « rivent » l'élève ou l'étudiant à un destin : « *tu n'y arriveras jamais* », « *tu n'auras jamais ton bac* », l'université ou les études « *ce n'est pas fait pour toi* ». Selon leurs parcours scolaires dans l'enseignement primaire et secondaire, les étudiants ont été inégalement encouragés à poursuivre des études supérieures à l'université. Tous évoquent le rôle important qu'ont joué leurs enseignants à travers des conseils, des recommandations, des discours parfois encourageants, parfois décourageants.

> *« Mes profs me déconseillaient d'aller en fac [...] on m'a dit que je n'arriverai pas à m'en sortir ! »* (Stéphane, L3 d'histoire).

Ces paroles de destin concernent souvent la poursuite d'études supérieures, particulièrement l'université et ses filières dites non sélectives. Parfois, elles convergent avec les discours et les recommandations de certains médecins ou de certains parents. Ces discours concernent parfois les projets professionnels en germe des étudiants interrogés.

> *« En fin de collège, le métier [d'archiviste] me plaisait toujours, c'est là que commençait un peu le combat face aux profs, au prof principal, au corps enseignant et à la direction, tout le monde. Pour leur dire : "hé moi ça m'intéresse la fac, etc., moi je voudrais y aller !" »* (Louis, L1 d'histoire).

Confrontés à ces paroles de destin, parfois les étudiants renoncent (définitivement ou temporairement) à un projet ou à une poursuite d'études qu'ils envisageaient. Parfois, au contraire, ils souhaitent essayer malgré tout et « faire mentir » ces prédictions, en apportant la preuve que « l'impossible » est possible : « *J'ai toujours voulu prouver aux gens qu'ils avaient tort !* » (Andreas, L2 d'histoire).

> *« Je me suis surpassée et je me suis dit : on va essayer de prouver à tout le monde que je suis capable de le faire [...] Je voulais le montrer à mon neurologue, au médecin scolaire, à la cheffe de département, à mes parents aussi [...] Ils pensaient que ce n'était pas possible »* (Kim, 2ème année de DUT).

Ces discours enseignants et ces jugements scolaires peuvent être questionnés quant à leur impact sur le devenir de ces étudiants, sur leurs aspirations, sur leurs projets et leur apprentissage. Ils

peuvent apparaitre paradoxaux lorsque les performances scolaires de l'élève (futur étudiant) sont élevées. La construction du jugement scolaire ne se fonde pas uniquement sur les performances avérées, mais renvoie davantage à un « *processus d'inférence à partir d'informations qui visent à attribuer une valeur aux individus* » qui subit l'influence des normes sociales en vigueur (Bressoux, 2001). Ainsi, on peut supposer que le handicap, dont la représentation commune est « *défective, chargée de l'idée de malheur, de manque* » (Stiker, 2005) pèse dans la construction de ces jugements qui ont des conséquences sur le devenir des élèves et des étudiants concernés et sur l'image qu'ils se font d'eux-mêmes, de leur potentiel et de leurs capacités.

> « *Déjà peu d'étudiants handicapés peuvent aller à la fac du fait que le système scolaire n'est pas adapté ou qu'on n'adapte pas suffisamment le milieu scolaire et on ne motive pas les élèves en situation de handicap à faire des études* » (Louis).

## 2.2. Les projets des étudiants et l'influence du handicap sur l'entrée dans l'enseignement supérieur

Alors qu'ils ne sont pas toujours encouragés ou soutenus, pourquoi les étudiants de l'enquête ont-ils choisi d'entrer dans l'enseignement supérieur ? Que viennent-ils y chercher et quels sont leurs projets ? À partir des données de l'enquête, en s'inspirant des travaux de recherches existants (Boyer, Coridian & Erlich, 2001 ; Bodin & Millet, 2011 ; Sarfati, 2013 ; David & Melnik-Olive, 2014 ; Paivandi, 2015), une typologie, qui décline quatre types de projets à l'entrée dans le supérieur, permet de mettre en évidence la diversité des attentes et des ambitions des étudiants vis-à-vis de leurs études. Cette typologie renvoie à des attitudes dominantes mais non exclusives, il s'agit d'identifier le sens principal ou dominant, en termes de valeur et de signification, que l'étudiant accorde à son entrée dans l'enseignement supérieur et à ses études.

Premièrement, un tiers des étudiants de l'enquête poursuit un *projet professionnel*, en visant des formations en lien avec l'apprentissage d'un métier ou la possibilité de s'insérer dans un domaine professionnel précis. Tous titulaires d'un baccalauréat général (le plus souvent de série scientifique), ces étudiants entrent dans l'enseignement supérieur soit à l'université (dans des disciplines en sciences ou en droit) soit dans des filières universitaires sélectives (en IUT). Leurs stratégies d'orientation s'effectuent selon un processus qui part du choix d'un métier pour ensuite cibler un établissement et une filière de formation. Ces étudiants disent tous avoir pris en compte le handicap pour effectuer leurs choix professionnels et leurs choix d'études.

> « *J'ai toujours aimé les métiers d'urgence, mais comme je ne pouvais pas les pratiquer, j'ai cherché tout ce qui se rapprochait au plus près* » (Ambre, L3 psychologie).

> « *Étant donné que la police c'est un métier d'action, vu mon handicap ce n'est pas conseillé, c'est possible mais ce n'est pas conseillé, j'ai préféré plutôt choisir le droit, avocat ou notaire* » (Constance, L3 droit).

Les étudiants ayant un projet professionnel ont en commun des craintes concernant leur avenir et leur insertion professionnelle dès leur entrée dans le supérieur, ainsi que l'importance qu'ils accordent au caractère professionnalisant de leurs études. Pour ces étudiants, le caractère plaisant ou agréable de ce qu'ils apprennent ne suffit pas, ils attendent que les savoirs universitaires soient « *pratiques* » et « *utiles* » et que leurs études aient des « *débouchés* ».

Deuxièmement, un sixième des étudiants interrogés poursuit un *projet intellectuel*. Leurs choix d'orientation se fondent sur l'intérêt pour un domaine intellectuel en mobilisant les notions de « *goût* » voire de « *passion* » pour une discipline : « *J'ai toujours été passionné d'histoire* » (Ferdinand, M1 d'histoire). Ces étudiants sont tous des bacheliers généraux (de série économique et sociale ou littéraire). Contrairement au groupe précédent, ils entrent tous à l'université au sein de filières en sciences humaines et sociales et n'évoquent pas le handicap lorsqu'ils justifient leurs choix d'orientation. Leurs craintes ou leurs inquiétudes ne portent pas sur le caractère professionnalisant de leurs études, mais plutôt sur la « *sélection par l'échec* » qui s'opère au cours des premières années.

> *« Je sais qu'il y a pas mal d'amis qui ont échoué en université [...] donc forcément on se dit [rires] "merde, il y a quand même quelque chose [...] ce n'est pas si évident que ça !" »* (Stéphane).

> *« La sélection elle se fait au cours de l'année [...] donc finalement ça sélectionne ! »* (Ferdinand).

Troisièmement, un sixième des étudiants de l'enquête entre dans l'enseignement supérieur en poursuivant un *projet personnel* ou *social*. Leurs choix d'orientation visent une inscription dans un espace spécifique et leurs entrées à l'université s'effectuent dans une idée de continuité de leur parcours scolaire antérieur. Contrairement aux précédents, ils n'évoquent ni un intérêt intellectuel pour une discipline, ni des attentes en termes de professionnalisation.

> *« Il y avait ma sœur et il y avait aussi la conseillère d'orientation de mon lycée, qui me disaient d'aller en AES, parce que c'était la suite du bac ES »* (Abdel, L1 de géographie).

Les étudiants au *projet personnel ou social* sont majoritairement des bacheliers technologiques qui ont tous connu des redoublements, des réorientations ou des interruptions de leur scolarité. Ils s'orientent en visant d'abord un établissement et une ville, comme un espace de socialisation spécifique, un lieu pour « être quelque part », pour vivre des expériences nouvelles et profiter de la vie étudiante. Les possibilités de compenser le handicap sont au centre de leurs stratégies d'orientation. Ils recherchent avant tout des conditions de vie compatibles avec une poursuite d'études supérieures, plus de liberté, d'indépendance et d'autonomie.

Quatrièmement, un dernier tiers des étudiants de l'enquête a un *projet en construction* ou en *déconstruction*. Pour ces étudiants, la contrainte ou l'incertitude dominent au moment de l'entrée dans le supérieur, ils évoquent des choix d'orientation « *par défaut* » ou « *secondaires* ». C'est un groupe caractérisé par la diversité, tant concernant leurs parcours scolaires (bacheliers généraux, technologiques et professionnels), que leurs formations à l'entrée dans l'enseignement supérieur (filières sélectives et non sélectives). En revanche, tous partagent des appréciations très négatives des dispositifs d'aides à l'orientation : « *Ce n'est pas terrible terrible au niveau de l'orientation en France »* (Jean) ; « *Franchement, la conseillère d'orientation ne m'a pas aidée, elle m'a plutôt désorientée [rires]* » (Claire).

Poursuivre des études semble pour eux une évidence, dans la mesure où c'est ce que « *tout le monde fait »*, mais pour une majorité d'entre eux, le champ des possibles est limité et restreint. C'est le cas de Claire qui a obtenu son baccalauréat en septembre (pour des raisons de santé) : « *C'est pour ça que j'ai été à l'université, parce que ça reprend plus tard les cours. [...] mais j'aurais préféré quand même l'IUT »*. Louis, qui désirait étudier l'histoire à l'université, se voit contraint de poursuivre ses études dans un établissement adapté permettant de concilier les soins avec les études : « *La fac ça n'a pas pu se faire à la fin de mon bac pro parce que j'ai eu un problème de dos qui a nécessité que je me fasse opérer ».* Kim découvre durant l'été qu'elle ne pourra pas réaliser les stages dans la formation qu'elle a choisie car une vaccination y est obligatoire mais incompatible avec son état de santé : « *Moi, avec la sclérose en plaque, je n'ai plus le droit à aucun vaccin ».* Elle doit alors renoncer à son projet professionnel initial et entre dans une formation dont elle ignore tout.

> *« Je voulais vraiment la médecine, et puis j'étais acceptée en DUT, donc là je n'avais pas le choix [...] j'y suis allée à l'aveugle ! »* (Kim).

Souvent, si les projets de ces étudiants sont en construction à l'entrée dans le supérieur c'est parce que leur projet initial a fait l'objet d'une déconstruction.

## 2.3. Des possibilités d'orientation limitées par les conditions de vie et d'études

Dans la transition vers l'enseignement supérieur, certains étudiants ont dû composer avec des limitations davantage liées aux conditions de vie (hébergement, transports, aides à la vie quotidienne, soins) qui influencent les lieux d'études envisageables. L'existence d'un foyer d'hébergement médicalisé, d'un service de transports adapté ou d'une offre médicale suffisante a constitué, pour ces étudiants, le premier critère pris en compte pour s'orienter dans le supérieur.

> *« On cherchait déjà une université qui soit accessible, avec une structure d'hébergement qui soit proche de la fac, qui puisse me permettre d'avoir un soutien médical, mais en même temps les études »* (Louis).

> *« On a de la chance d'avoir ça, parce qu'à Nancy il y a cette structure ici pour manger, le service pour aller aux toilettes, le SISU pour les cours, pour les transports Handistan, tout. Ce n'est quand même pas négligeable et ce n'est pas partout pareil »* (Bruno, IPAG niveau L3).

Ces étudiants s'orientent en recherchant d'abord un lieu d'études qui soit accessible, mais surtout un établissement d'hébergement adapté (dans un contexte où les structures destinées aux étudiants handicapés sont peu nombreuses sur le territoire national). Le choix d'une formation apparait alors secondaire et ne s'opère qu'au sein d'un champ des possibles restreint par ces conditions. Il s'agit principalement des étudiants qui ont un projet personnel ou social ou en (dé)construction, ceux dont les familles sont les plus éloignées géographiquement de leur lieu d'études, et ceux qui ont des troubles moteurs ou plusieurs troubles associés (nécessitant une aide pour les actes de la vie quotidienne).

Pour de nombreux étudiants de l'enquête, les relations familiales et l'engagement parental (Baker & Soden, 1998 ; Poncelet & Francis, 2010) apparaissent déterminants dans leurs stratégies d'orientation. Certains choisissent volontairement un éloignement et une prise de distance vis-à-vis de leurs familles, pour avoir plus de « *liberté* », d'autonomie et d'indépendance : « *Je suis venu ici, pour plus de liberté, pour aller à la fac. [...] voilà, je voulais partir loin de mes parents, pour être un peu tranquille ! »* (Abdel). Cette recherche d'émancipation influence les stratégies des étudiants en termes de lieux d'études mais aussi de formations (selon le rythme de travail supposé).

> *« Ma mère ne voulait pas que je fasse un BTS, parce que, franchement, elle sait que sinon elle aurait encore dû bosser avec moi. [...] Je suis allée à la fac quand même parce que je me disais… c'est bon, ma mère elle va peut-être un petit peu me lâcher [rires] »* (Agathe, L3 de langues).

À l'inverse, d'autres étudiants choisissent des formations proches du domicile familial pour pouvoir continuer à bénéficier d'aides et de soutiens familiaux qui peuvent constituer une ressource en termes « d'auto-compensation » du handicap. Près d'un tiers des enquêtés disent avoir des parents très (parfois trop) impliqués et engagés dans leurs études (décisions d'orientation, suivi et soutien au travail universitaire, parfois encadrement et contrôle des acquis).

Les projets des étudiants, qui guident l'entrée dans le supérieur, apparaissent comme des positions instables susceptibles d'évoluer (Boyer, Coridian & Erlich, 2001), influencées par les situations de handicap. Ainsi, les projets et le sens accordé aux études par les étudiants interrogés se construisent, se déconstruisent et se reconstruisent au fil du temps, en étroite relation avec le contexte dans lequel ils évoluent.

# 3. Le temps des études : l'impact de l'inaccessibilité sur les parcours et les projets des étudiants

Une fois entrés dans l'enseignement supérieur, quels obstacles et quelles barrières les étudiants handicapés rencontrent-ils pour apprendre et poursuivre leurs études ? En quoi ces limitations et les situations de handicap influencent-elles leurs projets en termes d'élaboration, de précision ou de reconfiguration ? De quelle manière le handicap participe-t-il délimiter les possibles professionnels ?

## 3.1. L'accessibilité pédagogique : une accessibilité partielle au savoir et aux activités universitaires

Au cours des études, la majorité des étudiants interrogés est confrontée à des barrières dans l'accessibilité au savoir et la participation aux activités académiques, qu'il s'agisse de faire appliquer la compensation du handicap (pendant les enseignements mais surtout pour les examens), d'accéder à des supports adaptés et à la littérature scientifique, ou de disposer de notes de qualité à l'issue des enseignements.

L'une des difficultés la plus récurrente concerne l'application effective des mesures de compensation du handicap, surtout lors des examens : « *Normalement je suis placée à côté de la lumière du jour mais ça ne se fait jamais* » (Claire) ; « *l'organisation de la fac c'est un peu Bagdad [rires] en période de partiels, [...] pour un sujet, j'ai dû attendre vingt minutes dans la salle [...] puis les surveillants aux épreuves ne sont pas forcément au courant que j'ai un agrandissement* » (Ambre). Ces difficultés engendrent souvent un stress ou une angoisse supplémentaire. Concernant le travail académique, des limitations persistent dans l'accès à la littérature scientifique, aux ouvrages et aux bibliothèques universitaires. Plusieurs étudiants témoignent d'un manque d'accessibilité de ces ressources écrites (en raison de l'absence de version numérique notamment) : « *C'est trop dur pour moi de tourner les pages* » (Abdel) ; « *Si les bouquins font trois kilos deux et qu'en plus c'est écrit trop petit [...] ce n'est pas la peine !* » (Lucie, L3 chimie). Les étudiants qui bénéficient d'une prise de notes effectuée par un tiers pendant les enseignements sont assez critiques vis-à-vis de la variabilité en termes de qualité et d'exhaustivité de ces notes : « *Ça dépend des secrétaires, il y en a qui prennent bien les notes et il y en a c'est catastrophique !* » (Claire) ; « *Il y a des gens très bien, mais il y en a des fois qui n'ont pas le niveau L3* » (Jean). Enfin, les activités pédagogiques telles que les mises en pratiques et les manipulations sont celles pour lesquelles les étudiants rapportent le plus d'obstacles et d'empêchements. Il s'agit par exemple des travaux pratiques en sciences en raison d'équipements et de mobilier non accessibles, ou encore l'absence d'adaptation des supports pédagogiques lors des travaux dirigés.

> *« Sur douze TD [de comptabilité], le prof m'en a donné deux [en version numérique] on va dire, et encore… [...] Il m'a donné les versions déjà corrigées en fait, déjà remplies. Donc en fait, ça ne sert à rien du tout, j'ai rien compris ! »* (Kim, Licence professionnelle).

> *« Le cours étude de cartes, le plus dur c'est que je suis souvent tout seul et pour manipuler la carte, [...] il y a des croquis à faire, des coupes topographiques et je n'y arrive pas »* (Abdel).

Au-delà de l'accessibilité pédagogique, d'autres limitations sont susceptibles de participer à des formes de sélection latente. La dimension temporelle et la gestion des différentes temporalités tiennent une place considérable dans les propos des étudiants interrogés. Nombreux sont ceux qui témoignent d'une grande fatigue et qui partagent le sentiment de manquer de temps. Cela les pousse à un travail constant d'arbitrage entre les différents temps et moments (Lefebvre, 1989 ; Hess, 2001) qui s'articulent et rythment leur quotidien (le temps personnel, le temps institutionnel, celui des soins, celui pour apprendre, celui du repos, celui pour soi, celui pour les autres). Les tiraillements et les renoncements sont fréquents, certains font des études un absolu (au détriment de tous les autres temps), d'autres sacrifient les études au profit d'autres temps. L'équilibre semble quasi impossible à atteindre, très peu d'entre eux parviennent à concilier satisfaction sur le plan académique et sentiment d'épanouissement dans leur vie personnelle et sociale. D'autant plus que pour pallier le manque

d'accessibilité pédagogique, les étudiants mobilisent des ressources auto-compensatoires qui passent souvent par un surinvestissement en temps et en énergie dans le travail universitaire.

D'autres limitations concernent la mobilité ou encore les relations aux autres. Lorsque se déplacer exige un travail d'anticipation et de planification (programmation des transports adaptés) cela laisse peu de place à la spontanéité et à l'imprévu, tant pour les activités académiques (travaux de groupe, travail collaboratif) que celles relatives à la vie étudiante (sorties, loisirs). Ambre renonce même à un parcours de formation pour des raisons liées à la mobilité : « *En parcours tourisme, il y avait des cours où il fallait faire que la visite des musées, dans les Vosges machin et truc, enfin ce n'était pas possible* ».

Ces expériences et ces multiples obstacles questionnent les possibilités qui sont offertes aux étudiants handicapés d'accéder au savoir universitaire, d'apprendre et d'être évalués équitablement par rapport aux autres étudiants. Ces limitations sont multiples et variables, mais elles s'articulent et se cumulent pour plus de la moitié des étudiants interrogés en ayant parfois des conséquences majeures sur les parcours et sur les projets.

## 3.2. Reconstruire un projet et (re)trouver un sens à ses études

Plusieurs étudiants de l'enquête renoncent à leur projet initial et se réorientent au cours de la première année d'enseignement supérieur.

> *« Pour le médecin scolaire, je n'avais pas le droit d'avoir d'aide(s) en médecine, par souci d'égalité des chances [...] On m'avait dit "c'est un concours [rires] ça ne marche pas comme ça " ! »* (Emmanuelle, L3 d'AES).

> *« Je suis arrivée en L1 d'italien après un mois passé en sciences physiques parce qu'on m'avait dit que je ne pouvais pas faire les manipulations, qu'on me les interdisait parce que ce n'était pas adapté pour moi et qu'ils n'étaient pas prêts de les adapter correctement. Les paillasses n'étaient pas adaptées au fauteuil, il y avait des placards en dessous c'était dangereux. Comme justement les manipulations étaient la base de ce que je voulais faire [...] je me suis dit que ce n'est pas la peine que je perde mon temps »* (Ambre).

Face à la déconstruction d'un projet parfois en germe depuis plusieurs années, ces étudiants vivent difficilement leur(s) réorientation(s), comme un moment de rupture déstabilisant, marqué par la déception et l'inquiétude : « *J'étais déçue, j'étais vachement déçue parce que j'avais pris la filière du bac exprès pour faire police scientifique plus tard, j'avais fait tous les projets* » (Ambre). Ces étudiants doivent non seulement gérer leur réorientation (sur le plan organisationnel mais aussi émotionnel), mais ils doivent aussi (re)construire un sens vis-à-vis de leurs études : « *Je ne sais pas ce que je fais là [...] je suis là sans être là* » (Emmanuelle). Bien que le sens des études renvoie à une dynamique propre à chaque étudiant, personnelle et singulière ; ce sens s'ajuste et évolue dans une dialectique entre les dimensions subjectives et contextuelles.

Dans notre enquête, il n'existe pas de relation linéaire entre l'existence d'un projet professionnel et la performance ou la réussite des étudiants[7]. Un projet professionnel précis ne garantit pas une fluidité des parcours ou des progressions, il peut même s'avérer « fragilisant » lorsqu'il occupe une place centrale dans le sens que l'étudiant accorde à ses études. Les données révèlent que les parcours des étudiants ayant un *projet professionnel* sont les plus soumis à des ruptures et des bifurcations : plus de la moitié d'entre eux se réoriente au cours des premières années dans le supérieur. Renoncer à un métier dont on a « rêvé » ou faire le deuil d'un projet que l'on poursuit depuis plusieurs années comporte une dimension émotionnelle et identitaire forte. Le doute et l'indétermination dominent alors, l'avenir devient plus incertain, les étudiants concernés se disent « *déçus* », « *perdus* », « *bloqués* ». Ils partagent tous la crainte de « *perdre* » leur temps : « *ce n'est pas que le temps est compté mais, on va dire que les temps de parcours sont comptés* » (Emmanuelle). Souvent, leur mobilisation

[7] Ce constat converge avec les recherches qui relativisent l'impact du projet personnel dans l'explication des trajectoires scolaires (Duru-Bellat, Jarousse & Solaux, 1997 ; Boutinet, 1999) et de la réussite universitaire (Erlich, 1998 ; Erlich *et al.*, 2000 ; Biémar, Philippe & Romainville, 2003).

s'effondre, ils ont le sentiment de « *travailler pour rien* », vis-à-vis de leurs études, ils disent « *saturer* », « *paniquer* », « *tout lâcher* », « *tout laisser tomber* ». Ainsi, le renoncement constitue un moment difficile marqué par plusieurs ruptures, en termes de sens, d'engagement dans le travail universitaire et de projection dans l'avenir.

## 3.3. L'évolution des projets et l'inquiétude grandissante pour l'insertion professionnelle

Les étudiants ayant des *projets intellectuels* à l'entrée dans le supérieur connaissent des progressions et des parcours plus fluides dans le supérieur. Portés par un « goût » ou une « passion » pour le domaine qu'ils étudient, leurs projets évoluent peu. Ils se mobilisent fortement dans le travail universitaire, satisfont les exigences académiques et progressent jusqu'au niveau master. Toutefois, au fil de leurs parcours, l'inquiétude pour leur insertion professionnelle grandit, tous mentionnent des craintes vis-à-vis des faibles « débouchés » ou perspectives professionnelles offertes par leurs études en LSHS.

Les étudiants poursuivant un *projet social ou personnel* ont des attentes et des projets qui évoluent peu au cours des études, mais leurs parcours sont moins linéaires que les autres étudiants. Même lorsqu'ils ont des performances académiques leur permettant de progresser dans les niveaux, ils se réorientent tous une ou plusieurs fois. Ces étudiants déploient des stratégies pour « étirer » au maximum le temps des études (réorientation, réalisation d'une année universitaire en deux ans), en attendant de parvenir à se projeter dans un futur encore trop incertain.

Le groupe d'étudiants ayant des *projets en construction* est celui pour lequel on observe le plus de diversité quant à l'évolution du sens qu'ils attribuent à leurs études. Au fil des années, ils développent des attentes plus intellectuelles, plus professionnelles ou plus sociales. La plupart progresse dans les niveaux universitaires avec des parcours plutôt fluides dans des filières choisies initialement « *par défaut* ». Lorsqu'ils connaissent des bifurcations dans leurs parcours, c'est souvent parce qu'ils se réorientent dans une formation ou un domaine d'études auxquels ils avaient initialement renoncé. Ainsi, certains phénomènes d'autocensure ou de renoncement à un projet initial (élaboré dans l'enseignement secondaire) n'apparaissent que temporaires, c'est par exemple le cas de Louis ou d'Andreas qui entrent en première année à l'université après l'obtention d'un BTS.

Tous groupes confondus, une première tendance quant à l'évolution des projets au cours des études concerne la préoccupation grandissante des étudiants pour la professionnalisation et l'insertion professionnelle. Ces inquiétudes sont renforcées par l'injonction au projet qui pèse sur les étudiants lorsqu'ils progressent dans les niveaux, au travers de leurs interactions avec les enseignants, les parents, parfois les médecins ou les professionnels de l'accompagnement. Ces craintes peuvent prendre le dessus sur le goût ou la passion pour une discipline, parfois jusqu'à provoquer l'abandon d'études basées sur un intérêt intellectuel (pourtant vécues comme plaisantes et épanouissantes).

> *« Ce prof là nous répétait que si tu fais philo tu deviens prof. Et c'est vrai en fait. Si tu fais de la philo, si tu continues jusqu'au master 1 comme je l'ai fait, il n'y a pas d'autre voie que l'enseignement. [...] Donc ça a contribué aussi à ce que j'arrête »* (Fanny, L2 de psychologie).

Cette injonction ou « culture du projet » peut être stigmatisante et génératrice de frustration (Endrizzi, 2010), ou même s'avérer infondée puisqu'elle fait accepter des contraintes aux étudiants (voire les en rend responsables) alors qu'elle se réalise dans un espace qui n'est pas réellement ouvert (Biémar, Philippe & Romainville, 2003). Le handicap pèse dans la délimitation des possibles professionnels pour les étudiants de l'enquête, certains métiers ou domaines leur sont « *inaccessibles* » ou fortement « *déconseillés* ». Louis se dit avoir été « *recalé* » par une directrice d'archives : « *Elle m'a clairement dit qu'au vu de ma situation en fauteuil [...] ce n'était même pas la peine d'y penser* » ; les parents et les médecins d'Emmanuelle lui ont fortement déconseillé d'envisager le professorat des écoles « *à cause de la fatigue physique et du fait d'être debout tout le temps* ». Les phénomènes d'autocensure concernent souvent des domaines professionnels tels que les métiers d'urgence, les métiers scientifiques et de la santé et les métiers de l'enseignement.

Plusieurs stratégies sont alors mises en place par les étudiants pour cibler un domaine professionnel dans lequel ils peuvent se projeter. L'une des stratégies consiste à rechercher un métier proche de leurs choix initiaux, une alternative qui permet un renoncement relatif. Une autre stratégie déployée par plusieurs étudiants consiste à cibler la fonction publique considérée plus « *accessible* » (aménagement de poste, compensation du handicap) et moins soumise que le secteur privé aux exigences de rentabilité, de performance et de compétitivité.

> *« Dans le secteur privé il y a plus de rendement et de choses comme ça. Alors que moi, dû à mon handicap, je suis moins réactif que quelqu'un qui est valide. [...] En plus l'État, comme il y a des grandes campagnes de sensibilisation sur le handicap, ce n'est pas évident mais je me dis que j'ai peut-être plus de chances de trouver dans l'administration »* (Bruno).

> *« Professeur des écoles c'est un bon compromis dans le sens où ça reste quand même la fonction publique avec tous les aménagements possibles. Tout ce qui est MDPH c'est plus facile à faire reconnaitre quand même que dans le privé. [...] Ce n'est pas du tout la même compétition toutes ces choses-là. Si c'est pour être confrontée à des licenciements, si c'est pour écraser l'autre pour gagner une place, je me suis dit ah non ce n'est pas moi, ce n'est pas la peine »* (Emmanuelle).

Plus généralement, la majorité des étudiants aspire à « *trouver un boulot* » (Fanny) « *avoir un métier stable* » (Stéphane), un « *vrai travail* » et de « *vraies missions* » (Agathe), en refusant d'être recrutés pour la « *vitrine* », pour « *faire tapisserie* » ou dans l'idée de remplir les « *quotas* » de travailleurs handicapés. Tous disent craindre l'inactivité, avec les risques d'isolement, de solitude, d'exclusion et le sentiment d'inutilité qu'elle comporte. L'emploi est perçu comme le premier vecteur de participation sociale, et bien qu'ils visent souvent un « idéal » (tel métier, dans tel domaine), beaucoup se disent prêts à accepter les opportunités qui se présenteront, même celles éloignées de leurs formations et de leurs ambitions.

> *« J'en parle comme si c'était un souci parce qu'en fait, je sais que malheureusement il n'y aura pas beaucoup de places, enfin d'endroits où ils me prendront »* (Agathe).

Lorsqu'ils ne parviennent pas à se projeter dans un avenir professionnel au cours des études, plusieurs étudiants font alors un usage « détourné » de l'université, comme un lieu pour *« être quelque part »* et « *faire quelque chose* », autrement dit, pour vivre de nouvelles expériences et de nouvelles relations. Souvent, ils déploient des stratégies d'étirement du temps des études, il s'agit pour eux de « *rester étudiant le plus longtemps possible* », de « *jouer la carte de la montre* » (Louis). Ces étudiants (au projet plus personnel ou social) sont plus nombreux après quelques années passées dans l'enseignement supérieur qu'au début de leurs études. L'université devient un lieu d'attente pour éviter l'inactivité, ou d'alternative à d'autres modes de vie (au sein de structures spécialisées), un lieu comme le dit Agathe, pour éviter de « *faire partie de cette catégorie de personnes qui ne fait rien de ses journées* ».

> *« J'ai tellement peu de chance de trouver un taf qui me fasse bien vivre, qu'honnêtement [...] tant que je peux oui je ferais des études »* (Louis).

## Conclusion : les différentes dimensions de l'accessibilité

Les parcours singuliers dans l'enseignement supérieur des étudiants interrogés, souvent marqués par des ruptures et des bifurcations, mettent en lumière la manière dont certaines formations, certains savoirs et certaines activités sont perçues et vécues comme inaccessibles empêchant les étudiants d'être à parité de participation. Cette sélection invisible passe par des processus d'intériorisation, d'auto-sélection ou d'autocensure, réduit le champ des « possibles » universitaires et professionnels et montre qu'il ne suffit pas de vouloir apprendre à l'université pour pouvoir y apprendre. Elle est invisible ou latente car c'est une sélection qui se réalise par les interactions, dans et par les situations, à travers les barrières et les obstacles du quotidien qui produisent ou renforcent des renoncements et

des abandons. Le handicap participe à délimiter les possibles, qu'il s'agisse de s'orienter dans l'enseignement supérieur, de choisir son lieu d'études, d'accéder aux savoirs, de participer pleinement aux activités dans et hors les murs de l'université, de se projeter dans un domaine professionnel ou un métier.

Dans la transition vers le supérieur ou en contexte universitaire, près de la moitié des étudiants de l'enquête a dû renoncer à ses projets face à des obstacles physiques, sociaux et pédagogiques. Ces situations de handicap ne questionnent pas uniquement la singularité des étudiants et leurs caractéristiques individuelles, mais plus largement l'accessibilité de l'environnement universitaire et les caractéristiques des contextes pédagogiques. Cette accessibilité peut être envisagée selon une conception universelle (*universal design*) qui vise à ce que l'environnement universitaire permette à tout étudiant de développer son plein potentiel (quelles que soient ses caractéristiques) de réaliser des activités de façon autonome et d'obtenir des résultats équivalents dans une perspective d'équité et d'inclusion (Rocque *et al*., 2011 ; Barile *et al.*, 2012).

Notre enquête montre également l'intérêt d'envisager l'accessibilité dans sa dimension intersubjective, à l'échelle des situations, des interactions et des acteurs. Les possibilités et les impossibilités vécues par les étudiants interrogés, les délimitations qui produisent des mécanismes de sélection invisible se réalisent dans le jeu complexe des interactions du quotidien, à partir des perceptions des étudiants mais aussi de celles des autres acteurs impliqués dans ces situations (paroles de destin des enseignants, soutien des parents et des médecins). Autrement dit, la sélection invisible se joue dans la confrontation entre d'une part les représentations, les perceptions et les définitions des situations produites par des étudiants et d'autre part celles d'autres acteurs. La dimension subjective semble tenir une place centrale, tant lorsque l'étudiant accepte un impossible posé par un autre, que lorsqu'il ne se résigne par et se démène pour prouver avec succès, à soi-même mais surtout aux autres, que l'impossible est possible. Andreas parvient au CAPES alors qu'il est bachelier professionnel, Stéphane obtient un master d'histoire alors qu'il a toujours détesté l'école, Kim valide ses examens en refusant un aménagement pédagogique qu'elle juge inutile et absurde. Ces étudiants, par leurs réussites improbables ou leurs « victoires sur l'impossible », peuvent participer à transformer l'institution, en changeant les perceptions et les représentations de ses acteurs, en montrant la nécessité de faire évoluer les représentations quant à la manière dont la différence et la déficience peuvent être associées à l'altérité et la diversité plutôt qu'à l'incapacité. L'évolution des représentations, l'élimination des barrières et des obstacles qui persistent dans l'accès au savoir semblent être des conditions indispensables pour qu'advienne une université plus inclusive et hospitalière.

# Bibliographie

Baker, A. J. L. & Soden, L. M. (1998). *The challenges of Parent Involvement Research*. New-York, USA: Clearinghouse on Urban Education.

Barile, M., Nguyen, M. N., Havel, A., & Fichten, C. S. (2012). L'accessibilité universelle en pédagogie : des avantages pour toutes et pour tous ! *Pédagogie collégiale, 25*(4), 20-22.

Benoit, H. (2008). De la reproduction des pratiques à leur transformation : le défi de la formation des enseignants*. Reliance, 27*(1), 99-104.

Bernaud, J. L., Lhotellier, L., Sovet, L., Arnoux-Nicolas, C. & Pelayo, F. (2015). *Psychologie de l'accompagnement : concepts et outils pour développer le sens de la vie et du travail*. Paris : Dunod.

Biemar, S., Philippe, M. C. & Romainville, M. (2003). L'injonction au projet : paradoxale et infondée *? L'orientation scolaire et professionnelle, 32*(1) 31-51.

Blanc, A. (2015). *Sociologie du handicap* (2ème édition)*.* Paris : Armand Colin.

Bodin, R. & Millet, M. (2011). L'université, un espace de régulation. L'» abandon » dans les 1[ers] cycles à l'aune de la socialisation universitaire. *Sociologie*, *2*(3), 225-242.

Boutinet, J. P. (1999). *Anthropologie du projet*. Paris : Presses universitaires de France.

Boyer, R., Coridian, C. & Erlich V. (2001). L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages. *Revue française de pédagogie*, *136*, 97-105.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

David, S. & Melnik-Olive, E. (2014). Le décrochage à l'université, un processus d'ajustement progressif ? *Formation Emploi, 128*, 81-100.

Dejoux, V. (2015). Les difficultés d'accès à l'environnement. Un frein lors de la transition vers l'âge adulte des jeunes reconnus « handicapés ». *Agora débats/jeunesses*, *71*(3), 69-82.

Dumez, H. (2013). *Méthodologie de la recherche qualitative : les 10 questions clés de la démarche compréhensive*. Paris : Vuibert.

Duru-Bellat, M., Jarousse, J. P. & Solaux, G. (1997). S'orienter et élaborer un projet au sein d'un système hiérarchisé, une injonction paradoxale ? L'exemple du choix de la série et de l'enseignement spécialisé en classe de terminale. *L'Orientation scolaire et professionnelle, 26*(4), 459-482.

Ebersold, S. (2017). Trajectoires post-scolaires, transition juvénile et accessibilité : perspectives internationales. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *77*(1), 99-116.

Endrizzi, L. (2010). *Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur*.. Lyon : IFÉ (Dossier de veille, 59).

Erlich, V. (1998). *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*. Paris : Armand Colin.

Erlich, V., Frickey, A., Heraux, P., Primon, J. L., Boyer, R. & Coridian, C. (2000). *La socialisation des étudiants débutants*. Paris : ministère de l'Éducation nationale (Les Dossiers, 115).

Hess, R. (2001). *Le moment de la création.* Paris : Anthropos.

Kaufmann, J. C. (2007). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.

Lefebvre, H. (1989). *La somme et le reste.* Paris : Méridiens.

Leontiev, A. (1975). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Éditions du Progrès.

Martel, L. (2015). Accueillir et accompagner les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur. Politiques publiques, politiques d'établissements et inégalités territoriales. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *69*(1), 91-107.

Milon, A. (2020). *La relation à l'apprendre des étudiants handicapés à l'université : sens des études, socialisation, temporalités.* Thèse de doctorat, Université de Lorraine.

Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Plaisance, E. (2013). De l'accessibilité physique à l'accessibilité pédagogique : vers un renouvellement des problématiques ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *63*, 219-230.

Poncelet, D. & Francis, V. (2010). Présentation du dossier : L'engagement parental dans la scolarité des enfants. Questions et enjeux. *La revue internationale de l'éducation familiale*, *28*(2), 9-20.

Ravaud, J. F. & Fougeyrollas, P. (2005). Le concept de handicap et les classifications internationales : la convergence progressive des positions franco-québécoises. *Santé, Société et Solidarité, 2*, 13-27.

Rocque, S., Langevin, J., Chalghoumi, H. & Ghorayeb, A. (2011). Accessibilité universelle et designs contributifs dans un processus évolutif. *Développement humain, handicap et changement social, 19*(3), 7-24.

Sanchez, J. (2000). L'accessibilisation et les associations dans les années soixante. Dans C. Barral, F. Paterson, H. J. Stiker, M. Chauvière (dir.), *L'institution du handicap. Le rôle des associations* (p. 303-313). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Sarfati, F. (2013). Peut-on décrocher de l'université : Retour sur la construction d'un problème social. *Agora débats/jeunesses*, *63*(1), 7-21.

Segon, M. (2017). *Sociologie d'une case à cocher. Penser les (dé)limitations des possibles professionnels et compensatoires des anciens « étudiants handicapés » à travers l'analyse de leurs recours à la RQTH.* Thèse de doctorat, Université de Montpellier.

Simmel, G. (1984). *Les Problèmes de la philosophie de l'histoire. Une étude d'épistémologie*. Paris : Presses universitaires de France.

Simmel, G. (1999). *Sociologie, étude sur les formes de la socialisation*. Paris : Presses universitaires de France.

Stiker, H. J. (2005). *Corps infirmes et sociétés : Essais d'anthropologie historique* (3ème édition). Paris : Dunod.

Thomas, W. I. (1969). *The unadjusted girl. With cases and standpoint for behavior analysis*. Montclair, USA : Patterson Smith.

Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le Français aujourd'hui, 152*, 19-27.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research, 45*(1), 89-125.

Vérétout, A. (2019). *Les étudiants en situation de handicap entre l'amont et l'aval : parcours d'accès, expériences, et perspectives professionnelles*. Thèse de doctorat, Université de Bordeaux.

Weber, M. (1922). *Économie et société*. Paris : Plon.

# La sélection à l'entrée et au sein de l'enseignement supérieur : un effet possible du territoire d'origine ?

*Arnaud Dupray*[*]

On s'interroge dans cette contribution[1] sur de possibles effets de la localisation des élèves au sortir du secondaire sur leurs chances à la fois de poursuivre dans l'enseignement supérieur et d'y réussir, c'est à dire d'obtenir un diplôme de niveau 5 (EQF) minimum (anciennement niveau III). Comment le territoire de manière directe ou indirecte est susceptible de contribuer à la sélection des diplômés de l'enseignement supérieur ?

De manière directe, si en fonction de l'origine territoriale des candidats, certaines filières de l'enseignement supérieur se révèlent diversement accessibles à cause d'une réticence des établissements à recruter des élèves selon leur provenance, révélant de véritables mécanismes discriminatoires. Plus probable est l'existence de barrières indirectes, où compte tenu de l'accès couteux aux équipements d'enseignement supérieur pour des élèves issus de territoires isolés, il peut apparaître des mécanismes limitatifs d'auto-censure de la part de ces jeunes, pour partie par méconnaissance des possibilités de formation mais aussi par manque de soutien culturel et économique de leur entourage (Berlioux *et al.*, 2019).

On sait en effet que malgré le plan Université 2000 et l'extension consécutive de l'offre universitaire et de la couverture territoriale des STS et IUT, les trois quarts des étudiants restent concentrés dans une trentaine de grandes villes (Brutel, 2010). Or la présence d'établissements d'enseignement supérieur influence les poursuites d'études (Bluntz, 2018 ; Fabre & Pawlawski, 2019) pénalisant les jeunes les plus éloignés des ressources universitaires (Dickerson & McIntosh, 2013).

Cette incidence à l'entrée du supérieur peut se doubler d'un effet de l'origine géographique sur la réalisation des études. Pour ceux qui intègrent un programme d'enseignement supérieur, leurs conditions de vie (logement, transport, liens sociaux et familiaux…) sont susceptibles d'impacter à la fois en volume et en qualité le temps qu'ils consacrent aux études. En outre, le mouvement de massification et de démocratisation de l'enseignement supérieur (Albouy et Tavan, 2007), en permettant l'arrivée de nouvelles franges de population sur les bancs de l'université induit également une hausse des disparités de ressources économiques et culturelles entre les publics et un accroissement des sorties sans diplôme pour les plus démunis (Johnes & McNabb, 2004). Par ailleurs, comme les orientations de ces nouveaux publics sont en partie déterminées par la proximité de l'offre (Lemaire, 2005 ; Dupray & Vignale, 2020), celles-ci peuvent se retrouver en décalage avec les aspirations premières des jeunes conduisant à davantage d'abandons avant d'avoir décroché un diplôme.

C'est l'ensemble de ces éléments que nous nous proposons d'investiguer à partir de données empilées des enquêtes Génération du Céreq pour les cohortes 2004 et 2010 de sortants. La maille départementale ainsi qu'un regroupement des communes de résidence selon le zonage en aires urbaines pour l'année du bac nous serviront à appréhender l'origine territoriale des élèves.

Dans une première section, nous développons la problématique de l'étude et formulons cinq hypothèses. Les données, indicateurs mobilisés ainsi que les méthodes empiriques appliquées sont exposés dans une deuxième section. Les résultats issus d'analyses descriptives puis de modélisations seront commentés dans la troisième section avant de conclure sur les enseignements de ces analyses.

[*] Céreq, CNRS/LEST, dupray@cereq.fr.

[1] Cette communication prolonge une étude engagée avec Mélanie Vignale et présentée au colloque de l'ASRDLF, Caen, 4-6 juillet 2018. L'auteur la remercie pour son aide dans la construction des cartes.

# 1. Problématique et hypothèses

Explorer l'origine des taux d'échec ou d'abandon dans l'enseignement supérieur est une thématique ancienne mais rares sont les travaux qui s'intéressent aux sorties sans diplôme à l'aune de la dimension spatiale.

Les poursuites d'études dans l'enseignement supérieur varient sensiblement entre académies : 22 points séparant l'académie de Paris de celle de Corse (DEPP, 2017, p. 84-85). Mais cette variation peut refléter à la fois des différences de structures d'enseignement supérieur en nombre et diversité mais aussi des écarts en termes de composition sociale et culturelle des familles.

Et une fois inscrits dans l'enseignement supérieur, et au-delà des caractéristiques individuelles et familiales, persiste-t-il des différences territoriales dans l'accès à un diplôme de l'enseignement supérieur ? Par exemple, du fait d'orientations plus contraintes dictées par la proximité de l'offre, du fait de coûts économiques et psychologiques associés à une nécessaire mobilité résidentielle (Felouzis, 2001 ; Dahl & Sorenson, 2010 ; Hinton, 2011).
On pose en première hypothèse, H1, qu'il existe une disparité interdépartementale des sorties non diplômantes, laquelle perdure même une fois prises en compte les dimensions relatives au parcours individuel et à l'origine sociale de la famille[2].

La distance de mobilité pour poursuivre ses études est aussi à prendre en compte dès lors qu'elle peut témoigner de la force du projet et de la motivation du jeune. Si la décision de mobilité répond à une logique coût/bénéfices, on peut s'attendre à ce que « les déplacements à longue distance » correspondent à des choix plus affirmés et réfléchis en matière d'établissement et de filière d'élection conduisant à réduire le risque d'échec. Dans ce cas, une forme de processus d'auto-sélection ferait que les mobiles se composent principalement des individus les plus à même de réussir leurs études supérieures.

En conséquence, on avance l'hypothèse H2 selon laquelle le changement de département associé à la distance de mobilité est prédictif d'un plus faible risque de sortie sans diplôme.

À l'échelle du département, il convient de tenter d'identifier les dimensions contextuelles susceptibles d'avoir des répercussions sur la réussite des étudiants. À cet égard, on peut supposer que le taux d'échec dans l'enseignement supérieur n'est pas indépendant du taux de poursuite d'études à une échelle territoriale, des taux de poursuite modestes seraient le signe de mécanismes de sélection positive où seuls les étudiants les mieux armés s'engageraient dans l'enseignement supérieur.

D'où, H3 : le taux de poursuite d'études dans son département d'origine au bac influence positivement la probabilité individuelle de sortie des études supérieures sans obtenir de diplôme.

D'autre part, on peut s'attendre à ce que le risque « d'échec » dans le supérieur réagisse positivement au taux de chômage dans la mesure où le coût d'opportunité d'une poursuite d'études baisse avec l'intensité du chômage suscitant l'arrivée en études supérieures de publics moins préparés et qui, dans une meilleure conjoncture, auraient fait le choix d'entrer dans la vie active.

H4 : on prédit un lien positif entre une sortie du supérieur sans diplôme et le taux de chômage départemental.

Une dernière hypothèse, H5, pose que l'incidence de la mobilité en matière de réduction du risque d'échec dans le supérieur a d'autant plus d'impact qu'elle s'exerce au départ des départements dont l'offre relative de places dans le supérieur est excédentaire par rapport au compte des néo-bacheliers du département qui poursuivent, c'est à dire sous l'hypothèse que leur poursuite d'études s'effectuerait en totalité dans leur département d'origine.

[2] Le capital culturel ne peut être approximé de la même manière car le diplôme des parents n'est disponible que pour une partie des observations, ceux de la Génération 2010.

En effet, on peut penser qu'en présence d'une offre locale abondante, une décision de mobilité d'études est majoritairement le fait des élèves les mieux dotés socialement et académiquement ou qui affichent une forte motivation en rapport avec un projet de formation et éventuellement professionnel précis.

# 2. Données et méthodes

## 2.1. Les données et indicateurs empiriques

Nous mobilisons les données de deux enquêtes Génération du Céreq. Elles portent respectivement sur les jeunes ayant terminé leurs études en 2004 (interrogés en 2007) et en 2010 (interrogés en 2013). Pour chacune de ces enquêtes, environ 32 800 jeunes représentatifs de 685 000 sortants ont été interrogés (sans compter les DOM). Les informations recueillies vont des caractéristiques socio-démographiques des jeunes, à la description de leur parcours de formation, et permettent de retracer les trois premières années de leur vie professionnelle. L'empilement de deux enquêtes que la relative stabilité des mouvements de mobilité observés au travers des enquêtes Génération depuis 1998 (Bernela & Bonnal, 2017) autorise[3], permet de disposer d'un effectif suffisant pour une analyse par département – seuls douze départements comptent un effectif de moins de 200 observations dont trois départements moins d'une centaine d'observations.

Concernant les départements d'Île-de-France, un traitement spécifique a été appliqué : ces derniers ont été regroupés dans une seule et même unité[4]. En effet, compte tenu de la densité des transports urbains en région parisienne, les changements de départements repérés n'impliquent que rarement une mobilité résidentielle (il s'agit plutôt de navettes quotidiennes). Les départements corses ont également été fusionnés en un seul pour disposer d'un effectif suffisant, mais aussi pour ne pas traiter de la même manière des mobilités intra-île et des mobilités vers le continent.

Par ailleurs, on mobilise une autre variable géographique construite à partir du zonage en aires urbaines de l'Insee, découpage que l'on regroupe en six catégories[5], pour qualifier le type d'espace où les jeunes résidaient au moment du baccalauréat ou en sixième. Comme les communes de résidence au bac ne sont renseignées dans les enquêtes que pour les jeunes qui ont poursuivi dans l'enseignement supérieur, nous utilisons la catégorie d'aire de la commune de résidence en sixième pour traiter de la poursuite d'études[6].

Pour la mesure des mobilités, les distances kilométriques entre la commune de résidence au bac et celle de l'établissement de sortie ont été calculées avec le distancier Metric conçu par l'Insee[7]. Lorsque les communes du bac et de l'établissement final ne se situent pas dans le même département alors il y a eu mobilité. Avec les effets de frontière, ces mouvements représentent une forte hétérogénéité de distances qui n'impliquent pas toutes, loin s'en faut, des mobilités résidentielles. On considère alors un second indicateur qui à cette première condition de changement de département ajoute une condition de distance en dépassant le seuil des 80 km[8]. Cette distance paraît suffisante pour, dans la majorité des cas, s'accompagner d'une mobilité résidentielle et non être couverte par des navettes journalières.

Les diplômés de doctorat ont été exclus de l'analyse car il est délicat de séparer ce programme d'études d'une première expérience professionnelle, notamment pour les étudiants financés, et donc mobilité d'études et mobilité professionnelle deviennent plus indistinctes[9]. Sont également exclus les jeunes

[3] Les opérations de développement de l'offre supérieure sur l'ensemble du territoire (type plan U2000) sont antérieures à 2004, laissant présumer que ces cohortes de sortants ont sensiblement évolué dans des contextes d'offre de formation similaires.
[4] Soit les départements 75, 78, 91, 92, 93, 94, 95, 77.
[5] On renvoie à la version en ligne pour une explicitation du découpage.
[6] Parmi ceux qui ont poursuivi dans l'enseignement supérieur, seuls 20 % d'entre eux ne résident plus au bac dans la commune de résidence en sixième et seulement 7,8 % ont changé de catégorie d'aire urbaine au sens de la partition adoptée. La résidence en sixième est donc une approximation correcte du territoire d'origine et ce, d'autant plus s'il existe une corrélation positive entre la mobilité résidentielle survenue dans le secondaire et la propension à poursuivre des études supérieures.
[7] Ce logiciel mobilise les fichiers *shapefile* décrivant le réseau routier, mis à disposition par l'IGN, afin de mesurer des distances et d'estimer des temps de parcours de commune à commune.
[8] Dans le cas des jeunes bacheliers de Corse, toute mobilité vers le continent est comptabilisée comme mobilité d'étude.
[9] Une autre raison est que l'adresse de l'établissement de fin d'études reflète moins souvent une expérience locale que pour les autres diplômes

ayant passé leur bac ou terminé leurs études dans un Dom, la mobilité d'études ne se posant pas dans les mêmes termes.

Pour apprécier le sort des jeunes ayant poursuivi dans le supérieur après le baccalauréat, on doit considérer que la propension à poursuivre des études dans le supérieur est susceptible de varier selon les territoires et qu'il faut aussi tenir compte de cette sélection pour évaluer la probabilité de sortie prématurée du supérieur. Notre échantillon initial est donc composé des jeunes ayant atteint un niveau de diplôme équivalent à un baccalauréat et permettant de s'inscrire dans l'enseignement supérieur. On aboutit à un effectif de 40 745 individus dont 77,6 % poursuivent effectivement dans le supérieur. L'échantillon final de « poursuivants » porte donc sur un peu plus de 31 600 jeunes diplômés de niveau bac à bac+5 ans, sortis de l'enseignement supérieur en 2004 ou 2010 et résidant dans un département de France métropolitaine au moment du bac et à la fin de leurs études.

Au-delà des variables individuelles, la recherche de déterminants de l'échec dans le supérieur passe par l'utilisation de variables de contextes départementaux[10].

## 2.2 Méthodologie

Dans un premier temps, on s'intéresse aux conditions de poursuite d'études dans le supérieur. La poursuite, variable dichotomique, fait donc l'objet de régressions logistiques où on introduit l'aire urbaine d'origine dans un premier modèle enrichi du département de résidence au bac dans une seconde spécification. Par ailleurs, les vecteurs d'explicatives comportent le sexe, l'origine étrangère et l'origine socioprofessionnelle de chacun des parents, le parcours scolaire : redoublement en primaire, série du bac, mention, et une dichotomique de cohorte d'appartenance.

Pour l'évaluation des conditions de sortie prématurée du supérieur avant l'obtention[11] d'un diplôme, on procède en trois étapes.

1. Sous l'hypothèse que l'échec dans le supérieur n'est pas indépendant de la probabilité de poursuite, autrement dit que la propension à poursuivre des études supérieures n'est pas aléatoire et que des variables inobservées peuvent expliquer à la fois l'accès au supérieur et le risque d'échec, on estime des modèles corrigeant de la sélection en deux étapes. Bien que la corrélation des termes d'erreur se retrouve négative, elle n'est jamais significative : les tests de Wald d'indépendance des équations, quelle que soit la spécification retenue, ne permettent pas de rejeter l'hypothèse nulle d'indépendance des deux processus. Les coefficients de la deuxième équation (sortie sans diplôme) sont équivalents à ceux obtenus par des modèles Probit simples, dont les résultats sont présentés plus bas.

2. Par rapport à la probabilité de sortie prématurée du supérieur, une autre variable peut être suspectée d'endogène, c'est le fait d'avoir quitté son département d'origine ou de l'avoir quitté avec une distance couverte d'au moins 80 km. En effet, on peut supposer que ceux qui s'engagent dans une mobilité résidentielle pour poursuivre leurs études sont parmi les plus motivés et qu'ils possèdent des attributs spécifiques leur permettant de s'orienter au plus proche de leur souhait. En conséquence, leur risque d'échec serait atténué par rapport à ceux qui privilégient la proximité. Une autre raison est que même si la majorité des mobilités s'opère dès l'entrée dans le supérieur, il existe un volant de mobilités géographiques à l'entrée en master[12]. Compte tenu du repérage des mobilités géographiques, on peut penser qu'une fraction d'entre elles résulte de la réussite des étudiants dans les premières années du supérieur.
Nous estimons alors par des modèles biprobit récursifs le fait de sortir du supérieur en échec et le fait d'avoir expérimenté une mobilité géographique. Nous utilisons alors comme variable instrumentale de première étape, le nombre de sites d'enseignement supérieur dans le département. Il est susceptible d'expliquer la mobilité – la rareté des sites induit la mobilité d'études – tout en n'ayant aucune incidence

[10] Nous renvoyons le lecteur intéressé à la version longue en ligne pour le détail des sources et indicateurs mobilisés.
[11] On utilisera par la suite indifféremment les expressions de sortie prématurée, sortie sans diplôme, probabilité ou risque d'échec, de décrochage pour désigner la situation de fin d'études supérieures sans avoir obtenu de diplôme de niveau supérieur à celui du bac.
[12] Sur la base de la cohorte de bacheliers 2014 du SIES, on évalue à environ 20 % la proportion d'étudiants qui changent d'établissement d'études entre la 3ème et la 4ème année d'études. Mais parmi eux, 40 % avaient déjà quitté leur département d'origine pour entamer des études supérieures.

sur la variable d'échec individuel. Par ailleurs, il est peu vraisemblable que des variables inobservées qui concourent au risque d'échec individuel dans le supérieur soient corrélées au nombre d'implantations d'enseignement supérieur dans un département[13]. Cette variable nombre de sites constitue alors un instrument acceptable.

3. Enfin, dans une troisième étape, on cherche à cerner les variables de contexte départemental – comme le taux départemental de poursuite d'études – susceptibles d'expliquer la variation de sortie sans diplôme de l'enseignement supérieur entre départements, par une approche multiniveau (Raudenbush & Bryk, 2002). Elle permet en effet de rechercher des corrélations entre des variables qui relèvent du niveau individuel et du contexte territorial auxquels les individus appartiennent, autorisant ainsi la décomposition de la variance entre ces deux niveaux. Ne pas tenir compte de la nature emboitée des données pourrait générer des biais[14]. Notre variable de contexte est constituée de départements-années ; en effet, les informations départementales dont on dispose ne sont pas les mêmes pour la cohorte de sortants en 2004 et celle des sortants en 2010. Ainsi, on suppose qu'il peut exister en plus de la variation spatiale de l'événement qu'explore le modèle, une variation temporelle au sein d'un même département dont les dimensions contextuelles prises en compte auraient fortement changé dans l'intervalle entre les deux cohortes.

Le nombre d'unités géographiques retenues est alors de 176 avec une moyenne de 180 individus par unité, suffisante pour produire des résultats robustes (Maas & Hox, 2005).

Compte tenu de notre variable d'intérêt : sortir sans diplôme du supérieur, on se ramène à une dépendante discrète, estimée par des modèles logistiques à constante aléatoire. Au final, on estime des modèles à constante et pente aléatoire, pour tester une variation de l'effet de la mobilité selon le contexte du département de résidence au bac.

Au niveau individuel, les explicatives incluent le sexe, la catégorie socioprofessionnelle et la nationalité de chacun des parents, l'obtention d'une mention au bac, que l'on peut comprendre comme un attribut émancipatoire qui élargit la palette des possibles. S'ajoutent la série du bac, l'expérience éventuelle d'un redoublement avant la sixième, une indicatrice d'orientation à l'université par défaut, la mobilité géographique (changement de département avec ou sans le seuil) et la catégorie d'aire urbaine d'appartenance. La cohorte de sortie est par ailleurs contrôlée par une dichotomique.

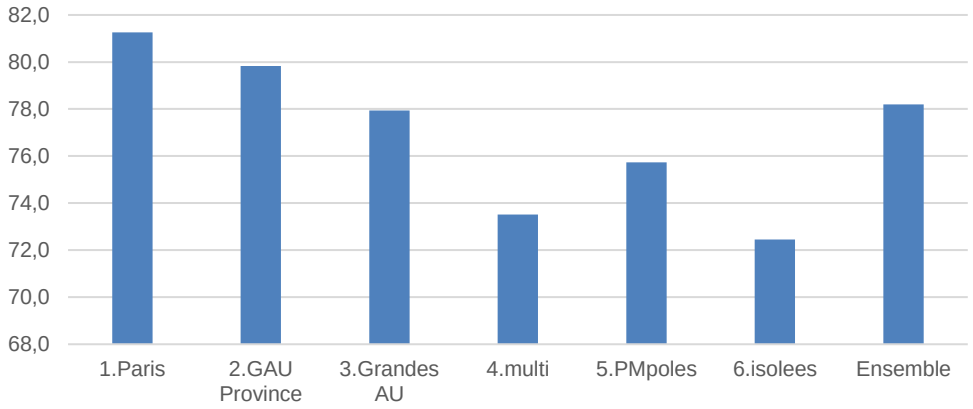
[13] Sauf si on supposait que la rareté des sites dans un territoire impliquait systématiquement la prédominance de candidats arrivés là par défaut et donc davantage prédisposés à un abandon de leurs études avant obtention d'un diplôme.
[14] En effet, l'introduction de variables contextuelles dans une régression sur les individus amène une corrélation des termes d'erreur pour ceux appartenant au même département, résultant dans une violation des hypothèses de l'estimation MCO. La mesure des écarts-types en serait sous-estimée.

# 3. Résultats

## 3.1 Les orientations dans le supérieur

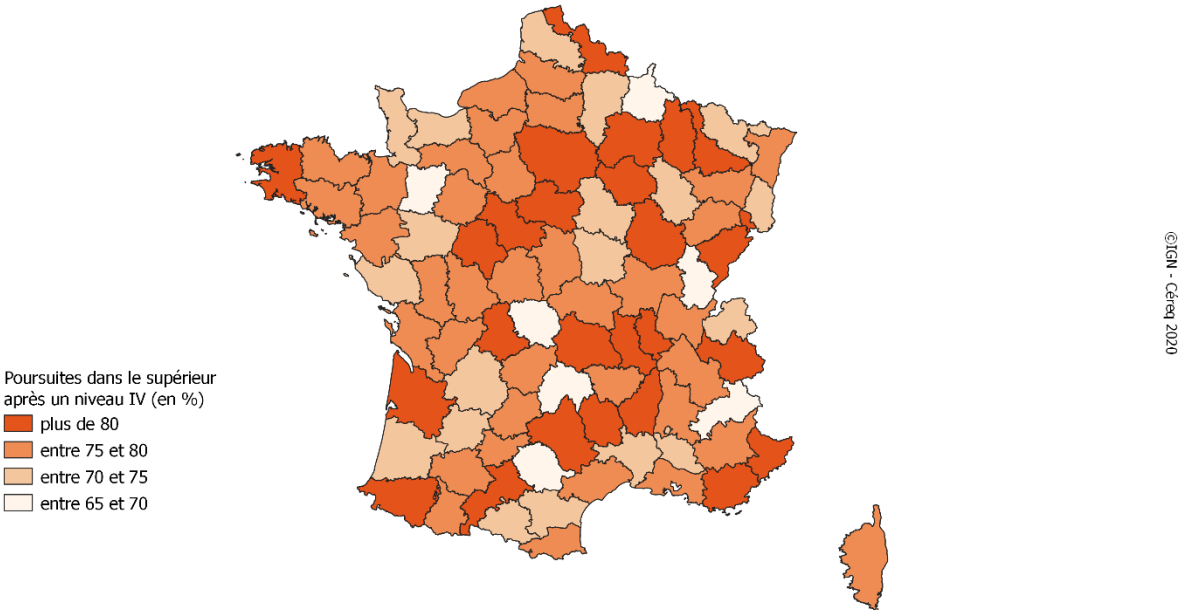
Les chances de poursuivre des études supérieures sont inégalement réparties selon l'importance de sa commune d'origine comme on pouvait s'y attendre (Graphique 1). Ainsi un écart de 9 points sépare les résidents des communes isolées de ceux de l'aire parisienne. Il est plus aisé de décider d'entamer des études supérieures lorsque de multiples possibilités existent à faible distance du domicile.

**Graphique 1 • Taux de poursuite d'études selon la catégorie d'aire urbaine d'origine ***




* Catégorie de l'aire urbaine de résidence en sixième. Source : données couplées des Génération 2004 et 2010, premières interrogations.

**Carte 1 • Disparité des taux de poursuites d'études par département**




Source : données couplées des Génération 2004 et 2010, premières interrogations.

La carte 1 montre une importante disparité des taux de poursuite, certains départements comme le Cantal, la Creuse, La Mayenne ou le Tarn affichant des taux inférieurs à 70 % tandis que 26 départements affichent des taux supérieurs à 80 %.

La modélisation[15] de la poursuite d'études avec en explicative la catégorie d'aire urbaine de référence (en sixième) montre que les poursuites d'études sont les moins fréquentes pour les bacheliers des communes multipolarisées et de leurs couronnes (-38 %), et dans les petites et moyennes aires d'une part et les 16 plus grandes aires urbaines d'autre part, avec chacune environ 27 % de chance en moins de poursuivre par rapport à un bachelier de l'aire parisienne. À caractéristiques scolaires et socio-biographiques prises en compte, ce sont les jeunes des communes multipolaires et de leurs couronnes qui montrent au final la plus faible propension à poursuivre des études supérieures, ce qui nuance le constat fait à partir du graphique 1.

Lorsqu'on intègre également le département d'origine au bac en explicative du modèle, ces écarts entre aires urbaines de résidence se resserrent autour de 45-50 % de chances en moins que dans l'aire parisienne sauf pour les bacheliers des seize plus grandes aires urbaines de province qui affichent un différentiel de seulement 33 %.

Indépendamment de ces localisations, à caractéristiques individuelles identiques, transparaît une importante disparité interdépartementale des taux de poursuite qui confirme les variations dégagées de la représentation cartographique.

Ainsi, on compte des départements dont la probabilité relative de poursuivre (sur la base des Odds-Ratios) à caractéristiques individuelles données, est deux fois supérieure à l'Île-de-France : c'est le cas dans les côtes d'Armor, le Doubs, l'Indre et Loire, la Sarthe, la Côte d'or ou la Vendée. À l'opposé, des départements comme l'Oise, les Bouches-du-Rhône ou les Alpes-Maritimes affichent des taux de poursuite des bacheliers de 50 à 60 % plus faibles qu'en Île-de-France. Cependant, si on intègre dans le modèle, une variable de revenu médian disponible du ménage au niveau du département, les écarts positifs ne sont plus significatifs et demeurent juste les écarts négatifs pour les trois départements cités. À revenus disponibles des familles identiques entre départements, les poursuites d'études dans les départements de province sont donc au mieux similaires à ce qu'on observe en Île-de-France.

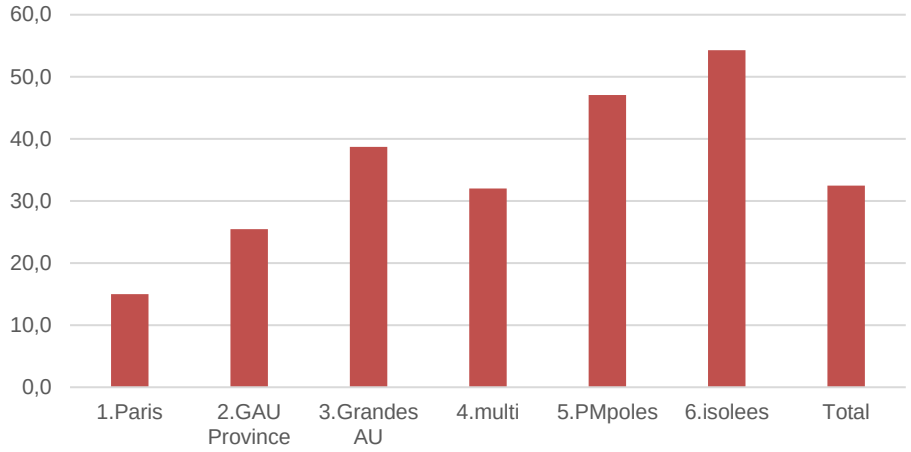
## 3.2 Mobilités et sorties prématurées du supérieur :

Les mobilités au sens d'un changement de département qui s'accompagne d'une distance au domicile d'origine supérieure à 80 km pour poursuivre des études supérieures sont sans surprises beaucoup plus courantes dans les communes isolées (plus de 50 %) et les petits et moyens pôles et leurs couronnes qui ne bénéficient pas à proximité d'infrastructures d'enseignements supérieur (Graphique 2). À l'opposé, les mobilités concernent seulement de 15 à 25 % des jeunes qui poursuivent leurs études quand ils résident respectivement dans l'aire parisienne ou dans une des 16 plus grandes villes de province.

L'examen des risques d'interruption des études supérieures avant obtention d'un diplôme selon la catégorie d'aire d'origine montre assez peu de disparités (environ 26 à 30 %) pour ceux qui se sont peu déplacés pour poursuivre (Graphique 3). En revanche, les différences sont plus importantes pour les étudiants qui ont quitté leur aire d'origine (département et seuil des 80 km) avec des taux de sortie au niveau IV supérieur qui concernent moins de 10 % des mobiles dans les 17 plus grandes aires urbaines, mais plus de 21 % des mobiles au départ des communes isolées. Ce résultat s'accorde à l'hypothèse H5 selon laquelle la mobilité serait plus « payante » dans les contextes locaux où l'offre d'enseignement supérieur est abondante.

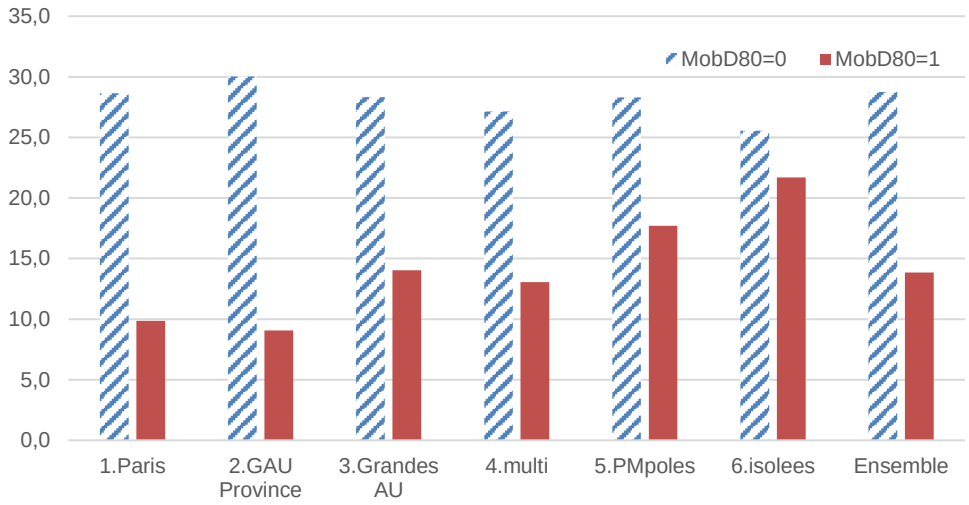
[15] Tableaux de résultats disponibles sur demande auprès de l'auteur.

**Graphique 2 • Part des mobilités (MD80) de poursuite d'études selon la catégorie d'aire urbaine d'origine***




* Catégorie de l'aire urbaine de résidence au bac. Source : Données couplées des Génération 2004 et 2010, premières interrogations.

**Graphique 3 • Proportion de sorties prématurées du supérieur selon la catégorie d'aire d'origine* et la mobilité**

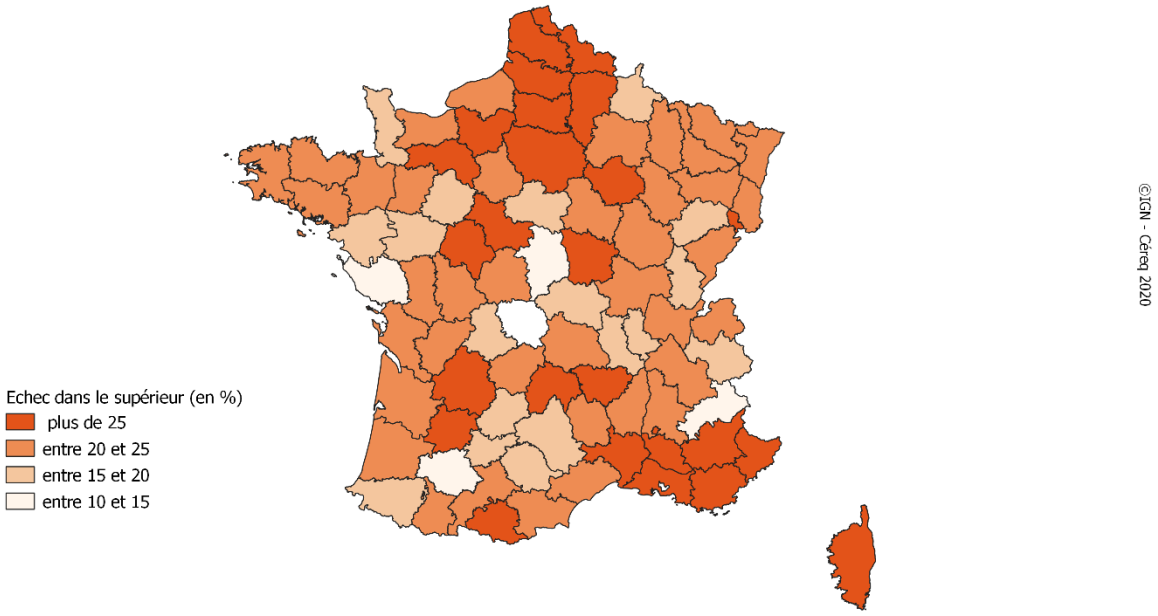



* Catégorie de l'aire urbaine de résidence au bac. Champ : les 31 633 bacheliers ayant poursuivi des études dans le supérieur. Source : données couplées des Génération 2004 et 2010, premières interrogations.

Dans tous les cas, la mobilité est bénéfique mais elle semble l'être davantage au départ des plus grandes aires. Ceci renvoie sans doute au fait que les mobilités dans les communes isolées ou les petits ou moyens pôles ne correspondent pas forcément aux préférences premières des bacheliers, parce que dictées par la rareté des établissements et filières d'enseignement disponibles à proximité. Ce motif de rareté étant quasiment inexistant dans les principales grandes aires urbaines, laisse présumer à l'opposé des échecs moindres liés à des mobilités qui relèvent de choix plus affirmés dans des contextes de décision moins entravés.

## 3.3. Les variations territoriales de sortie non diplômantes

**Carte 2 • Disparité des sorties du supérieur sans obtenir de diplôme par département**




Source : données couplées des Génération 2004 et 2010, premières interrogations.
Champ : les 31633 étudiants ayant poursuivi des études supérieures.

Il existe une variation significative des taux d'échecs entre départements qui va de 13 % en Vendée à plus de 36 % dans les Pyrénées orientales (carte 2). Si l'on s'intéresse aux départements bien représentés dans notre échantillon et plutôt bien dotés en établissements d'enseignement supérieur, on note là encore des disparités, même si elles sont moins fortes. Ainsi, on compte environ 29 % de sorties sans diplôme dans les Bouches-du-Rhône ou les Alpes-Maritimes contre environ 18 % dans le Rhône ou en Loire-Atlantique ou 21 % en Haute-Garonne. Entre ces pôles, on trouve la Moselle avec 24 %, la Gironde (23 %) et l'aire parisienne avec un taux de 26 %.

Pour compléter ce panorama, on vérifie si ces disparités persistent en tenant compte dans un modèle des dimensions sociodémographiques et de parcours scolaire des individus[16]. Par rapport à l'aire parisienne, onze départements se distinguent significativement. Certains départements comme l'Oise (+22 % de risque d'échec), l'Indre-et-Loire (+29 %) ou les Pyrénées orientales (+45 %) enregistrent un net désavantage en matière de réussite diplômante dans le supérieur. D'autres affichent des performances supérieures à ce qu'on observe en région parisienne, c'est le cas du Maine-et-Loire, de la Loire-Atlantique ou de la Loire avec de 16 à 20 % d'échec en moins. Donc, une fois intégrées un certain nombre de caractéristiques individuelles à l'analyse, il reste des disparités d'abandon prématuré des études supérieures entre département d'origine confortant l'hypothèse 1. Reste qu'une part significative des disparités s'estompe, ce que l'on peut rapprocher du fait que les départements sont loin d'être comparables au regard de la proportion de bacheliers qui y demeurent pour leurs études supérieures : au moins les deux tiers en région parisienne, en Gironde, en Haute-Garonne ou dans les Bouches-du-Rhône, alors que plus des trois quarts des « poursuivants » du Cantal, de la Corrèze ou des Hautes-Alpes migrent vers un autre département.

Si on se restreint aux sédentaires[17], les disparités entre départements apparaissent un peu plus nombreuses même si les effectifs plus faibles appellent à la prudence quant à l'interprétation. À titre d'illustration sur les départements comptant un effectif suffisant, il apparaît que les risques d'échec sont, par rapport à l'aire parisienne, significativement supérieurs dans le Bas-Rhin (31 %), dans l'Hérault (+36 %) ou dans les Bouches-du-Rhône (+35 %) et encore davantage dans les Alpes-Maritimes, l'Oise,

[16] Tableau A1 en annexe disponible dans la version longue en ligne sur le site du colloque.
[17] Résultats non fournis, disponibles auprès de l'auteur.

la Somme (+47 %), le Calvados (+53 %), le Vaucluse (+76 %), le Gard (81 %) ou l'Indre-et-Loire (103 %).

Un premier enseignement de ces valeurs, en hausse par rapport à ce qui a été relevé pour l'ensemble des jeunes qui poursuivent en études supérieures, est que la mobilité semble globalement payante : quitter le département pour poursuivre ailleurs ses études améliore la réussite en abaissant le risque de sortie du supérieur sans diplôme, conformément aux prémisses de l'hypothèse H2 qui prédit une mobilité d'autant plus payante que la distance à la commune d'origine est grande.

Ces résultats confirment aussi, conditionnellement aux caractéristiques individuelles prises en compte, qu'il reste des disparités de risque d'échec dans le supérieur selon son département d'appartenance au moment du bac même si la mobilité permet de réduire sensiblement ce risque.

Pour autant, suffit-il de quitter son département et de déménager pour augmenter ses chances de réussite ? Ou, ne sont-ce pas plutôt les caractéristiques (sociales, économiques, scolaires…) des jeunes qui changent de territoire pour poursuivre leurs études ailleurs qui expliquent donc à la fois la réalisation d'une mobilité et une plus grande chance de mener à bien ses études ?

## 3.4 Probabilité de sortie sans diplôme : enseignements des modèles au niveau individuel

La prise en compte du biais d'endogénéité de la mobilité d'études confirme que les processus de mobilité et de sortie prématurée du supérieur ne sont pas indépendants (Tableau 1), les tests de Wald de corrélation nulle des termes inobservés concourant aux deux processus sont rejetés à une exception : lorsque c'est la mobilité de département (sans seuil de distance) qui fait l'objet de la première équation.

Dès lors, la mobilité avec ou sans le seuil apparaît sans incidence significative sur la probabilité de sortie d'études supérieures sans diplôme. La spécification 3, qui tient compte séparément du changement de département et de la distance de mobilité, montre cependant qu'au-delà de 100 km (en référence), la distance de mobilité réduit significativement la probabilité de sortie sans diplôme, avec un effet qui stagne au-delà de 180 km. La dernière spécification 4 permet de tester l'existence d'un effet différencié de la mobilité selon l'aire de résidence d'origine. En croisant mobilité et aire d'origine, la spécification 4 montre que seuls les changements de département au seuil de 80 km à partir d'une des plus grandes villes de province semblent abaisser significativement la probabilité de sortie sans diplôme. Rappelons que ces mobilités ne concernent qu'un quart des bacheliers de ces grands pôles urbains.

Si l'effet propre de la mobilité est sujet à caution, le calcul des probabilités conditionnelles de sortie sans diplôme met bien en évidence le différentiel de réalisation entre ceux qui ont changé de département au seuil de 80 km et les autres. Ainsi, sur la base de la spécification 2 (Tableau 1), pour une probabilité marginale de sortie sans diplôme de 19,2 %, la probabilité conditionnelle pour les non mobiles est de 26,7 % tandis qu'elle est de 16,2 % pour les mobiles. Ainsi, le risque de sortie prématurée est minimisé de plus d'un tiers pour les mobiles par rapport aux sédentaires.

Au total, l'effet de la mobilité sur la réussite des études est avant tout lié aux conditions de la mobilité géographique[18] et aux caractéristiques de son auteur.

[18] Parmi les variables de contexte départemental, l'offre potentielle dans le supérieur, le revenu médian des ménages et la proportion d'établissements secondaires privés influencent la mobilité. Le nombre de sites d'enseignement supérieur qui nous sert d'instrument a bien l'effet attendu en réduisant la propension à la mobilité.

**Tableau 1 • Sortie sans diplôme du supérieur : comparaison des spécifications biprobit (§)**

| *Modélisations* | (1) Probit simple | (2) biprobit Md80 | (3) biprobit Chgt dept | (4) biprobit Md80 |
|---|---|---|---|---|
| ***Dépendante= Sortie sans diplôme*** | | | | |
| Femme (ref.=homme) | 0,858*** | 0,869*** | 0,857*** | 0,869*** |
| Père étranger | 1,235*** | 1,270*** | 1,260*** | 1,266*** |
| Mère étrangère | 1,118** | 1,118** | 1,113* | 1,114** |
| *Origine sociale* | | | | |
| Père cadre | 0,945* | 0,923** | 0,939* | 0,926** |
| Mère cadre | 0,992 | 0,982 | 0,986 | 0,985 |
| Père ouvrier ou employé | 1,099*** | 1,109*** | 1,100*** | 1,109*** |
| Père à son compte | 0,983 | 0,974 | 0,978 | 0,975 |
| Père en non emploi | 1,010 | 1,006 | 1,010 | 1,007 |
| Mère ouvrière ou employée | 1,005 | 1,013 | 1,006 | 1,013 |
| Mère à son compte | 0,971 | 0,966 | 0,967 | 0,969 |
| Mère en non employ | 1,030 | 1,034 | 1,035 | 1,036 |
| *Parcours scolaire* | | | | |
| Orientation Universitaire par défaut | 1,353*** | 1,347*** | 1,344*** | 1,343*** |
| Redoublement (e) | 1,107*** | 1,109*** | 1,111*** | 1,109*** |
| Mention | 0,582*** | 0,565*** | 0,576*** | 0,567*** |
| *Série du bac (ref = général)* | | | | |
| bac technologique | 1,432*** | 1,499*** | 1,460*** | 1,496*** |
| bac professionnel | 3,109*** | 3,306*** | 3,195*** | 3,293*** |
| bac autre | 1,289*** | 1,244*** | 1,238*** | 1,247*** |
| | | | | |
| *Catégorie d'Aire Urbaine* | *au bac* | Ref,=Paris | | |
| 16 métropoles de province (Tgaup) | 0,951 | 0,906** | 0,968 | 0,942 |
| Autre grande aire urbaine (Agau) | 0,914** | 0,849*** | 0,920 | 0,854*** |
| Commune Multipolarisée (CM) | 0,870** | 0,826*** | 0,886 | 0,827*** |
| Petite-moyenne aire (PMA) | 0,946 | 0,856** | 0,927 | 0,827*** |
| Commune isolée(CI) | 0,977 | 0,859* | 0,953 | 0,851** |
| Potentiel d'Offre Supérieure | 1,004 | 1,052* | 1,035 | 1,053** |
| Revenue median des ménages | 1,000** | 1,000*** | 1,000** | 1,000** |
| Proportion de lycées privés (2003-2004) | 0,968*** | 0,964*** | | 0,965*** |
| G2004 (ref.=2010) | 0,947 | 0,934* | 0,944 | 0,942 |
| Md80 (&) | 0,655*** | 0,977 | | |
| Changement de département | | | 1,017 | |
| *Distance de mobilité (ref. < 100 km)* | | | | |
| [100; 180[ | | | 0,842*** | |
| [180; 410[ | | | 0,640*** | |
| [410; + | | | 0,640*** | |
| Md80 * Paris | | | | 0,905 |
| Md80 * Tgaup | | | | 0,778* |
| Md80 * Agau | | | | 0,962 |
| Md80 * CM | | | | 0,974 |
| Md80 * PMA | | | | 1,067 |
| Md80 * CI | | | | 1,001 |
| Constante | 0,829 | 0,807 | 0,647* | 0,766 |
| athrho | | 0,787** | 0,892 | 0,807*** |
| Log vraisemblance | -13751,5 | -31745,2 | -31141,9 | -31733,6 |
| chi2 | 3000,2 | 6267,0 | 10134,5 | 6298,2 |
| N | 31633 | 31633 | 31633 | 31633 |

Exponentiel des coefficients.
* p<0.10, ** p<0.05, *** p<0.01.
Source : données couplées des Génération 2004 et 2010, premières interrogations.
(§) : Résultats de l'équation de première étape, un changement de département et distance supérieure à 80 km depuis sa commune de résidence au bac, des spécifications 2 et 4 disponibles dans la version longue en ligne.

En l'absence d'effets fixes correspondant aux départements dans la spécification, l'aire urbaine d'origine conduit à une légère réduction du risque d'échec d'environ 15 points de pourcentage lorsque le jeune réside en dehors de l'aire parisienne ou de l'une des 16 plus grandes aires de province (dans 3 spécifications sur 4, tableau 1).

Une fois le département intégré dans l'équation de sortie (tableau A2 en annexe, disponible dans la version longue), le type de la commune de résidence ne joue quasiment plus à l'exception des bacheliers des grands centres urbains de province qui voient leur risque d'abandon amplifié par rapport à l'ensemble des autres bacheliers (+19 %). En revanche se dégage une forte variation entre départements des risques de sortie sans diplôme, avec en moyenne des réductions du risque de 20 à 30 points de pourcentage à autres caractéristiques individuelles identiques – dans une trentaine de départements par rapport à l'Île-de-France, marquée par un fort taux de poursuite d'études.

## 3.5. Les facteurs départementaux qui impactent le risque de sortie sans diplôme

Nous nous appuyons ici sur les résultats des modèles multiniveaux. Pour ce faire, nous présentons (Tableau 2) les résultats des estimations de trois modèles : l'un avec aléa sur la constante (la probabilité moyenne d'abandon des études supérieures) intégrant à la fois des variables explicatives au niveau individuel et au niveau du contexte départemental ; le deuxième à constante et pente aléatoire pour ce qui est de l'influence de la mobilité géographique entre départements au seuil de 80 km, mais sans composante explicative au niveau des départements. Enfin le dernier, le plus complet, comportant des explicatives au niveau individuel, et au niveau départemental pour expliquer les variations de la constante (probabilité moyenne de sortie sans diplôme) et de la pente de la mobilité sur la probabilité d'abandon des études supérieures.

L'estimation du modèle 1 à constante aléatoire fait état d'une variance du terme d'erreur qui est significative : en d'autres termes il existe bien une variation résiduelle de la probabilité de sortie prématurée de l'enseignement supérieur attribuable à une composante de différence entre départements. Au niveau individuel, la mobilité, non corrigée ici de son endogénéité, montre bien l'effet négatif sur le risque de sortie prématurée que l'on pouvait repérer dans les régressions Probit simples.

Parmi les indicateurs de caractérisation des départements testés, trois ressortent : la proportion d'élèves scolarisés en lycée privé dans le département avec un signe négatif, ce qui suggère que ces élèves seraient en moyenne mieux préparés ou mieux orientés vers un cycle d'études supérieures qui soit à la fois conforme à leur souhait et cohérent avec leurs propres aptitudes ; le taux de chômage dans le département dont l'effet d'accroissement du risque d'échec est conforme à l'hypothèse 4 mais toutefois non spontanément trivial. Certes, un taux de chômage important traduit un coût d'opportunité plus faible de poursuite d'études et donc une incitation à la persévérance dans les études mais la capacité à convertir cette dernière en diplôme dépend aussi de la motivation et des aptitudes de travail et d'apprentissage de l'étudiant. Or, un coût d'opportunité faible indique aussi un élargissement du public d'étudiants persévérants par l'arrivée d'une frange moins performante d'élèves, ceux qui, dans une meilleure conjoncture, auraient opté pour une entrée directe dans la vie active après le baccalauréat. Cet effet d'hétérogénéité des publics rendrait ainsi compte de la hausse des abandons dans une situation de pénurie accentuée d'emplois ; enfin, la proportion de bacheliers qui poursuivent dans l'enseignement supérieur au sein du département d'origine accroît le risque individuel d'abandon pour les bacheliers de ce département confirmant l'hypothèse H3. Il est possible que ce résultat soit le produit d'une concurrence accrue entre les élèves dans les établissements d'enseignement supérieur du département mais aussi le résultat d'une moindre sélection initiale pesant sur les réussites ultérieures. Ce faisant, l'enseignement supérieur attirerait des publics qui auparavant privilégiaient des insertions professionnelles directes et qui se trouvent plus éloignés des codes de comportement estudiantins par rapport aux élèves dont toute la trajectoire sociale et scolaire antérieure les destine à réussir un cursus d'enseignement long.

**Tableau 2 • Sortie sans diplôme du supérieur : comparaison des spécifications multiniveaux**

| | (1) | (2) | (3) |
|---|---|---|---|
| *Variables individuelles* | | | |
| Femme (ref.=homme) | -0,272*** | -0,272*** | -0,271*** |
| Père étranger | 0,377*** | 0,383*** | 0,374*** |
| Mère étrangère | 0,148 | 0,143 | 0,145 |
| *Origine professionnelle* | | | |
| Père cadre | -0,111* | -0,111* | -0,106* |
| Mère cadre | -0,0129 | -0,0140 | -0,0131 |
| Père ouvrier ou employé | 0,161*** | 0,161*** | 0,161*** |
| Père à son compte | -0,0340 | -0,0358 | -0,0332 |
| Père en non emploi | 0,0210 | 0,0212 | 0,0221 |
| Mère ouvrière ou employée | 0,0156 | 0,0132 | 0,0160 |
| Mère à son compte | -0,0547 | -0,0593 | -0,0509 |
| Mère en non employ | 0,0483 | 0,0506 | 0,0496 |
| *Parcours scolaire* | | | |
| Redoublement (e) | 0,160** | 0,161** | 0,157** |
| Mention au bac | -0,985*** | -0,988*** | -0,983*** |
| *Série du bac (ref.= général)* | | | |
| bac technologique | 0,658*** | 0,661*** | 0,664*** |
| bac professionnel | 1,972*** | 1,976*** | 1,975*** |
| bac autre | 0,528*** | 0,541*** | 0,528*** |
| *Type d'Aire Urbaine au bac* (ref.= Paris) | | | |
| 16 métropoles de province | 0,00189 | 0,0286 | -0,00265 |
| Autre grande Aire Urbaine | -0,0433 | -0,0294 | -0,0419 |
| Commune multipolarisée | -0,139 | -0,118 | -0,139 |
| Petite-moyenne aire | 0,0223 | 0,0263 | 0,0140 |
| Commune isolée | 0,0834 | 0,0896 | 0,0638 |
| G2004 (ref.=2010) | 0,0464 | 0,0146 | 0,0445 |
| Md80 (&) | -0,768*** | -0,757*** | -0,248*** |
| Orientation université par défaut (b) | 0,543*** | 0,539*** | 0,534*** |
| Potentiel d'Offre Supérieure (POS) | -0,0618 | | 0,0489 |
| Taux de chômage | 0,0414*** | | 0,0445*** |
| Part d'élèves en lycée privé (§) | -0,0517*** | | -0,0525*** |
| % de poursuites dans le supérieur (bacdep) | 0,0155** | | 0,0151** |
| Md89*POS | | | -0,417*** |
| Constante | -2,625*** | -1,292*** | -2,784*** |
| $\ln(\sigma^2_u)$ | -3,777*** | | |
| $\ln(\sigma_u)$ | | -1,618*** | -1,721*** |
| $\ln(\sigma_{Md80})$ | | -1,127*** | -1,677*** |
| ATH[corr(Md80, cte)] (μ) | | -0,391 | -0,874 |
| Log de vraisemblance | -13707,2 | -13712,8 | -13686,3 |
| N | 31633 | 31633 | 31633 |

Source : données couplées des Génération 2004 et 2010, premières interrogations.
* p<0.10, ** p<0.05, *** p<0.01
(b) : s'est inscrit en première année de Licence à l'université alors que le souhait originel était d'intégrer une filière sélective (CPGE, DUT, BTS, Grande école de commerce ou d'ingénieur à admission directe post-bac).
(e) : retard en sixième.
(&) : mobilité de département au-delà du seuil de 80 km.
(μ) : arc tangente hyperbolique de la corrélation entre Md80 et la constante.
(§) : variable ordinale allant de 1 à 5 indiquant la proportion d'élèves scolarisés en lycée privé par département.

La deuxième spécification du tableau 2 teste l'existence d'une variété entre départements de l'influence de la mobilité géographique sur la probabilité d'abandon que les résultats dégagés du tableau 1 pour les aires urbaines d'origine suggéraient. La variance de l'aléa sur la pente est significative, confirmant l'existence d'un rendement différencié de la mobilité sur la réussite dans le supérieur et l'acquisition d'un diplôme selon le département d'origine.

La dernière spécification inclut les caractéristiques des départements. Au regard des effets sur la constante – probabilité d'échec à caractéristiques individuelles fixes données – les variables de pourcentage de lycées privés, de taux de chômage et de taux de poursuite dans le supérieur à l'échelle des départements exercent les mêmes effets que dans la spécification 1.

L'intensité de l'effet de la mobilité géographique, quant à elle, varie significativement en fonction du potentiel d'offre dans le supérieur du département d'origine au bac. Son incidence négative sur la probabilité de sortie prématurée du supérieur s'intensifie avec le potentiel d'offre du supérieur dans le département, résultat en accord avec l'hypothèse H5. Par ailleurs, la mobilité géographique est moins favorable au niveau individuel que dans les deux premières spécifications, lesquelles masquent un effet de composition des mobilités. En effet, 72 % des mobiles sont issus de communes faisant partie d'une grande aire urbaine, lesquelles se retrouvent principalement dans les départements à potentiel d'offre du supérieur excédentaire par rapport à la production locale de bacheliers.

Cet effet du potentiel d'offre suggère que les motifs de mobilité dans les départements richement dotés en infrastructures d'enseignement supérieur ont effectivement sans doute moins à voir avec la limitation des possibilités locales qu'avec des choix d'orientation mûrement pesés d'accéder à une autre filière ou établissement que ceux présents dans l'environnement proche.

Au total, l'apport de la mobilité à la réduction du risque d'abandon prématuré des études supérieures dépend aussi des profils des mobiles dont on a souligné qu'ils étaient en moyenne mieux dotés au départ des communes relevant des plus grandes aires urbaines. À titre illustratif, on peut établir que la fréquence empirique de sortie sans diplôme baisse de 53 % avec la mobilité pour des jeunes qui ont un bac avec mention et dont les deux parents sont cadres alors que la diminution avec la mobilité n'est que de 36 % pour des jeunes détenteurs d'un bac sans mention et dont le père et la mère sont ouvrier.s ou employé.s, à autres caractéristiques identiques par ailleurs. Au total, l'écart de risque entre ces deux groupes de bacheliers est amplifié parmi les jeunes qui ont entrepris de changer de département au seuil de 80 km.

Au bout du compte, la mobilité ne constitue pas dans tous les cas la panacée. L'injonction à la mobilité géographique prônée par certains (Eyméoud & Wasmer, 2016) pour dépasser les déficits locaux et rapprocher l'offre de travail potentielle des gisements de formation et d'emploi ne va pas ainsi de soi. La mobilité géographique s'avère finalement moins « rentable » ici, eu égard à l'objectif de décrocher un diplôme du supérieur, pour ceux pour lesquels on préférerait qu'elle le soit, car plus contraints dans leur mobilité et disposant de moins de ressources scolaires, sociales et économiques que d'autres.

# Conclusion

Cette communication a permis de montrer que le risque d'abandon des études supérieures avant l'obtention d'un diplôme était inégalement partagé selon le département de résidence au moment du bac. Cette variation géographique du risque de sortie prématurée s'atténue mais persiste pour un petit nombre de départements si l'on tient compte des caractéristiques d'origine sociale, de parcours scolaire et d'orientation des élèves. Au préalable, il apparaît qu'il existe une répartition inégale des poursuites d'études selon les départements, mais que cette inégalité s'efface en partie dès lors que le revenu médian des familles au sein du département est pris en compte. Un certain nombre de départements en retrait du taux de poursuite d'études observé en région parisienne restent néanmoins distincts.

L'hypothèse plausible de non-indépendance entre la décision de poursuite d'études et celle d'abandon des études supérieures avant l'obtention d'un diplôme est rejetée. La prise en compte de la sélection dans la poursuite d'études ne modifie pas l'effet des facteurs qui jouent sur les sorties du supérieur sans diplôme.
Ceci n'empêche pas la mise en évidence, par la modélisation multiniveaux, de l'influence positive exercée par le taux de poursuite, mesuré à l'échelle du département, sur le risque individuel de sortie prématurée du supérieur.

En ce qui concerne ce dernier, les disparités entre départements sont surtout notables pour les étudiants qui restent étudier dans leur département d'origine. C'est le signe que les contraintes sur l'offre pénalisent avant tout les jeunes dont les ressources économiques et sociales ne leur permettent pas d'entreprendre de mobilité résidentielle pour aller étudier ailleurs. Contraints par la proximité, ils le sont vraisemblablement aussi dans leur orientation, se traduisant *in fine* dans des taux d'abandon

sensiblement plus élevés que pour leurs homologues qui ont entrepris une mobilité et parviennent sans doute à mieux réaliser leurs aspirations de formation.

La mobilité géographique au sens d'un changement de département associé à une distance de plus de 80 km réduit en moyenne le risque d'abandon des études supérieures. L'incidence de cette mobilité est d'autant plus forte qu'elle s'exerce au départ d'une grande aire urbaine et dans un département plutôt bien pourvu en offre d'enseignement supérieur et que la distance parcourue est élevée. Ces conditions de mobilité rassemblent plutôt de surcroît des jeunes aux caractéristiques sociales et scolaires les plus favorables. *A contrario*, la mobilité au départ des départements moins urbanisés ou déficitaires en matière de sites d'enseignement supérieur parce qu'elle semble plus contrainte, draine des publics plus disparates qui ne réunissent pas forcément tous les atouts pour réussir dans l'enseignement supérieur loin de leur base de socialisation initiale.

Le rendement de la mobilité dans l'achèvement d'un cycle d'études supérieures avec succès dépend ainsi fortement du contexte du département du bac mais aussi des ressources économiques et sociales des familles en tant qu'appuis à la mobilité et de la réussite scolaire antérieure de l'élève qui légitime ses aspirations.

Au niveau des départements, les modélisations multiniveaux ont mis en évidence que le taux de chômage, le taux d'élèves qui poursuivent dans le supérieur comme évoqué plus haut et que la proportion d'élèves scolarisés dans le secondaire privé sont les dimensions qui rendent compte de la majeure partie des disparités géographiques de sortie prématurée du supérieur.

Ces analyses ne sont pas exemptes d'un certain nombre de limites. Rappelons que la mobilité est mesurée de façon agrégée et ex-post, seule possibilité fournie par les données utilisées, de sorte que l'on ne peut isoler les mobilités qui découlent d'une réussite dans le premier cycle de l'enseignement supérieur universitaire, même si celles-ci sont minoritaires. Ensuite, malgré le couplage de deux enquêtes, quelques départements rassemblent encore de trop petits effectifs (moins de 200 observations) pour pouvoir identifier de manière fiable leurs taux de sortie du supérieur avant obtention d'un diplôme.

Il serait intéressant pour des développements futurs de prolonger ces investigations en se focalisant sur les sédentaires en tentant de déterminer les orientations, filières et spécialités qui peuvent s'avérer les plus problématiques pour les bacheliers des petites aires urbaines situées dans les départements les moins bien pourvus en infrastructures d'enseignement supérieur.

# Références bibliographiques

Albouy V., Tavan C. (2007). Accès à l'enseignement supérieur en France : une démocratisation réelle mais de faible ampleur, *Economie & Statistique, 410*, 3-22.

Berlioux, S., Fourquet J., Peltier J. (2019). Jeunes des villes, jeunes des champs : la lutte des classes n'est pas finie. Note pour la Fondation Jean-Jaurès, 20 novembre.

Berlioux, S., Maillard E. (2019). *Les Invisibles de la République*. Paris : Robert Laffont.

Bernela, S, Bonnal L (2017) Réformes territoriales et cohérence des systèmes régionaux d'enseignement supérieur : une approche par les mobilités de formation et d'insertion. 54ème Colloque de l'ASRDLF, Athènes, 5-7 juillet.

Bluntz, C. (2018). Choix d'orientation en terminale et mobilité géographique. *Note d'information du SIES 18.01*, janvier.

Brutel, C., Levy D. (2011). Le nouveau zonage en aires urbaines de 2010. *Insee Première, 1374*.

Dahl, M. S., Sorenson, O. (2010). The social attachment to place, *Social Forces*, *89*(2), 633-658.

Dickerson, A, McIntosh, S. (2013). The impact of distance to nearest education institution on the post-compulsory education participation decision. *Urban Studies*, *50*(4), 742-758.

Dupray, A., Vignale, M. (2020). Les bacheliers et leur territoire d'origine : des stratégies différentes à l'heure des vœux d'orientation dans le supérieur ? à paraître dans un ouvrage collectif aux Presses Universitaires d'Aix-Marseille.

Eyméoud, J-B, Wasmer E. (2016). *Vers une société de mobilité. Les jeunes, l'emploi et le logement*. Paris : Les Presses de Sciences Po.

Fabre, J., Pawlowski, E. (2019). Aller étudier ailleurs après le baccalauréat : entre effet de la géographie et de l'offre de formation. *Insee Première, 1727*.

Felouzis, G. (2001a). *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université*. Paris : PUF.

Hinton, D. (2011). 'Wales is my home': higher education aspirations and student mobilities in Wales. *Children's Geographies*, *9*(1), 23-34.

Johnes, G, McNabb, R (2004). Never give up on the good times: student attrition in the UK. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics, 66*(1), 23–47.

Lemaire, S. (2005). Que deviennent les bacheliers après leur baccalauréat ? Dans *Portrait Social éd. 2004-2005* (p. 133-150). Insee.

Maas, C.J.M., Hox J.J. (2005). Sufficient sample sizes for multilevel modelling. *Methodology, 1*(3), 86-92.

Onve (2007). L'abandon des études supérieures. Paris : La Documentation Française.

Raudenbush, S.W., Bryk, A.S. (2002). *Hierarchical linear Models*. 2[e] éd. Londres : Sage publications.

# Une sélection parmi d'autres : les déterminants du souhait d'études supérieures des bacheliers professionnels

*Fanette Merlin*[*]

Depuis le milieu des années 2000 et plus particulièrement depuis 2010, les opportunités d'études supérieures des bacheliers professionnels n'ont cessé de croître. Néanmoins, du projet scolaire à l'obtention d'un diplôme, en passant par l'admission dans une formation, leur parcours semble encore jonché d'obstacles. L'augmentation du taux de poursuite d'études des bacheliers professionnels signifie-t-elle que l'enseignement supérieur se démocratise ? Les portes de l'enseignement supérieur sont-elles restées *« entrouvertes »* aux bacheliers professionnels (Lemêtre, Mengneau & Orange, 2016) ?

Ce travail explore les enjeux des poursuites d'études supérieures des bacheliers professionnels à travers trois épreuves de sélection successives : la sélection informelle, la sélection formelle, puis enfin la sélection « effective » en cours de formation soit la sélection vers l'obtention du diplôme. Nous cherchons les déterminants du succès de chacune de ces étapes.

**La sélection informelle,** d'abord, correspond au phénomène par lequel tous les bacheliers n'expriment pas les mêmes choix scolaires. La recherche a solidement établi que les préférences scolaires ne relèvent pas uniquement des goûts individuels mais aussi, en grande partie, de l'environnement socioéconomique et culturel (Landrier & Nakhili, 2010 ; Maroy & Van Campenhoudt, 2010). Dans le cas des bacheliers professionnels et des candidats aux sections de technicien supérieurs (STS), largement issus des classes populaires, un phénomène d'autocensure scolaire est observé (Orange, 2018). Les élèves ont aussi tendance à s'autosélectionner au regard de leur risque d'échec au diplôme visé : cette autosélection est là encore, socialement différenciée puisque les jeunes les moins dotés auront davantage tendance à privilégier, dans leur arbitrage, leur risque d'échec plutôt que le potentiel taux de rendement du diplôme en question (Mingat & Eicher, 1982). Nous chercherons les caractéristiques ou événements susceptibles d'expliquer comment certains bacheliers professionnels parviennent néanmoins à franchir cette étape de sélection.

Mais les aspirations scolaires des jeunes ne sont pas uniquement déterminées par des choix éclairés et la sélection peut également se jouer dans l'accès à l'information. Ici, il s'avère que les bacheliers professionnels sont moins informés par l'institution sur leurs possibilités d'orientation, que ne le sont les autres bacheliers (Lemêtre, Mengneau et Orange, 2016). En outre, la littérature montre qu'en matière d'orientation, certaines informations ont tendance à élargir les possibles scolaires, quand d'autres conduisent à l'inverse à modérer les projets scolaires des bacheliers (Pistolesi, 2015 ; Van Zanten, 2015). Nous testerons l'effet que peuvent avoir ces informations sur la formation souhaitée.

Une fois le projet scolaire exprimé, encore faut-il le concrétiser. **C'est le temps de la sélection formelle.** Si l'université ne ferme théoriquement la porte à aucun candidat, les STS – essentiel projet des bacheliers professionnels – sont loin d'accueillir toutes les demandes. La littérature a identifié de nombreux critères invisibles de la sélection formelle tels que le genre, l'origine sociale, la maîtrise du langage utilisé par l'outil de la sélection, et dans le cas des candidatures en STS, la proximité géographique ou la modestie scolaire (Orange, 2010 ; Bodin, 2009 ; Beaud, 2003 ; Lemêtre & Orange, 2017) : cet ensemble dessine en filigrane un profil de candidat favorisé : *« les moyens »,* dont la validité sera testée dans une étape ultérieure des travaux, en étudiant l'effet de ces différentes variables sur la probabilité d'être admis en STS.

Dans cette phase de sélection formelle, les réformes récentes en matière d'allocation des bacheliers suggèrent que le renforcement du rôle de l'élève dans le processus d'orientation, donc l'individualisation

[*] Céreq-Iredu.

plus forte des choix, pourrait contribuer à accroître les inégalités sociales d'orientation (Lehner & Pin, 2019). À l'inverse, dans le cas des STS, les critères de sélection des bacheliers professionnels y sont spécifiques puisqu'un certain nombre de places leur sont réservées. Ils sont donc prioritaires sur les autres candidats et cette règlementation relevant de la discrimination positive ou de l'action positive, constitue bien un critère de sélection en soi. Ces deux politiques publiques pourraient diminuer (pour la première) ou augmenter (pour la seconde) les chances de sélection formelle des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur. Des investigations sont également prévues pour mesurer ces évolutions.

Si le bachelier professionnel franchit ces étapes avec brio, le voilà dans l'enseignement supérieur. Mais à l'université, ses chances d'obtenir un diplôme relèvent de l'exception ; et en STS, elles sont faibles. Pour y parvenir, il devra franchir une nouvelle série d'étapes de sélection vers le diplôme : **c'est la sélection effective.** Le premier des critères de la sélection effective relève de la préparation scolaire. La littérature suggère en effet que l'apprentissage du métier d'étudiant, particulièrement délicat pour les bacheliers professionnels, est une étape cruciale sur le chemin de la réussite (Lahire, 2000 ; Coulon, 1997 ; Troger, Bernard & Masy, 2016 ; De Clercq, 2019). Les facteurs de réussite propres aux étudiants issus des classes populaires, ainsi que les facteurs de réussite au sein des STS, sont deux dimensions encore imparfaitement connues des recherches en éducation. Nous prévoyons donc une série d'investigations visant à expliquer les déterminants de la réussite des bacheliers professionnels en STS.

Quels sont les leviers d'une augmentation de la réussite des bacheliers professionnels en STS ? Cette question soulève un enjeu important en matière de politique publique, dans la mesure où les STS apparaissent comme la seule voie raisonnablement envisageable aux bacheliers professionnels et que leur présence y est institutionnellement encouragée.

**Enfin, il faudra s'intéresser à la valorisation** de la poursuite d'études sur le marché du travail, analysée **au prisme des épreuves de sélection antérieure**. Les bacheliers professionnels ainsi sélectionnés au fil de leur parcours éducatif intègrent ensuite le marché du travail, où d'autres critères de sélection, cette fois professionnelle, vont s'appliquer (Moullet, 2005 ; Bouchet-Valat, Peugny & Vallet, 2016). L'objectif est d'expliquer d'autres éventuels régimes de sélection voire des effets de cumul des phases antérieures de la sélection.

Les bacheliers professionnels ayant réussi à franchir une, deux ou trois phases de sélection successives durant leur parcours éducatif, connaissent-ils des débuts de carrière différents ? Lorsqu'elle est infructueuse, la sélection formelle peut-elle laisser des stigmates sur les parcours professionnels des jeunes ? Ici nous ne nous intéresserons pas uniquement aux bacheliers professionnels ayant franchi toutes les étapes de sélection précitées, mais également à ceux n'ayant pas poursuivi ou pas dans la filière de leur choix, ainsi qu'à ceux qui n'ont pas réussi à obtenir leur diplôme, dans une perspective de comparaison des parcours et de leur valorisation. Il s'agira, dans un premier temps, d'estimer les conséquences de la sélection éducative sur les débuts de carrière ; et dans un second temps, d'analyser spécifiquement les débuts de carrière des bacheliers professionnels diplômés d'un BTS. Une fois ces *« enfants de la démocratisation scolaire »* (Beaud, 2003) entrés dans la vie active, leur diplôme tient-il ses promesses ? La politique publique consistant à orienter massivement les bacheliers professionnels en STS depuis 2013 sera ici étudiée au regard de la théorie de la démocratisation ségrégative (Merle, 2000) selon laquelle la diversification des filières, *via* l'ouverture de filières dédiées à l'accueil des jeunes les moins dotés, tendrait à détourner ces publics des opportunités qui demeurent réservées aux élites, plutôt qu'elle ne constituerait un véritable vecteur de promotion sociale.

Il s'agit, au total, d'identifier les opportunités effectives des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur ainsi que les voies de passage leur permettant d'accéder à un diplôme de l'enseignement supérieur et de le valoriser par la suite.

Ce cadre général est celui d'un travail de thèse en cours à l'Iredu et s'il circonscrit le sujet de cette communication, il ne pourra pas y être traité de façon exhaustive. Aussi, pour ces Journées du Longitudinal, la présentation s'attachera à explorer un seul des trois types de sélection évoqués, la sélection informelle. Les résultats présentés ci-dessous et qui seront présentés à l'occasion des journées d'études, visent donc à expliquer les déterminants de la sélection informelle des bacheliers

professionnels dans l'enseignement supérieur et notamment en STS. La première hypothèse ($H_1$) suppose que les aspirations scolaires des bacheliers professionnels sont déterminées par leur profil socioéconomique, culturel et scolaire. La seconde ($H_2$) postule que la nature des informations reçues par les bacheliers professionnels au sujet de leur projet d'orientation exerce un effet sur leur sélection informelle vers l'enseignement supérieur.

# 1. Méthode et données

Les données mobilisées pour cette communication sont issues de l'enquête de suivi des bacheliers 2014 dans l'enseignement supérieur (dénommée ultérieurement « le panel des bacheliers »), une cohorte de jeunes ayant obtenu leur baccalauréat en 2014 et ayant été enquêtée une fois par an, aux printemps 2015, 2016, 2017 et 2018. Il est choisi de travailler sur les seuls individus ayant répondu intégralement à chaque vague d'enquête. La population d'intérêt retenue est donc constituée des individus n'ayant pas connu d'autre statut que répondant et hors champ (c'est-à-dire ayant arrêté ses études), soit un total de 14 999 individus représentant 65 % des 23 240 jeunes ayant participé à l'enquête.

La majorité des analyses porte sur les seuls bacheliers professionnels répondant aux mêmes contraintes de réponse, soit 3 465 individus représentant 51 % de l'ensemble des bacheliers professionnels ayant participé à l'enquête. Parmi eux figurent 2 032 jeunes ayant poursuivi des études après leur bac.

## 1.1. L'indice de statut économique, social et culturel (Isesc)

Un indice de statut économique, social et culturel (Isesc) a été construit en s'inspirant de la méthodologie développée dans le programme international pour le suivi des acquis des élèves (Pisa. OCDE, 2017).

Dans le Pisa 2015, le statut économique, social et culturel est construit par une analyse en composantes principales conduite à partir de trois indicateurs que sont le plus haut niveau d'éducation des parents, la plus haute position professionnelle des parents et les biens possédés par le foyer, dont notamment les livres. Ce dernier groupe d'informations est absent du panel des bacheliers. Nous avons donc construit une cote sociale qui constitue une forme simplifiée de la méthodologie mobilisée dans le Pisa.

Pour approcher le plus haut niveau d'éducation des parents, le Pisa traduit les réponses des élèves en niveaux de la classification internationale type de l'éducation (CITE), ce que nous avons fait avec les limites de détail imposées par les données. Pour chaque foyer, la valeur la plus élevée des deux parents a été retenue pour coder la variable afin de la faire correspondre, comme dans le Pisa, au plus haut niveau d'éducation des parents (ou à celui du seul parent le cas échéant).

Pour renseigner la position professionnelle, le Pisa mobilise l'indice socioéconomique international du statut professionnel (Isei) élaboré par Ganzeboom et Treiman (2003), qui proposent une mesure quantitative du statut social à partir de la classification internationale type des professions (CITP)[1]. Si les informations structurant cette classification sont incomplètement disponibles dans le panel des bacheliers, des agrégations ont été effectuées et les différentes catégories ont été hiérarchisées en suivant le niveau de l'Isei observé pour chacune de ces catégories CITP. Ces démarches sont synthétisées en Annexe 1.

Des tests de corrélation entre les deux variables (niveau d'éducation et position professionnelle) ont ensuite été exécutés, complétés d'un test alpha de Cronbach permettant de mesurer la cohérence interne d'un ensemble de questions. Les deux variables ont été agrégées par addition pour constituer un indicateur du statut économique, social et culturel se distribuant sur dix positions.

[1] La table de concordance entre CITP et Isei est mise à disposition par ses auteurs ici : Ganzeboom, H.B.G., Treiman, D.J., "International Stratification and Mobility File: Conversion Tools." Amsterdam: Department of Social Research Methodology, http://www.harryganzeboom.nl, consulté le 25 juin 2020.

## 1.2. Procédure et interprétation des modèles

L'ensemble des estimations économétriques a été exécuté en suivant la méthode des retraits séquentiels : après avoir initialement intégré un grand nombre de variables explicatives, les modèles sont affinés par le retrait successif des variables les moins significatives. L'objectif est d'améliorer, pas à pas, la robustesse du modèle en minimisant notamment le critère d'information d'Akaike (AIC). Ceci explique que la liste des variables explicatives varie légèrement d'un modèle à l'autre. Néanmoins, c'est bien la même série de variables qui a été introduite initialement. Elle est reproduite intégralement en Annexe 2.

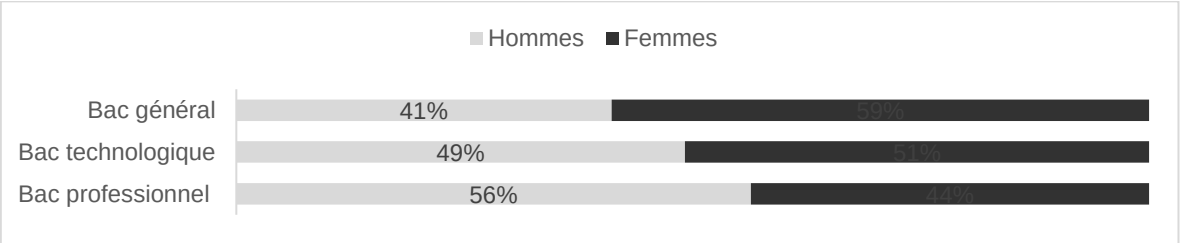
Les tableaux de résultats indiquent les effets marginaux pour les régressions linéaires et les *odds-ratios* pour les régressions logistiques, accompagnés d'une indication de significativité résumée selon la convention suivante :

| | | |
|---|---|---|
| n.s. | = | p-value > 0,1 |
| * | = | 0,05 <= p-value < 0,1 |
| ** | = | 0,01 <= p-value < 0,05 |
| *** | = | p-value < 0,01 |

# 2. Des bacheliers professionnels orientés au cœur de leur lycée

Au sein de l'échantillon, les hommes sont plus nombreux parmi les bacheliers professionnels (56 % contre 44 % de femmes), quand c'est l'inverse parmi les bacheliers généraux et que la parité est quasi parfaite au sein des bacheliers technologiques (Figure 1).

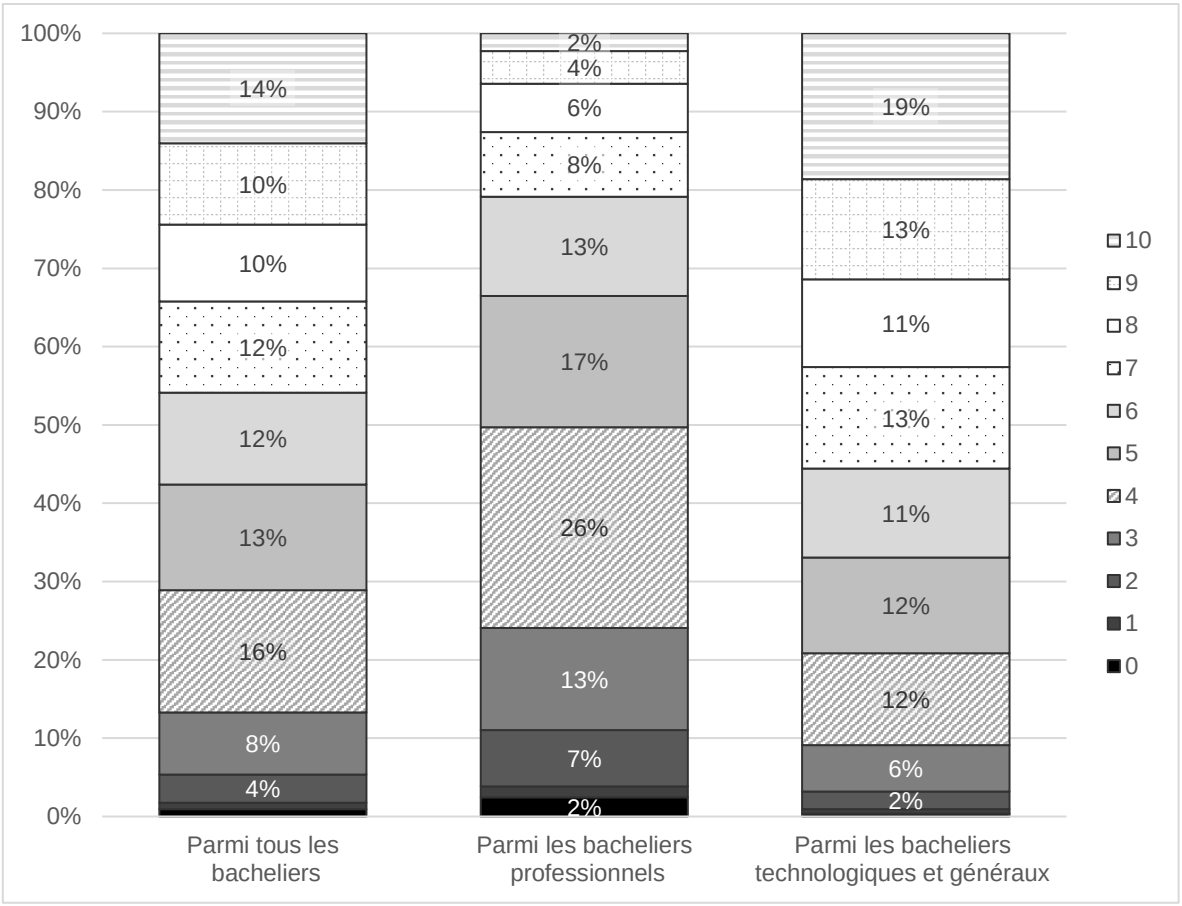
**Figure 1 • Distribution des hommes et des femmes par type de bac**




Source : panel des bacheliers 2014, données pondérées. Champ : bacheliers professionnels ayant répondu à chaque vague d'enquête (ou hors champ).
Lecture : parmi les bacheliers professionnels ayant répondu à chaque vague d'enquête (ou hors champ), 56 % étaient des hommes et 44 % des femmes.

Au moment d'entrer dans l'enseignement supérieur, la moitié des bacheliers professionnels a un indice de statut économique, social et culturel égal ou inférieur à 4 (Figure 2), quand c'est le cas de seulement 21 % des bacheliers technologiques et généraux (et 29 % de l'ensemble des bacheliers).

**Figure 2 • Distribution de l'indice de statut social, économique et culturel (Isesc)**




Source : panel des bacheliers 2014, données pondérées. Champ : bacheliers répondants ayant obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur.
Lecture : 26 % des bacheliers professionnels ont un indice de statut économique, social et culturel égal à quatre.

Pour choisir leur orientation, les jeunes ayant obtenu leur baccalauréat en 2014 ont utilisé des sources d'information variées, à des niveaux différents selon le type de baccalauréat qu'ils détiennent. La Figure 3 présente les sources d'orientation citées dans l'enquête et pour chacune d'entre elles, la part de jeunes ayant déclaré « y avoir trouvé l'information pour choisir leur orientation ».

On constate d'abord que les deux sources d'orientation les moins citées sont les deux plus explicitement dédiées à l'orientation des jeunes, à savoir le conseiller d'orientation et le centre d'information jeunesse. Seuls 12 % des bacheliers professionnels ont cité le premier, 6 % des bacheliers généraux ont cité le second.

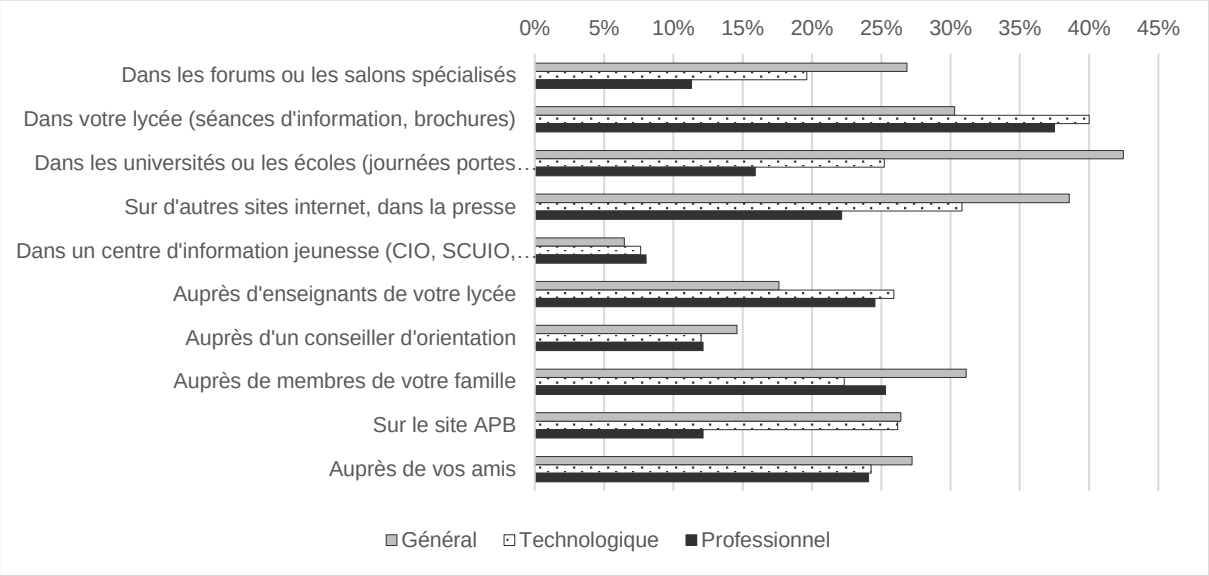
Plusieurs sources d'information sont mobilisées bien davantage par les bacheliers généraux que par les bacheliers professionnels (le recours des bacheliers technologiques se situant souvent entre les deux) : c'est le cas des forums et des salons spécialisés, des visites dans les universités ou écoles, des autres sites internet et de la presse, mais aussi, du site APB (admission post-bac). Ces quatre sources d'information sont citées entre 1,7 et 2,7 fois plus souvent par les bacheliers généraux que par les bacheliers professionnels. Il s'agit, dans tous les cas, de sources d'informations extérieures au lycée dans lequel les jeunes préparent leur baccalauréat.

À l'inverse, deux sources d'information sont mobilisées plus souvent par les bacheliers professionnels (et technologiques) que par les bacheliers généraux : il s'agit des enseignants du lycée ainsi que le lycée lui-même.

Ces usages montrent une information de proximité pour les bacheliers professionnels, qui choisissent leur orientation au cœur du lycée où ils préparent leur bac, tandis que les bacheliers généraux sortent

au-delà de leur lycée chercher l'information qui sera utile à leurs choix. On en déduit que les informations dont disposent les bacheliers professionnels au moment de choisir leur orientation dessinent un horizon des possibles scolaires moins vaste que celui regardé par les bacheliers généraux.

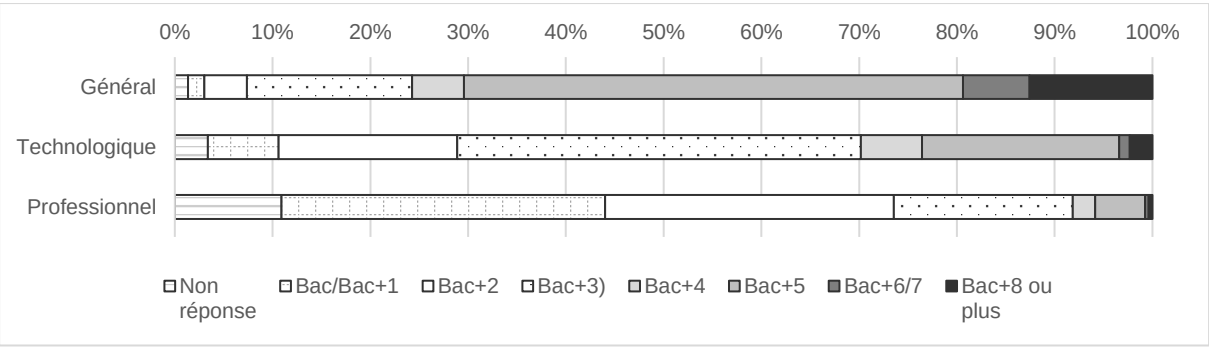
**Figure 3 • Sources d'information utilisées pour s'orienter en 2014**




Source : panel des bacheliers 2014, données pondérées. Champ : jeunes ayant répondu à chaque vague d'enquête (ou hors champ).
Lecture : 27% des bacheliers généraux ont trouvé l'information pour choisir leur orientation dans des forums ou salons spécialisés.

Concernant les aspirations scolaires, deux variables d'intérêt ont été retenues. La première porte sur le niveau d'études souhaité par les bacheliers en 2014 (Figure 4). Elle varie, de façon attendue, très fortement selon le type de baccalauréat. La moitié des bacheliers généraux se projette à un niveau bac+5, quand 60 % des bacheliers professionnels se projettent à un niveau situé entre le bac et le bac+2. Parmi les bacheliers technologiques, 41 % souhaitent atteindre le niveau bac+3.

**Figure 4 • Niveau d'études souhaité en 2014 selon le type de baccalauréat**

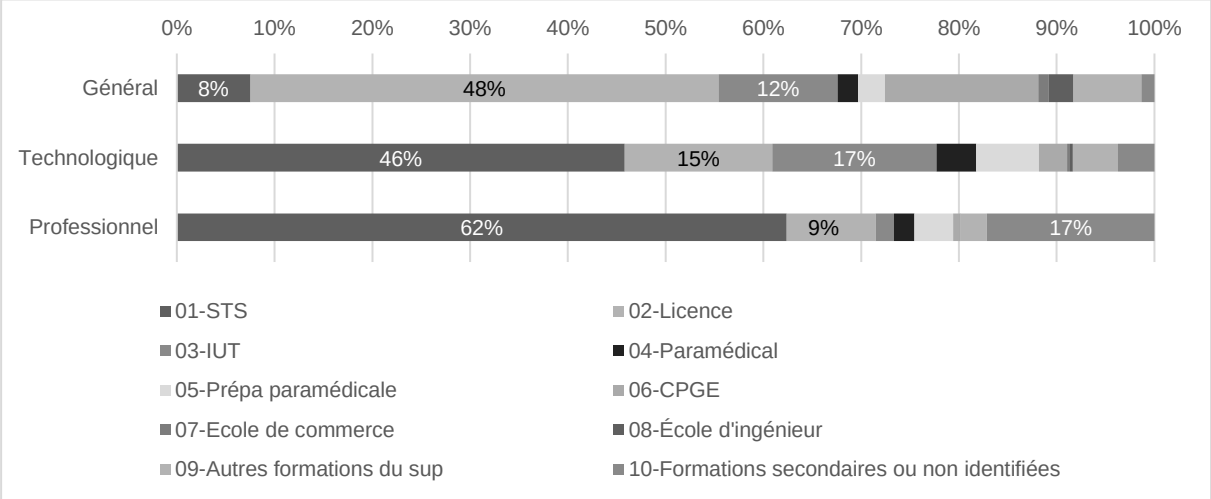



Source : panel des bacheliers 2014, données pondérées. Champ : jeunes ayant répondu à chaque vague d'enquête (ou hors champ).
Lecture : 28 % des bacheliers professionnels souhaitent achever leurs études au niveau bac ou bac+1, contre 7 % des bacheliers technologiques et 5 % des bacheliers généraux.

La seconde variable indique la filière d'études souhaitée par les bacheliers (Figure 5). Elle a été construite en suivant la méthode suivante : lorsque le bachelier déclare en 2015 être inscrit dans la formation « qu'il voulait », on considère la formation suivie comme celle souhaitée ; lorsqu'il déclare ne pas être inscrit dans la formation de son choix, on retient celle qu'il indique comme étant la formation qu'il aurait souhaité suivre. Enfin, quand et seulement quand ces informations sont manquantes, on retient la valeur du premier vœu indiqué sur le site APB. Ce choix de n'utiliser l'information d'APB qu'en

dernier recours a deux explications : faire primer l'information déclarée par l'enquêté en raison des stratégies parfois complexes d'utilisation du site APB pouvant rendre la notion de « premier vœu » équivoque ; mais aussi la faible qualité de l'appariement avec APB dans le panel, qui nous conduit à utiliser les variables issues d'APB avec modération.

**Figure 5 • Filière de formation souhaitée en 2014 par les bacheliers professionnels**




Source : panel des bacheliers 2014, données pondérées. Champ : bacheliers professionnels ayant répondu à chaque vague d'enquête et émis un souhait d'études supérieures.
Lecture : 46 % des bacheliers technologiques souhaitent poursuivre leurs études en STS.

On constate l'hégémonie des STS sur les projets scolaires des bacheliers professionnels : 62 % d'entre eux s'y projettent et elles constituent leur quasi seul horizon possible avec la catégorie des formations secondaires ou non identifiées.

Les STS sont également souhaitées par presque la moitié des bacheliers technologiques. Chez les bacheliers généraux, c'est la licence universitaire (dont la première année commune aux études de santé) qui rassemble près de la moitié des souhaits d'études.

## 3. Le niveau d'études espéré, insensible aux conseillers d'orientation

Pour tester la première hypothèse ($H_1$), nous estimons d'abord le nombre d'années d'études souhaité par les bacheliers professionnels après leur bac (

Modèle 1).

Une régression linéaire du niveau d'études souhaité après le bac confirme que l'origine socioéconomique et culturelle détermine, nettement et positivement, le nombre d'années d'études supérieures souhaité. La taille de la commune de résidence au bac joue également un rôle très fort sur le niveau d'études envisagé. Enfin l'augmentation de la moyenne obtenue au baccalauréat conduit à allonger le projet d'études.

Dans un second temps, les variables relatives aux sources d'information mobilisées pour l'orientation ont été ajoutées au modèle afin de tester la deuxième hypothèse ($H_2$).

Le fait le plus marquant dans ce modèle est l'absence très nette d'effet des deux sources d'information les plus institutionnelles : le fait de s'être informé, respectivement, auprès d'un conseiller d'orientation ou d'un centre d'information jeunesse, n'exerce aucun effet sur le niveau d'études souhaité par les bacheliers professionnels.

Parmi les sources d'information ayant un effet sur les aspirations scolaires, une seule exerce un effet négatif : il s'agit de celui des membres de la famille, qui a tendance à réduire le niveau d'études souhaité.

Toutes les autres sources exercent un effet significatif et positif sur le niveau d'études souhaité, qui n'est cependant pas de la même intensité : dans l'ordre, l'effet le plus faible est celui du lycée (séances d'information, brochures) suivi dans l'ordre croissant d'intensité, des effets des amis, des forums ou salons spécialisés, des échanges avec les enseignants du lycée, des sites internet ou de la presse, des universités ou écoles supérieures (journées portes ouvertes (JPO), brochures) et enfin, du site APB. La plateforme d'allocation des bacheliers dans l'enseignement supérieur, dont la fonction première est de sélectionner formellement les bacheliers et non pas de construire avec eux leur choix d'orientation, apparaît bien comme un déterminant important du choix scolaire et du projet d'études supérieures.

Cet effet est positif dans le sens où les bacheliers professionnels qui ont utilisé APB comme source d'information pour leur orientation affichent une ambition scolaire plus forte (c'est-à-dire souhaitent un niveau d'études plus élevé) que ceux qui ne l'ont pas utilisé. On peut toutefois se demander si l'effet mesuré est bien celui d'APB sur le niveau d'études souhaité, ou si le fait d'utiliser APB comme source d'information peut également constituer le *résultat* d'une aspiration scolaire plus ambitieuse.

## Modèle 1 • Estimation du niveau d'études souhaité

| Régression linéaire | | *Variable dépendante (impacts marginaux)* | |
|---|---|---|---|
| | | Niveau d'études souhaité | |
| *Variable explicative* | *Modalité active* | $H_1$ | $H_2$ |
| **Profil des bacheliers** | | | |
| Isesc | Zéro | réf. | réf. |
| | Une unité supplémentaire | 0,039*** | 0,032*** |
| Genre | Homme | | |
| | Femme | | |
| Age en 2014 | 18 ans | réf. | réf. |
| | 19 ans | -0,102** | -0,094** |
| | 20 ans et plus | -0,167** | -0,134** |
| Résidence l'année du bac | Métropole | réf. | |
| | Dom | 0,261** | |
| Taille de la ville de résidence l'année du bac | Moins de 50 000 habitants | réf. | réf. |
| | 50 000 à 200 000 habitants | 0,140* | 0,155** |
| | 200 000 à 2 millions | 0,125** | 0,119** |
| | Paris | 0,597*** | 0,419*** |
| Origine scolaire : secteur d'enseignement | Public | | |
| | Privé | | |
| Origine scolaire : voie d'enseignement | Scolaire | réf. | réf. |
| | Apprentissage | -0,476*** | -0,369*** |
| Moyenne au baccalauréat (1re session) | Huit | réf. | réf. |
| | Une unité supplémentaire | 0,193*** | 0,165*** |
| **Sources d'information pour s'orienter** | | | |
| Dans les forums ou salons spécialisés | Non | | réf. |
| | Oui | | 0,161** |
| Dans votre lycée (séances d'information, brochures) | Non | | réf. |
| | Oui | | 0,084* |
| Dans les universités ou les écoles (journées portes ouvertes, brochures) | Non | | réf. |
| | Oui | | 0,261*** |
| Sur d'autres sites internet, dans la presse | Non | | réf. |
| | Oui | | 0,182*** |
| Auprès d'enseignants de votre lycée | Non | | réf. |
| | Oui | | 0,176*** |
| Auprès de membres de votre famille | Non | | réf. |
| | Oui | | -0,105** |
| Sur le site APB | Non | | réf. |
| | Oui | | 0,696*** |
| Auprès de vos amis | Non | | réf. |
| | Oui | | 0,096** |
| *n = 3 465* | | $r^2 = 0,09$ | $r^2 = 0,15$ |

Source : Panel des bacheliers 2014, pondération normalisée. Champ : bacheliers professionnels ayant répondu à chaque vague d'enquête (ou hors champ).
Lecture : L'élévation de l'indice de statut économique, social et culturel (isesc) exerce un effet significatif et positif sur le niveau d'études souhaité.

# 4. À chaque filière ses déterminants de l'orientation

Une deuxième série d'analyses consiste à estimer la probabilité de souhaiter poursuivre dans une filière d'études plutôt qu'une autre, en fonction du profil des bacheliers ($H_1$) puis des sources d'information qu'ils ont utilisées pour leur orientation ($H_2$).

Ces régressions logistiques sont exécutées successivement sur les différents souhaits de formation, à commencer par l'estimation de la probabilité de souhaiter poursuivre en STS (

Modèle 2).

## 4.1. Vers les STS

Parmi les bacheliers professionnels ayant émis un souhait d'études supérieures, les facteurs individuels semblent très peu déterminants de la probabilité de souhaiter étudier en STS. Autrement dit, le profil socioéconomique et démographique des bacheliers professionnels joue très peu sur cette aspiration.

La seule dimension du profil ayant un effet fort et global est la dimension scolaire. En effet, les retraits séquentiels ont conduit à extraire du modèle la plupart des variables de profil en raison de leur non-significativité dans le modèle. Seul le fait d'être une femme a un effet (négatif) sur l'aspiration aux STS. On n'observe, notamment, pas d'effet de l'indice économique, social et culturel.

Ceci peut s'expliquer par le fait que les bacheliers professionnels sont déjà eux-mêmes très sélectionnés par rapport aux autres bacheliers (très nettement de milieu populaire, davantage présents dans les campagnes, etc.), mais aussi parce que la prédominance des STS dans les vœux des bacheliers professionnels est telle qu'il n'apparaît pas nettement de facteur individuel prédictif déterminant. Cette quasi-inexistence de facteurs individuels dans la sélection informelle vers les STS conforte le positionnement de cette formation comme le seul horizon possible des bacheliers professionnels.

*In fine,* les facteurs individuels ayant un effet sur la probabilité de s'inscrire en STS semblent essentiellement d'ordre scolaire, au premier rang desquels figurent les notes au bac. Ici la STS se dessine clairement comme la filière des « moyens » avec un effet des moyennes au bac situées entre douze et quatorze qui augmentent la probabilité de vouloir une STS (par rapport à une moyenne de dix), mais pas les notes supérieures. La moyenne la plus basse (moins de dix avant le rattrapage) en diminue la probabilité. La STS n'est donc plébiscitée ni par les jeunes les moins performants, ni par les jeunes les plus performants. On retrouve ici la jeunesse *« sans éclat et sans écart »* déjà décrite par Sophie Orange (2013, p. 5).

**Modèle 2 • Effets du profil et des sources d'information mobilisées pour s'orienter sur le souhait de poursuivre en STS**

| Régression logistique | | *Variable dépendante (odds-ratios)* | |
|---|---|---|---|
| | | Souhait : STS (n = 1 250) | |
| *Variable explicative* | *Modalité active* | $H_1$ | $H_2$ |
| **Profil des bacheliers** | | | |
| Genre | Homme | réf. | réf. |
| | Femme | 0,465*** | 0,473*** |
| Origine scolaire : secteur d'enseignement | Public | réf. | réf. |
| | Privé | 0,614*** | 0,597*** |
| Moyenne au baccalauréat (1re session) | Huit à neuf (8<=m<10) | 0,355*** | 0,334*** |
| | Dix (10<=m<11) | réf. | réf. |
| | Onze (11<=m<12) | n.s. | n.s. |
| | Douze (12<=m<13) | 1,339* | n.s. |
| | Treize (13<=m<14) | 1,42* | n.s. |
| | Quatorze (14<=m<15) | 1,368* | n.s. |
| | Quinze à vingt (15<=m<=20) | n.s. | n.s. |
| **Sources d'information pour s'orienter** | | | |
| Dans votre lycée (séances d'information, brochures) | Au moins le bac | | réf. |
| | Inférieur au bac | | 1,841*** |
| Dans les universités ou les écoles (journées portes ouvertes, brochures) | Non | | réf. |
| | Oui | | 0,786* |
| Auprès d'enseignants de votre lycée | Urbaine | | réf. |
| | Rurale | | 1,494*** |
| Auprès de membres de votre famille | Non | | réf. |
| | Oui | | 0,629*** |
| Sur le site APB | Non | | réf. |
| | Oui | | 2,371*** |
| *n = 1982* | | $r^2 = 0,08$ | $r^2 = 0,16$ |

Source : panel des bacheliers 2014, pondération normalisée. Champ : bacheliers professionnels répondants ayant poursuivi ou exprimé un souhait d'études supérieures (APB).
Lecture : Le fait d'être une femme plutôt qu'un homme exerce un effet significatif et négatif sur la probabilité de souhaiter poursuivre en STS.

Une fois ajoutées à l'estimation les sources d'information mobilisées pour s'orienter, on retrouve les mêmes tendances sur les variables renseignant le profil des bacheliers professionnels (

Modèle 2).

La moitié des sources d'orientation sont significatives. Parmi elles, deux exercent un effet négatif sur la probabilité de souhaiter s'orienter en STS : la famille et les établissements supérieurs. On note ici que la formulation de la question posée en enquête induit probablement un biais de réponse : en effet, on présume que la question portait sur le fait d'avoir mobilisé comme source d'information les établissements de formation supérieure quels qu'ils soient (dont les lycées proposant la STS, donc), or la modalité *« universités ou écoles (JPO et brochures) »* omet ce type d'établissement, ce qui autorise à imaginer que l'enquêté qui se serait rendu dans une JPO pour une STS n'a pas coché, logiquement, cette case.

Restent ensuite les sources d'orientation tendant à augmenter la probabilité des bacheliers professionnels à se tourner vers les STS, dans l'ordre croissant d'intensité de leur effet : les enseignants du lycée (du bac), le lycée (du bac) et enfin, à nouveau en tête, l'application APB. Le très fort effet du lycée d'origine sur l'attraction en STS converge encore avec les travaux de Sophie Orange et le *« conditionnement »* des aspirations scolaires opéré au lycée en direction des STS.

## 4.2. Vers la licence universitaire

Les mêmes estimations ont ensuite été conduites sur la probabilité de souhaiter s'orienter en licence universitaire (

Modèle 3).

À l'inverse des STS, l'aspiration à étudier en licence apparaît bien davantage déterminée par des facteurs individuels. Dans les grandes lignes, la licence apparaît clairement plébiscitée par les bacheliers professionnels les moins dotés.

Sur le plan socioéconomique et culturel, plus le milieu d'origine des jeunes s'élève, moins ils ont de probabilité de souhaiter s'inscrire en licence. Au niveau géographique et démographique, le fait d'être originaire des Dom, d'une grande ville ou de Paris contribue à augmenter les chances de souhaiter s'inscrire en licence.

Quant au profil scolaire, le modèle dessine clairement la licence universitaire comme la filière de prédilection des bacheliers professionnels les moins performants. Si la STS est la filière des bacheliers professionnels « moyens », alors la licence est celle des « faibles ». En effet, le fait d'avoir accumulé du retard scolaire, d'avoir eu son bac au rattrapage, sont des caractéristiques tendant à augmenter la probabilité de souhaiter la licence. Dans la même perspective, plus la moyenne obtenue au baccalauréat s'élève, plus la probabilité d'être attiré par la licence diminue.

**Modèle 3 • Effets du profil et des sources d'information mobilisées pour s'orienter sur le souhait de poursuivre en licence**

| Régression logistique | | *Variable dépendante (odds-ratios)* | |
|---|---|---|---|
| | | Souhait : Licence (n = 149) | |
| *Variable explicative* | *Modalité active* | $H_1$ | $H_2$ |
| Profil des bacheliers | | | |
| Isesc | 1 à 4 | réf. | réf. |
| | 5 à 7 | n.s. | 0,627** |
| | 8 à 10 | 0,397*** | 0,321*** |
| Age en 2014 | 18 ans | réf. | réf. |
| | 19 ans | n.s. | n.s. |
| | 20 ans et plus | 2,184*** | 1,991*** |
| Résidence l'année du bac | Métropole | réf. | |
| | Dom | 2,534** | |
| Taille de la ville de résidence l'année du bac | Moins de 50 000 habitants | réf. | réf. |
| | 50 000 à 200 000 habitants | n.s. | 1,782* |
| | 200 000 à 2 millions | 3,118*** | 3*** |
| | Paris | 2,286*** | 1,873** |
| Origine scolaire : voie d'enseignement | Scolaire | réf. | réf. |
| | Apprentissage | 0,161*** | 0,211** |
| Moyenne au baccalauréat (1re session) | Huit à neuf (8<=m<10) | 2,409*** | 2,475*** |
| | Dix (10<=m<11) | réf. | réf. |
| | Onze (11<=m<12) | 0,511** | n.s. |
| | Douze (12<=m<13) | 0,586** | n.s. |
| | Treize (13<=m<14) | 0,336*** | 0,37*** |
| | Quatorze (14<=m<15) | 0,171*** | 0,251*** |
| | Quinze à vingt (15<=m<=20) | 0,41** | n.s. |
| Sources d'information pour s'orienter | | | |
| Dans votre lycée (séances d'information, brochures) | Au moins le bac | | réf. |
| | Inférieur au bac | | 0,422*** |
| Dans les universités ou les écoles (journées portes ouvertes, brochures) | Non | | réf. |
| | Oui | | 1,906*** |
| Dans un centre d'information jeunesse (CIO, Scuio, CIDJ) | Non | | réf. |
| | Oui | | 2,258*** |
| Auprès d'enseignants de votre lycée | Urbaine | | réf. |
| | Rurale | | 0,346*** |
| Auprès d'un conseiller d'orientation | Non | | réf. |
| | Oui | | 0,447** |
| Sur le site APB | Non | | réf. |
| | Oui | | 1,758*** |
| Auprès de vos amis | Non | | réf. |
| | Oui | | 1,439* |
| n = 1 982 | | $r^2$ = 0,16 | $r^2$ = 0,24 |

Source : Panel des bacheliers 2014, pondération normalisée. Champ : bacheliers professionnels répondants ayant poursuivi ou exprimé un souhait d'études supérieures (APB).
Lecture : Le fait d'avoir un indice de statut économique, social et culturel supérieur à huit exerce un effet significatif et négatif sur la probabilité de souhaiter poursuivre en licence.

Concernant les variables d'information, le fait de s'être renseigné sur les forums ou salons spécialisés, ainsi que *via* des sites internet ou la presse ou encore auprès de la famille, n'a pas d'effet sur le fait de choisir l'université.

Toutes les autres sont significatives : certaines exercent un effet négatif, comme le fait de s'être informé auprès des enseignants du lycée, d'un conseiller d'orientation, ou dans le lycée à l'occasion de séances d'information ou de brochures. Ceci suggère que l'exercice de prescription institutionnelle (Orange, 2010) voire de dissuasion (Beaud & Pialoux, 2001) par lequel les enseignants et professionnels de l'orientation tendent à éviter que les bacheliers professionnels ne s'orientent pas vers l'université, produit une certaine efficacité.

Les informations augmentant la probabilité d'être attiré par l'université sont, de façon assez logique, celles issues de l'université, mais aussi les amis et le site APB.

Enfin, la source d'information prédisant le plus intensément la volonté de s'inscrire à l'université, est la visite en CIO. Ce résultat interroge quand on sait que la politique publique ne tend pas à diriger les bacheliers professionnels vers l'université mais au contraire, à les en détourner vers leur filière « réservée », la STS. Il peut néanmoins demeurer une ambiguïté sur le sens de la causalité de cet effet, pour les mêmes raisons que celles déjà mentionnées sur l'effet APB : en effet, il est possible que les bacheliers professionnels les moins performants, donc ayant le moins d'opportunités d'orientation, soient plus susceptibles que les autres de se rendre en CIO. L'effet CIO serait alors en partie un effet du profil des bacheliers les moins outillés. Si tel était le cas, ce résultat interrogerait cependant car il signifie, *a minima,* que les CIO ne parviennent pas à fournir une réponse autre que l'université à ces jeunes peu dotés affichant un souhait de faire des études supérieures.

## 4.3. Vers les formations secondaires

Dans un troisième temps, a été estimée la probabilité de souhaiter poursuivre dans une « formation secondaire ou non identifiée » (

Modèle 4), catégorie dont on ne sait pas plus précisément à quelles formations elle réfère. On suppose que la mention complémentaire y occupe une place notable. L'intérêt pour cette catégorie vague est justifié par le fait qu'elle est souhaitée par 17 % des bacheliers professionnels. C'est la deuxième catégorie de formation la plus désirée après les STS.

**Modèle 4 • Effet du profil et des sources d'orientation sur le souhait de poursuivre dans une formation secondaire ou non identifiée**

| Régression logistique | | *Variable dépendante (odds-ratios)* | |
|---|---|---|---|
| | | Souhait : Formation secondaire ou non identifiée (n = 343) | |
| *Variable explicative* | *Modalité active* | $H_1$ | $H_2$ |
| **Profil des bacheliers** | | | |
| Genre | Homme | réf. | réf. |
| | Femme | 1,616*** | 1,46*** |
| Age en 2014 | 18 ans | réf. | réf. |
| | 19 ans | n.s. | n.s. |
| | 20 ans et plus | 0,656** | 0,654** |
| Résidence l'année du bac | Métropole | réf. | réf. |
| | Dom | 0,324* | 0,323* |
| Taille de la ville de résidence l'année du bac | Moins de 50 000 habitants | réf. | réf. |
| | 50 000 à 200 000 habitants | 0,619** | 0,607** |
| | 200 000 à 2 millions | 0,534*** | 0,532*** |
| | Paris | 0,274*** | 0,365*** |
| Origine scolaire : secteur d'enseignement | Public | réf. | réf. |
| | Privé | 1,341** | 1,409** |
| Origine scolaire : voie d'enseignement | Scolaire | réf. | réf. |
| | Apprentissage | 3,365*** | 2,76*** |
| Moyenne au baccalauréat (1re session) | Huit à neuf (8<=m<10) | n.s. | n.s. |
| | Dix (10<=m<11) | réf. | réf. |
| | Onze (11<=m<12) | 1,455* | 1,531* |
| | Douze (12<=m<13) | n.s. | n.s. |
| | Treize (13<=m<14) | n.s. | n.s. |
| | Quatorze (14<=m<15) | n.s. | n.s. |
| | Quinze à vingt (15<=m<=20) | 0,436** | 0,482** |
| **Sources d'information pour s'orienter** | | | |
| Dans votre lycée (séances d'information, brochures) | Au moins le bac | | réf. |
| | Inférieur au bac | | 0,736** |
| Auprès de membres de votre famille | Non | | réf. |
| | Oui | | 1,705*** |
| Sur le site APB | Non | | réf. |
| | Oui | | 0,048*** |
| Auprès de vos amis | Non | | réf. |
| | Oui | | 0,732** |
| n = 1 982 | | $r^2$ = 0,08 | $r^2$ = 0,17 |

Source : panel des bacheliers 2014, pondération normalisée. Champ : bacheliers professionnels répondants ayant poursuivi ou exprimé un souhait d'études supérieures (APB).
Lecture : le fait d'être une femme plutôt qu'un homme augmente les chances de souhaiter poursuivre en formation secondaire ou non identifiée.

Le fait de souhaiter se tourner vers une formation secondaire ou non identifiée apparaît fortement influencé par les caractéristiques individuelles. Notamment, les facteurs démographiques pèsent lourd dans ce choix avec ces deux effets très nets : les jeunes femmes ont davantage tendance à se tourner vers ces formations que les hommes, ainsi que les résidents des zones rurales ou peu densément peuplées. Les facteurs scolaires sont encore présents et dessinent cette fois des formations désirées par les jeunes peu performants scolairement.

Sous le contrôle de ces effets, les sources d'information mobilisées pour l'orientation contribuent très peu à donner l'envie aux bacheliers de se diriger vers une autre formation. La majorité des sources d'information se révèle non liée à la variable d'intérêt. Seules quatre variables présentent des effets significatifs.

Dans le registre de la vie privée, le fait de s'être informé auprès de sa famille tend à augmenter l'attraction vers les formations secondaires mais à l'inverse, le cercle des amis conduit plutôt à s'en éloigner.

Quant aux informations issues de l'institution éducative, le fait de s'être renseigné au sein de son lycée d'origine diminue l'envie d'une formation secondaire ou non identifiée : cela signifie qu'au sein des lycées professionnels, le « cadrage » des aspirations des bacheliers professionnels ne se réalise pas uniquement vers le bas. Au contraire, il apparaît que l'institution dissuade les bacheliers professionnels de poursuivre leurs études dans une formation secondaire plutôt que vers une formation supérieure.

Enfin, le fait de s'informer *via* le site APB réduit considérablement les chances de souhaiter une autre formation. Néanmoins, l'utilisation du site APB soulève encore une question d'interprétation dans la mesure où cet usage paraît pouvoir intervenir, dans de nombreux cas, une fois la formation choisie donc après la réalisation de la variable d'intérêt. Des jeunes ayant choisi de s'orienter dans une formation absente d'APB, par exemple, n'ont que peu de raisons de se rendre sur le site APB. Or c'est probablement le cas de beaucoup des jeunes ayant souhaité « une formation secondaire ou non identifiée » et l'effet observé du site APB est à interpréter ici avec beaucoup de précaution.

## 4.4. Vers les formations paramédicales

Ont ensuite été estimées les chances de souhaiter se tourner vers les formations du domaine paramédical, qu'il s'agisse d'une formation supérieure ou d'une année préparatoire (Annexe 3).

Sans surprise, l'aspiration vers ces formations dites du « care » est largement déterminée par le genre et les femmes ont dix fois plus de chances que les hommes de vouloir s'y engager. Ces formations sont également nettement plébiscitées par les jeunes issues des zones peu densément peuplées. Le fait d'être issu d'un lycée privé augmente les chances de vouloir se tourner vers le paramédical mais la performance scolaire au baccalauréat, en revanche, ne détermine pas l'attraction vers les formations paramédicales.

Les variables d'information sont, pour la plupart, non liées à la variable d'intérêt, et pour les trois autres, liées négativement.

Ainsi le fait de s'être renseigné dans des forums ou salons, auprès d'enseignants du lycée ou sur le site APB, conduisent à diminuer la probabilité de souhaiter s'orienter en formation paramédicale.

Aucune des variables d'information disponibles ne tend à augmenter l'envie des bacheliers de se diriger vers une formation paramédicale. Ceci tendrait à converger avec l'image répandue de formations « vocationnelles », dont l'attrait serait davantage déterminé par des caractéristiques personnelles que par l'institution scolaire. Cette notion de vocation reste néanmoins précédée par l'effet écrasant du fait d'être une femme.

## 4.5. Vers les IUT

Enfin, la probabilité de se projeter en IUT a été estimée, bien que ne rassemblant que 2 % des bacheliers professionnels aspirant à l'enseignement supérieur (Annexe 4).

Sans surprise, l'IUT qui n'est pas présenté aux bacheliers professionnels comme une possibilité d'orientation, apparaît comme une filière plébiscitée par les étudiants dotés et performants.

C'est le capital scolaire qui constitue le déterminant le plus fort du fait de se projeter en IUT. Socialement, l'IUT est la formation des jeunes issus des milieux intermédiaires et aisés : ainsi la probabilité de se projeter en IUT augmente avec l'indice de statut socioéconomique et culturel. Sur le plan du passé scolaire, on voit aussi que l'IUT n'attire pas uniquement des profils d'élite, dans la mesure où l'effet de l'âge est non significatif, montrant que le fait d'avoir redoublé n'empêche pas de se projeter en IUT.

Un dernier effet apparaît, moins attendu celui-ci : les bacheliers professionnels ayant déclaré vivre avec leur mère seule ont davantage de probabilité de vouloir s'orienter en IUT, par rapport aux jeunes ayant déclaré un autre mode d'habitat.

Pour les autres formations, un effet très ténu du mode d'habitat avait été observé à plusieurs reprises, mais si léger que restant quasiment toujours à la lisière de la significativité. Ces variables ont donc été retirées des modèles précédents. Nous soulignons néanmoins un intérêt potentiel à étudier plus en détail l'effet du mode d'habitat (ou plus précisément de la composition du foyer) sur les aspirations scolaires. Ici, l'effet est net, mais nous manquons d'éléments pour l'expliquer.

Concernant les sources d'information, seules deux d'entre elles exercent un effet significatif et positif sur la probabilité de se projeter vers l'IUT : ce sont le fait d'avoir visité l'IUT (écoles ou université) ainsi que de s'être renseigné auprès des amis.

# Conclusion

En définitive, le lien entre les STS et les bacheliers professionnels apparaît si fort que les facteurs socioéconomiques et démographiques n'ont pas d'influence sur le fait de souhaiter s'orienter en STS. Les capitaux scolaires, eux, jouent et dessinent très clairement la STS comme la filière des « moyens ». Son chemin est tout indiqué dès l'enseignement secondaire par les acteurs de l'orientation au sein du lycée.

La licence universitaire apparaît comme celle des bacheliers professionnels les plus « faibles », dissuadés de s'y orienter par tous les acteurs de l'orientation sauf, étonnamment, les CIO dont la visite tend à stimuler les projets d'inscription à l'université.

Les « formations secondaires ou non identifiées » sont celles des femmes et des jeunes ruraux. Les bacheliers de faible niveau scolaire, mais aussi les apprentis et les lycéens du privé s'y retrouvent. C'est le cadre familial qui a tendance à diriger vers ces formations.

De façon comparable, les formations paramédicales, en plus d'être de façon attendue largement celles des femmes, sont aussi celles des bachelières les plus « faibles » et des résidentes en zone peu densément peuplée. L'attrait vers ces formations n'est déterminé par aucune des sources d'information mentionnées dans l'enquête, ce qui accrédite l'image de formations « vocationnelles ».

Enfin, l'IUT, souhaité par seulement 2 % des bacheliers professionnels voulant poursuivre, apparaît comme une formation certes socialement marquée, en ce qu'elle est clairement celle des bacheliers professionnels « excellents » et plutôt aisés. Mais cette formation n'est pas la plus marquée socialement dans la mesure où le déterminant essentiel de son souhait est le niveau de performance scolaire.

Pour finir, nous montrons que l'outil APB forme davantage qu'une simple chambre d'enregistrement et que ses usages *a minima,* mais peut-être aussi ses effets, sont différenciés. Une question mérite d'être posée concernant les usages du site APB et son rôle dans la construction des choix d'orientation.

# Bibliographie

Beaud S. (2003). *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.

Bodin R. (2009). Les signes de l'élection : repérer et vérifier la conformation des dispositions professionnelles des élèves éducateurs spécialisés. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *178*, 81-87.

Bouchet-Valat M., Peugny C. et Vallet L.-A. (2016). Inequality of Educational Returns in France. Some Evidence of Change in the Relative Importance of the Effect of Education and Social Background on Occupational Careers. *Notes & documents de l'OSC*, *2016-05.*

Coulon A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire.*, Paris : Presses universitaires de France (Politique d'aujourd'hui).

De Clercq M. (2019). L'étudiant sur les sentiers de l'enseignement supérieur : vers une modélisation du processus de transition académique. *Les cahiers de recherche du Girsef*, *116*, 27.

Ganzeboom H.B.G. et Treiman D.J. (2003). Three Internationally Standardised Measures for Comparative Research on Occupational Status. Dans Jürgen H. P. Hoffmeyer-Zlotnik et Christof Wolf (dir.), *Advances in Cross-National Comparison: A European Working Book for Demographic and Socio-Economic Variables* (p. 159-193). Boston, MA : Springer US.

Lahire B. (2000). Les manières d'étudier. Dans *Les conditions de vie des étudiants. Enquête OVE 1997.* Paris : Presses universitaires de France (coll. "Politique d'aujourd'hui").

Landrier S. et Nakhili N. (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France. *Formation Emploi*, *109*, 23-36.

Lehner P. et Pin C. (2019). Les politiques d'orientation depuis les années 2000 : le mythe de la régulation par l'information. *Questions d'orientation*, *86*(1), 49-56.

Lemêtre C., Mengneau J. et 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. Dans *Actes du colloque organisé pour les 30 ans du baccalauréat professionnel* (p. 389-400). Paris, coll. "CPC études".

Lemêtre C. et Orange S. (2017). Les bacheliers professionnels face à Admission Post-Bac (APB) : « logique commune » versus « logique formelle » de l'orientation. *Revue française de pédagogie*, *198*, 49-60.

Maroy C. et Van Campenhoudt M. (2010). Démocratisation ségrégative de l'enseignement supérieur en Belgique francophone : le poids de l'autosélection et des familles. *Éducation et sociétés*, *26*, 89-106.

Merle P. (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population*, *55*(1), 15-50.

Mingat A. et Eicher J.C. (1982). Higher Education and Employment Markets in France. *Higher Education*, *11*(2), 211-220.

Moullet S. (2005). Après le bac professionnel ou technologique : la poursuite d'études jusqu'à bac+2 et sa rentabilité salariale en début de vie active. *Économie et statistique*, *388-389*, 16-36.

Orange S. (2010). Le choix du BTS. Entre construction et encadrement des aspirations des bacheliers d'origine populaire. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *183*, 32-47.

Orange, S. (2013). *L'autre enseignement supérieur. Les BTS et la gestion des aspirations scolaires*. Paris : PUF, coll. « Éducation et société ».

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.

Pistolesi N. (2015). L'orientation active : une aide efficace pour choisir ses études ? *Regards croisés sur l'économie*, *16*, 105-116.

Troger V., Bernard P.-Y. et Masy J. (2016). *Le baccalauréat professionnel : impasse ou nouvelle chance ? Les lycées professionnels à l'épreuve des politiques éducatives*. Paris : Presses universitaires de France (coll. "Education et société").

Van Zanten A. (2015). Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur. *Regards croisés sur l'économie*, *16*, 80-92.

# Annexes

**Annexe 1 • Classement hiérarchique des positions professionnelles des parents**

| Position professionnelle collectée dans le panel des bacheliers | Agrégation pour rapprochement avec CITP | Catégorie CITP correspondante | Isei | Hiérarchie retenue |
|---|---|---|---|---|
| Cadre et profession intellectuelle supérieure<br>Chercheur de la recherche publique ou privée<br>Professeur de l'enseignement supérieur ou secondaire et assimilé | Cadres et professions intellectuelles supérieures | Professions intellectuelles, scientifiques et artistiques | 76 | **5** |
| Chef d'entreprise de 10 salariés ou plus, profession libérale<br>Agriculteur exploitant<br>Artisan, commerçant, chef d'entreprise de moins de 10 salariés | Indépendants | Managers | 65 | **4** |
| Professeur des écoles, de collège ou de lycée pro, instituteur<br>Profession intermédiaire | Professions intermédiaires | Professions intermédiaires | 56 | **3** |
| Employé<br>Ouvrier qualifié, ouvrier non qualifié ou ouvrier agricole | Employé, ouvrier | Personnel des services directs aux particuliers, commerçants et vendeurs<br>Agriculteurs et ouvriers qualifiés de l'agriculture<br>Métiers qualifiés de l'industrie et de l'artisanat<br>Conducteurs d'installations et de machines, et ouvriers de l'assemblage<br>Employés de type administratif | De 19 à 44 selon les groupes | **2** |
| Inactif n'ayant jamais travaillé | Inactif n'ayant jamais travaillé | | | **1** |
| Non concerné<br>Non réponse | Valeur manquante | | | **0** |

## Annexe 2 • Variables explicatives avant retraits séquentiels

*Liste exhaustive des variables explicatives (hypothèse 1)* :

- indice de statut économique, social et culturel (Isesc) ;
- genre ;
- âge en 2014 ;
- résident en Dom ou métropole en 2014 ;
- taille de la commune de résidence en 2014 ;
- mode d'habitat familial (composition du foyer) ;
- origine scolaire (voie d'enseignement : scolaire ou apprentissage ;
- secteur d'enseignement : public ou privé) ;
- moyenne obtenue au baccalauréat (avant un éventuel rattrapage).

*Liste exhaustive des variables explicatives (hypothèse 2)* :

- dans les forums ou salons spécialisés ;
- dans votre lycée (séances d'information, brochures) ;
- dans les universités ou les écoles (journées portes ouvertes, brochures) ;
- sur d'autres sites internet, dans la presse ;
- dans un centre d'information jeunesse (CIO, SCUIO, CIDJ) ;
- auprès d'enseignants de votre lycée ;
- auprès d'un conseiller d'orientation ;
- auprès de membres de votre famille ;
- sur le site APB ;
- auprès de vos amis.

## Annexe 3 • Effet du profil et des sources d'orientation sur le souhait de poursuivre en formation paramédicale

| Régression logistique | | *Variable dépendante (odds-ratios)* | |
|---|---|---|---|
| | | Souhait : Formation paramédicale (n = 114) | |
| *Variable explicative* | *Modalité active* | $H_1$ | $H_2$ |
| **Profil des bacheliers** | | | |
| Genre | Homme | réf. | réf. |
| | Femme | 10,52*** | 10,763*** |
| Age en 2014 | 18 ans | réf. | |
| | 19 ans | n.s. | |
| | 20 ans et plus | 0,618* | |
| Taille de la ville de résidence l'année du bac | Moins de 50 000 habitants | réf. | réf. |
| | 50 000 à 200 000 habitants | 2,31*** | 2,249** |
| | 200 000 à 2 millions | n.s. | n.s. |
| | Paris | n.s. | n.s. |
| Origine scolaire : secteur d'enseignement | Public | réf. | réf. |
| | Privé | 2,704*** | 2,306*** |
| Origine scolaire : voie d'enseignement | Scolaire | réf. | réf. |
| | Apprentissage | n.s. | 0,15* |
| **Sources d'information pour s'orienter** | | | |
| Dans les forums ou salons spécialisés | Non | | réf. |
| | Oui | | 0,42** |
| Dans un centre d'information jeunesse (CIO, Scuio, CIDJ) | Non | | réf. |
| | Oui | | n.s. |
| Auprès d'enseignants de votre lycée | Urbaine | | réf. |
| | Rurale | | 0,616** |
| Sur le site APB | Non | | réf. |
| | Oui | | 0,368*** |
| Auprès de vos amis | Non | | réf. |
| | Oui | | n.s. |
| *n = 1 982* | | $r^2 = 0,21$ | $r^2 = 0,23$ |

Source : panel des bacheliers 2014, pondération normalisée.
Champ : bacheliers professionnels répondants ayant poursuivi ou exprimé un souhait d'études supérieures (APB).
Lecture : le fait d'être une femme plutôt qu'un homme augmente très fortement les chances de souhaiter poursuivre en formation paramédicale.

## Annexe 4 • Effet du profil et des sources d'orientation sur le souhait de poursuivre en IUT

Du fait du faible nombre de jeunes ayant émis le souhait de poursuivre en IUT (38 sur 1982 soit 2 % des bacheliers professionnels ayant souhaité poursuivre), seuls le sens et la signification des effets observés sont commentés, mais pas le niveau des *odds-ratios* qui sont parfois très élevés mais susceptibles d'être peu robustes.

| Régression logistique | | *Variable dépendante (odds-ratios)* | |
|---|---|---|---|
| | | Souhait : IUT (n = 38) | |
| *Variable explicative* | *Modalité active* | $H_1$ | $H_2$ |
| **Profil des bacheliers** | | | |
| Isesc | 1 à 4 | réf. | réf. |
| | 5 à 7 | 2,169* | 2,009* |
| | 8 à 10 | 2,358* | 2,354* |
| Mode d'habitat en 2014/2015 | Avec ses deux parents | réf. | réf. |
| | Avec sa mère seule | 2,567** | 2,822*** |
| | Avec sa mère et son conjoint | n.s. | n.s. |
| | Autre mode d'habitat | n.s. | n.s. |
| Moyenne au baccalauréat (1re session) | Huit à neuf (8<=m<10) | 7,069* | 7,076* |
| | Dix (10<=m<11) | réf. | réf. |
| | Onze (11<=m<12) | n.s. | n.s. |
| | Douze (12<=m<13) | n.s. | n.s. |
| | Treize (13<=m<14) | 6,062* | 6,771** |
| | Quatorze (14<=m<15) | 8,721** | 11,101** |
| | Quinze à vingt (15<=m<=20) | 10,108** | 11,666** |
| **Sources d'information pour s'orienter** | | | |
| Dans les universités ou les écoles (journées portes ouvertes, brochures) | Non | | réf. |
| | Oui | | 2,245** |
| Sur le site APB | Non | | réf. |
| | Oui | | n.s. |
| Auprès de vos amis | Non | | réf. |
| | Oui | | 2,417** |
| *n = 1982* | | $r^2 = 0,13$ | $r^2 = 0,17$ |

Source : panel des bacheliers 2014, pondération normalisée.

Champ : bacheliers professionnels répondants ayant poursuivi ou exprimé un souhait d'études supérieures (APB).

Lecture : les bacheliers professionnels résidant seuls avec leur mère ont plus de chances de souhaiter s'inscrire en IUT.

Session 7

# Décrochages et raccrochages

# « Bacheliers » tardifs, des parcours scolaires et professionnels qui déjouent la sélection scolaire

*Nathalie Beaupère*[*]*, Isabelle Borras*[**]*, Nathalie Bosse*[**]

Parmi les diplômes visés par les personnes en reprise d'études, le diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU) tient une place singulière. Créé en 1956 puis rénové par le décret n°94-684 du 3 août 1994, il est préparé à l'université. Relativement méconnu, ce diplôme de niveau IV est considéré comme un diplôme de « seconde chance » pour des personnes qui ont quitté le système scolaire sans le baccalauréat. Il ouvre en effet l'accès à toutes les formations post-baccalauréat, universitaires ou non. Chaque année, près de 5 000 DAEU sont délivrés en France, dont 85 % de DAEU A à dominante littéraire et 15 % de DAEU B à dominante scientifique (DEP, 2000 et 2006, EESRI 2019).

Dans un contexte où le baccalauréat est progressivement devenu la norme scolaire – près de 80 % d'une classe d'âge est titulaire d'un bac – l'absence de diplôme, est un « *handicap* » (Mazari *et al.,* 2011). À cet égard, obtenir un diplôme de niveau IV, parfois bien après sa scolarité initiale, en cours d'emploi ou pendant une période de chômage, peut être envisagé comme une étape vers de nouvelles opportunités professionnelles ou de formation.

Dix-sept personnes diplômées du DAEU ont été interrogées sur leur parcours scolaire et professionnel. Elles relatent des parcours différents, mais tous marqués par un arrêt « précoce » de leur scolarité, ou par une orientation subie, souvent vers la voie professionnelle. Parfois contraintes par des verdicts scolaires, dont certaines déclarent qu'ils ont été formulés trop tôt dans leur cursus, elles ont quitté l'enseignement général qui ouvre la porte du lycée – du baccalauréat puis des études supérieures. Elles ont alors intégré des formations professionnelles à l'âge de 14 ou 16 ans ou sont entrées sur le marché du travail sans diplôme. Leurs expériences professionnelles diverses, le plus souvent dans des emplois peu qualifiés et précaires, les ont conduites à envisager une reprise d'études en DAEU – voire plus – pour s'autoriser d'autres possibles. Clé d'entrée dans des formations ou des emplois qui leur étaient jusqu'alors inaccessibles, l'obtention du DAEU a en outre contribué à restaurer une confiance en soi mise à mal par une scolarité difficile.

Cette contribution s'attarde sur les parcours de ces personnes qui, à un moment de leur scolarité, ont été « mises à l'écart », détournées du baccalauréat par les critères de la sélection scolaire ou pour des raisons plus personnelles. Cette étude vise à comprendre comment cette situation – de non-bachelier – a été vécue par les personnes concernées. Y voient-elles, *a posteriori,* le résultat d'un processus de sélection au collège ou au lycée ? Les processus de sélection à l'œuvre sur le marché du travail, les-ont elles écartées de certaines opportunités professionnelles du fait de leur niveau scolaire ? Le cas échéant quelles stratégies ont-elles adoptées ? Cette étude vise également à comprendre la place que tient le DAEU dans leur parcours. Leur a-t-il permis des évolutions professionnelles, de quitter des places assignées par l'absence de bac, ou de se projeter vers des métiers qui exigent d'avoir fait des études longues ? Leur a-t-il permis de « réparer » un parcours scolaire marqué par l'échec ?

Les processus d'orientation et de sélection racontés par les personnes sont décrits en trois temps. Le premier temps concerne le déroulement de la scolarité, à travers notamment la sélection par les notes et les appréciations des enseignants. Le second temps décrit les expériences professionnelles et la perception relative d'un « handicap » lié au niveau scolaire sur le marché du travail. Le troisième temps évoque le cheminement professionnel ou estudiantin qui a suivi l'obtention du DAEU.

[*] Centre associé au Céreq de Rennes, CREM, Université Rennes 1.
[**] Centre associé au Céreq de Grenoble, Pacte, Université Grenoble Alpes.

**Encadré 1 • Méthodologie d'enquête**

Au cours de l'année 2018-2019, dix-sept personnes, douze femmes et cinq hommes, titulaires du DAEU B (5) et du DAEU A (12), diplômées entre 2015 et 2018 dans deux universités, ont été interrogées sur leurs parcours scolaire et professionnel et sur leur reprise d'étude.
Toutes avaient quitté l'école entre 16 et 19 ans, dont onze sans aucun diplôme : deux en fin de troisième, une en seconde générale, trois en classe de première générale et une en première technologique, trois en terminale générale, une après un échec en BEP. Les six autres sont diplômées : quatre ont un BEP (paysagiste, cuisine, vente action marchande, maintenance des produits et équipements industriels) et deux un CAP (électromécanique, couture).
Lors de l'année d'obtention du DAEU, neuf d'entre elles avaient moins de 30 ans, six entre 30 et 40 ans et deux entre 40 et 50 ans. Après le DAEU, onze ont commencé des études, dont neuf en licence (géographie, économie gestion (2), philosophie, psychologie (2), lettres, histoire, langues littérature et civilisations), une en BTS (optique) et une dans une école privée (étiopathie).
Pour cette enquête nous avons privilégié une approche biographique et compréhensive, permettant de révéler la manière dont ces non bacheliers perçoivent ou non les processus de sélection à l'œuvre dans leurs parcours (Demazières, 2008). Les personnes ont donc été invitées à raconter leur histoire, dont leur parcours scolaire et professionnel, le cheminement les ayant amenées au DAEU, leur expérience de reprise d'études et ses effets sur leur vie professionnelle et sociale.

# 1. À l'école, une sélection parfois incomprise

Invitées lors de l'entretien à raconter et décrire leur parcours scolaire et professionnel, les dix-sept personnes rencontrées relatent, à distance de leur scolarité initiale, leurs expériences d'élèves et leurs orientations. Toutes ont obtenu le diplôme d'accès aux études universitaires et ont quitté l'école sans baccalauréat, à la différence de la grande majorité des jeunes de leur âge, certaines ont connu très tôt l'expérience de la sélection scolaire.

Pour Cayouette-Remblière (2016) c'est au collège que les écarts entre les élèves se creusent et que l'orientation commence. Ainsi, pour ceux dont elle a suivi les parcours : *« Le collège a constitué un univers enveloppant où leurs efforts ont été régulièrement récompensés, où apprendre est parfois devenu un plaisir, où des relations sociales enrichissantes ont été nouées. D'autres ont subi l'échec et les commentaires désobligeants de certains enseignants, ils ont dû reconnaître qu'ils n'étaient pas "doués" (on le leur avait déjà un peu dit avant), mais qu'ils devaient quand même "faire leur temps" au collège. Pour d'autres encore, cet univers du collège est longtemps resté ambivalent, jusqu'au verdict de la fin de troisième ».* Les vœux d'orientation et les avis du conseil de classe marquent alors la scolarité et pour la chercheure, *« les conseils de classe de troisième font partie de ces moments sociologiquement heuristiques où le passé et l'avenir font corps, où l'histoire scolaire des élèves est rapidement condensée et épinglée d'un verdict ultime »* (p. 159).

Ce sont ces expériences de sélection en cours de scolarité que nous proposons de mettre en lumière ici. Deux moments se distinguent, au collège avec des décisions d'orientation fondées sur les aptitudes scolaires à poursuivre au lycée et au lycée quand les élèves peinent à trouver du sens à leur scolarité.

## 1.1. Au collège, une sélection académique qui augure une orientation vers les filières professionnelles

Parmi les dix-sept personnes rencontrées, huit décrivent une expérience scolaire marquée par des orientations subies. Elles relatent notamment qu'au collège, les enseignants leur ont signifié que leurs notes et leur dossier scolaire ne permettaient pas d'accéder au niveau supérieur, ni à l'orientation qu'elles souhaitaient. Elles expliquent avoir accepté ces verdicts scolaires – fondés sur des pronostics d'échec – car il leur était impossible de s'y opposer. Sans soutien de leurs parents, eux-mêmes

relativement démunis face à la démonstration des enseignants et leurs critères de sélection, ces personnes déclarent avoir abandonné, parfois provisoirement, leur projet.

Finalement, elles expliquent avoir consenti à cette orientation face à des enseignants qui n'ont, selon elles, pas entendu ni compris leur projet initial. Dans l'histoire qu'elles racontent, l'usage du pronom *« ils »* (les enseignants, les conseillers d'orientation) est clairement opposé au *« je »*, contraint d'improviser une orientation par défaut. D'autres déclarent qu'elles ont subi une décision qui leur a échappé en précisant *« j'ai été orienté »*[1].

Les notes sont le principal critère de sélection pris en compte pour une orientation vers une filière professionnelle. Mais cette orientation, qui visait à les écarter des filières générales, ne leur semblait pas toujours justifiée. Ainsi, Aurélie explique que ses camarades de BEP se demandaient ce qu'elle faisait là et Lilian déclare que ses amis, autorisés à poursuivre « dans le circuit classique », n'avaient pas de meilleures notes que lui.

Ce déclassement, induit par l'orientation « en professionnel », implique d'une part de renoncer à des vœux d'orientation et d'autre part d'accepter une place qu'ils ne pensaient pas occuper dans la hiérarchie scolaire, dont ils découvrent progressivement les ressorts. Mais les notes ne sont pas les seuls éléments pris en considération, les capacités de travail personnel et le soutien familial à la scolarité sont aussi évalués par les enseignants (Cayouette-Remblière, *op. cit*., p. 165). Ces critères les amènent parfois à proposer des orientations peu adaptées aux yeux des élèves et donc difficiles à comprendre.

Ainsi, certaines personnes s'interrogent sur le bien-fondé des spécialités conseillées qui ne correspondaient pas à leurs aspirations. Pour Aurélie, la proposition de faire un BEP secrétariat, « comme sa sœur aînée », démontre que ses souhaits à elle ne sont pas pris en compte et révèle une forme de mimétisme.

> *« J'avais ma sœur aînée qui avait fait un BEP secrétariat, pour elle, ça se passait bien, mais moi je faisais comprendre au conseiller d'orientation que ce n'est pas parce que pour elle, ça s'est bien passé que pour moi… je sais que je ne voulais vraiment pas faire ça. […] Donc j'ai dû insister en disant que ça ne me plaisait pas, que ce n'est pas ce que je voulais faire. À la rigueur, je voulais bien faire un BEP vente, mais pas un BEP secrétariat »* (Aurélie, 28 ans).

Pour Yvan et Lilian, l'orientation dans une spécialité industrielle ne correspond pas non plus à leurs souhaits, ni même à leurs résultats scolaires.

> *« J'ai été orienté dans une filière BEP qui n'existe plus je crois aujourd'hui […] qui était tout ce qui était maintenance, physique chimie, tout ça. Ça ne me plaisait pas du tout, surtout qu'au collège j'étais très mauvais en physique chimie et en maths et je suis tombé dans une filière où il n'y avait que ça. Donc j'ai été vraiment assez mal orienté »* (Yvan, 28 ans).

> *« En fait, j'ai suivi un cursus scolaire assez rapide. J'ai été en BEP électromécanique, que je n'ai pas eu, parce que ça ne m'intéressait pas du tout. À l'époque, j'avais été mis là, parce que par rapport à l'orientation, il fallait choisir quelque chose et à l'époque, c'était quand même assez rapide l'orientation. […] Je ne savais même pas ce que c'était. Je n'étais pas du tout parti là-dessus. Au départ, je pensais faire comme mes amis, un bac littéraire ou histoire, et du coup, ça ne s'est pas du tout déroulé comme ça »* (Lilian, 50 ans).

Au-delà des notes, c'est le processus de sélection du système scolaire et la perception que les enseignants ont de leur capacité cognitive et d'apprentissage que ces personnes ont peu ou pas perçu. C'est notamment ce qu'ils expriment en creux quand ils évoquent leur moyenne générale, leur absentéisme, leur désintérêt et leur manque de travail dans certaines matières. Les conséquences de leur désinvestissement et leurs faibles notes ne leur semblaient pas disqualifiants. Pourtant, J. Cayouette-Remblière (2016) souligne que les quatre années de collège creusent les écarts entre les

[1] Les propos des personnes interviewées sont reproduits en *« italique »*.

élèves : *« C'est le décalage entre ce que leurs enseignants estiment qu'ils devraient réussir à faire et ce qu'ils savent faire en réalité qui s'accroît d'année en année. Ce résultat indique donc l'évolution de la valeur scolaire des élèves telle qu'elle est perçue par leurs enseignants, d'une part, et en tant que signal transmis à l'élève, d'autre part »* (p. 99).

Face à la déception des jeunes, l'assentiment des parents ou leur silence laisse entendre que cette bifurcation vers l'enseignement professionnel est somme toute plus prudente, ou plus raisonnable, que de poursuivre dans une filière générale qu'ils méconnaissent bien souvent. Ces personnes expliquent que leurs parents « *ont suivi* » l'avis du conseil de classe, ou se sont peu intéressés. Finalement les normes de la sélection scolaire – et des futures positions sociales (Vignoli & Mallet, 2012) – sont intériorisées et peu discutées.

D'autres déclarent avoir anticipé la sélection et formulé des vœux sans doute jugés conformes à leur dossier scolaire par leurs enseignants. C'est le cas de Romuald : *« Je sentais que les études, ce n'était pas pour moi, donc il fallait que je fasse un truc assez rapide. Et donc j'ai eu mon BEP, sans trop de problèmes. »* Il ne relate pas d'échanges relatifs à son orientation, qui relève de son initiative. Cette « anticipation » des verdicts scolaires est plus fréquente au lycée, où la perspective du baccalauréat et des aspirations personnelles plus affirmées ont détourné les jeunes de leur scolarité.

## 1.2. Au lycée, une sélection plus silencieuse avec le bac comme horizon

Huit personnes sur les dix-sept rencontrées ont intégré le lycée. À cette étape aussi la sélection relève de critères académiques, avec des redoublements et des orientations vers les séries technologiques après une seconde générale. Cependant, le fait d'avoir passé la première étape de sélection du collège laisse entendre à ces élèves qu'ils « ont le niveau » pour préparer un baccalauréat. Les récits soulignent cette différence notable entre les personnes qui ont bifurqué au collège et celles qui ont bifurqué au cours du lycée. Alors que pour les premières, ce sont les notes ou le dossier scolaire qui sont invoqués, c'est le comportement ou l'attitude face aux apprentissages, voire une décision personnelle, qui dominent dans les discours des seconds.

Les personnes décrivent des années de lycée pendant lesquelles elles ont *« bien profité de leur jeunesse »*, ou un contexte familial peu favorable, voire délétère, dont elles souhaitaient s'extraire. Dans tous les cas, elles ne mettent pas l'institution en cause, déclarent avoir « décidé » de se mettre en retrait de l'école, anticipant somme toute les conséquences de leur absentéisme. Finalement, elles expliquent de manière latente qu'elles ne répondaient pas aux attentes des enseignants et aux enjeux du lycée.

C'est le cas de Guérin qui évoque *« une jeunesse tumultueuse »*, mais aussi de Camille, qui établit un lien entre la séparation de ses parents, son décrochage du lycée et sa passion pour l'équitation.

> *« J'ai fait deux premières du coup, deux première STMG. En fait, avant le lycée, j'étais une bonne élève et arrivée au lycée, j'ai complètement décroché et une fois que mon père est parti, là ma mère n'avait plus aucune emprise sur moi, et à part faire la fête et m'occuper de mes chevaux le matin avant d'aller à l'école… Je n'allais pas à l'école mais j'allais voir mes copains au lycée, donc du coup j'ai arrêté pendant ma deuxième première, quand j'avais 16 ans, quand j'étais autorisée à arrêter »* (Camille, 28 ans).

Louis décrit une situation similaire, avec un décrochage durant sa 2nde qu'il redouble : *« J'ai fait un parcours scolaire basique jusqu'à ma seconde ; j'ai redoublé ma seconde et puis après j'ai arrêté en seconde parce que j'ai fait un peu des bêtises, je n'allais pas souvent en cours, donc pour absentéisme ils m'ont mis à la porte. Donc je suis allé travailler à 17 ans, 16 ans et demi »* (Louis, 23 ans).

Pour Tina et Raphaëlle, ce sont des conflits familiaux qui ont eu raison de leur scolarité. Elles ont toutes les deux quitté le lycée à quelques mois du baccalauréat. La consommation de stupéfiants détourne Tina du lycée, Raphaëlle décrit un souhait de s'émanciper et de quitter le domicile familial rapidement. Pour cette dernière, inscrite en Tale S, le dénigrement de son père à l'égard de sa scolarité est l'élément

déclencheur. La situation de Myriam est dans un entre deux, elle évoque une adolescence complexée et une phobie scolaire qui l'éloigne du lycée.

Finalement ces jeunes s'auto-sélectionnent alors qu'ils prennent conscience que leurs aspirations sont ailleurs, ou qu'ils souhaitent se mettre à l'épreuve sur le marché du travail. C'est ce qu'explique Louis :

> « *J'ai toujours été un peu réticent sur le système scolaire français, je ne veux pas le critiquer mais j'ai toujours été réticent à apprendre des choses bêtement, à les recracher bêtement, ça n'a jamais été pour moi quelque chose d'utile pour plus tard. Ce que je n'ai pas compris, c'est que si, c'est utile parce que c'est un tremplin pour faire autre chose. […] Moi je voulais aller voir du terrain, je voulais travailler, c'était la jeunesse ; je voulais travailler. Après je me suis rendu compte que travailler ce n'était pas forcément plus cool, du coup je suis revenu sur mes positions* » (Louis, 23 ans).

Pour les sortants du lycée, le sentiment d'inachevé – plus présent que dans les discours des ex-collégiens – et leurs expériences d'emplois peu qualifiés les incitent à reprendre des études.

# 2. Quand on n'a pas le bac : orientation et sélection sur le marché du travail

Ces dix-sept personnes ont quitté l'école, soit après avoir suivi une formation professionnelle et pour certaines obtenu un diplôme de l'enseignement professionnel (CAP ou BEP), soit à l'issue d'une scolarité interrompue précocement. Elles ont raconté leurs parcours, de la recherche du premier emploi jusqu'à la décision de reprise d'études. Lors de leur première inscription en DAEU, elles ont entre 21 ans pour la plus jeune et 47 ans pour la plus âgée et elles ont passé entre deux et une trentaine d'années sur le marché du travail. Trois parcours se dessinent dans lesquels l'univers des possibles « sans le bac » et les expériences professionnelles ne sont pas vécues de la même manière.

## 2.1. Des parcours dominés par l'échec et des places assignées

Une première série de propos caractérisent des personnes fortement marquées par l'échec scolaire, qui leur a fait perdre confiance en leurs capacités. Elles gardent la mémoire d'une orientation subie sur le mode de l'échec et vivent leurs expériences professionnelles sur le même mode. Elles décrivent des emplois uniquement « *alimentaires* », souvent précaires et à temps partiel. Le premier travail d'Aurélie (28 ans), un CDD à temps partiel dans la vente, est « *très dur, très fatigant, épuisant* ». Après une année de chômage « *galère* », elle « *en a marre* » et entre comme agent d'entretien au CCAS par le biais de sa mère, sur des remplacements à temps partiel, durant 3 ans. Yvan (28 ans) expérimente quant à lui l'intérim, « *dans les entrepôts, les livraisons et tout ça […]* », grâce à son frère. Il interprète aujourd'hui ce choix de l'intérim comme un moyen de ne pas se retrouver piégé dans un emploi qui ne lui correspondait pas : « *Peut-être inconsciemment, j'avais du mal aussi à rester fixe dans un emploi, et je ne voulais pas des durées trop longues pour peut-être ne pas bloquer dans un truc qui ne me convenait pas ».* Dans ce tableau noir scolaire et professionnel, face au « *ras-le-bol* », à « *l'écœurement* », les personnes profitent d'un épisode de chômage – le provoquent parfois – d'un passage à la mission locale ou à Pôle Emploi, pour se relancer dans les études, dans l'espoir de « *trouver mieux* » et de « *faire quelque chose qui plait* ».

D'autres personnes s'accommodent davantage des verdicts scolaires et trouvent en partie leur compte sur le marché du travail, du moins au début. Patricia (39 ans) a choisi un BEP cuisine, passionnée par la restauration, et a imaginé un temps reprendre la brasserie familiale. En raison de conditions de travail qui lui deviennent pénibles, elle se réoriente dans la vente car, dit-elle, « *n'ayant pas diplôme, je n'avais pas trop le choix des boulots que je pouvais faire* ». Elle juge le travail de vendeuse « *pas intéressant* », pas « *riche intellectuellement* », sa situation suscitant chez-elle un sentiment de « *honte* » vis-à-vis d'un entourage qui a fait de longues études. Durant ses 17 années sur le marché du travail, elle oscillera ainsi entre vente et restauration. Raphaëlle (40 ans) arrête en terminale scientifique avec l'objectif de prendre au plus vite son indépendance vis-à-vis de ses parents. Elle fait une formation courte

« *d'auxiliaire de puériculture* », juste parce qu'elle *« rentre dans les cases »*. Elle décroche à 20 ans un CDI dans une crèche, puis devient fonctionnaire territoriale, poste qu'elle abandonnera pour suivre son mari et s'occuper de ses trois enfants, tout en exerçant comme assistante maternelle. Cette situation lui convient jusqu'au jour où elle ressent le besoin d'utiliser « *ses neurones* », de s'enrichir intellectuellement car « *assistante maternelle, c'est en fait un métier peu valorisé, très dévalorisant* ». Toutes deux se sentent ainsi condamnées à accepter des places assignées par l'absence de bac, qui ne leurs conviennent pas, tant par les conditions et le contenu du travail que par l'image qu'elles renvoient. Dans cette impasse, le retour aux études offre alors des perspectives d'ouvrir de nouvelles possibilités, « *d'évoluer mieux que si on n'a pas de diplôme* ».

## 2.2. Chercher une place et effacer l'échec

D'autres propos montrent des acteurs qui se saisissent de leurs expériences professionnelles pour chercher une place qui leur convient malgré leur niveau scolaire. Ils trouvent un premier emploi plus ou moins rapidement, parfois se forment, se stabilisent, acquièrent des responsabilités… Sur le marché du travail, la reconnaissance de qualités qui ne doivent rien au diplôme les amène à relativiser l'échec scolaire, à retrouver confiance en eux et à réparer une estime de soi abimée par le système. Certains parcours sont marqués par des changement d'employeurs ou de domaines d'activités en fonction des contraintes, des envies et des opportunités, changements qui participent d'un processus d'essai et d'erreur pour trouver sa place.

Myriam (38 ans) découvre très vite sa voie. Dès son premier job d'été en maison de retraite, elle comprend qu'elle veut travailler dans l'animation. Elle « *tombe* » à la mission locale « *sur un métier, éducatrice ».* Suivront un stage « *qui se passe bien* », un contrat aidé à temps partiel, puis à temps complet, des remplacements, le concours de moniteur éducateur accessible sans le bac, qu'elle réussit à 24 ans, la formation durant une année, au cours de laquelle elle retrouve le goût d'apprendre : « *C'était la première fois où je réussissais aussi bien, j'ai eu une mention très bien à mon mémoire, soutenance et tout ; j'ai eu 19/20, j'ai eu les félicitations. Du coup j'ai repris confiance en moi, du plaisir dans l'apprentissage* ». Elle travaille pendant une dizaine d'année dans de multiples structures, le plus souvent dans le secteur médico-social, en mobilisant ses compétences de musicienne amatrice. Au gré de ses rencontres professionnelles, elle relativise le rôle des diplômes comme vecteur identitaire et sur le marché du travail. Une de ses employeurs, qu'elle admire pour sa créativité et son dynamisme, n'a aucun diplôme. Elle a besoin du DAEU pour pouvoir préparer un « diplôme universitaire de musicien intervenant » exigeant le niveau bac, diplôme qui lui sera utile dans son domaine professionnel.

Trouver une place prend un peu plus de temps à Louis et Richard qui essayent différents métiers, avant qu'un employeur leur fasse confiance et leur confie des responsabilités. Louis (23 ans) va « *se faire les dents* » sur le marché du travail à 16 ans. Il « *saute* » sur tout ce qui se présente, saisonnier, intérim, usine, grande distribution, Mac Do… des expériences « *pas faciles* » et « *enrichissant*es » à la fois. Il accède à 19 ans à un poste de commercial dans une entreprise de démarchage de rénovation immobilière, dans lequel se révèlent ses qualités pour cette profession. Des responsabilités, un bon salaire, une voiture, un ordinateur, un téléphone de fonction… à 19 ans, c'est *« vachement cool* ». Mais il finit par ne plus supporter des pratiques qu'il juge malhonnêtes et décide de reprendre les études. Toujours critique sur l'école, il considère néanmoins les études comme un « s*acrifice* » nécessaire pour mieux maitriser son avenir professionnel : « *Sans diplôme on fin[it] caissier ».* Richard (36 ans), qui avait des capacités mais pas de motivation scolaire, n'a pas obtenu son BEP de tourneur fraiseur. Son parcours est riche d'événements et de changements : rupture familiale, la rue, intérim, paternité à 20 ans, ambulancier pendant huit ans, élu du personnel, formation d'agent funéraire, correspondant de presse, bénévolat en bibliothèque… Autodidacte, il se forme en parallèle dans différents domaines, comme la comptabilité. À 30 ans, il est recruté en CDD puis titularisé comme adjoint du patrimoine dans une mairie, poste pour lequel il nous dit : *« Je suis bien là où je suis… on me fait confiance, ils me donnent beaucoup de responsabilités, on m'accorde beaucoup de crédit, je rends un petit peu la pareille en ne quittant pas tout de suite ».* Il explique reprendre les études pour sa fille lycéenne, évaluée à haut potentiel intellectuel et qui a sauté plusieurs classes, sans motivation professionnelle au départ mais « *pour l'exemplarité* ».

## 2.3. Des parcours qui relativisent le rôle du diplôme

Les derniers propos illustrent des situations dans lesquelles les personnes, en plus de chercher leur place, ont élargi le champ des possibles au plan professionnel, en termes de salaires, de métiers, de promotion. Elles relativisent le rôle du diplôme dans les processus de sélection sur le marché du travail car pour elles ont joué d'autres critères comme la motivation, les qualités personnelles, l'expérience professionnelle accumulée… Guérin (27 ans) travaille depuis ses 16 ans pour l'argent de poche. À 20 ans, il a *« la chance d'être embauché dans le service jeunesse de la SNCF »* comme « *superviseur ferroviaire pour m'occuper de la Hotline de tous les animateurs de France* ». Dans ce poste avec de *« grosses responsabilités »*, son directeur *« a su [lui] faire confiance et ça s'est très bien passé »*. Il a su par la suite valoriser cette expérience : *« J'ai toujours réussi à me débrouiller, à être dans des postes qui demandaient parfois un bac+2 +3, ce que j'occupe demande un bac+3 ; c'est mon expérience professionnelle qui a joué en ma faveur, plus que mes études ».* Il passe le DAEU pour terminer un parcours inachevé, car en terminale littéraire il n'a pas obtenu le bac, et pour se donner la possibilité de réaliser son *« rêve de gamin »*, devenir professeur des écoles. Dans son emploi actuel, il n'en a pas besoin.

Enfin, dans certains métiers, l'armée, le sport, la culture… l'absence de diplôme n'a jamais posé de problème, les recrutements et les carrières se jouant sur d'autres critères. Lilian (50 ans) entre dans l'armée à 19 ans et y fait sa carrière, de l'école de sous-officier à ses débuts à un concours interne « *à niveau bac+2 à peu près* », grâce auquel il obtient une promotion de chef de bureau. Il décide de passer le DAEU pour lui, pour se prouver qu'il aurait pu avoir le bac. Camille (28 ans) qui pratique l'équitation à très haut niveau prend très jeune la responsabilité d'un centre équestre, entreprise familiale : « *Avant le DAEU je ne connaissais que le cheval* ». Irène (50 ans) débute certes en contrat aidé, mais avec enthousiasme, dans le milieu associatif et militant. Durant trente années, elle occupe des emplois très différents (elle fait du théâtre, suit une formation en menuiserie, s'installe en maraîchage) toujours « *choisis* », jamais « *alimentaires* ». Pour toutes deux, c'est le souhait ou la nécessité d'une reconversion qui les amène au DAEU, après un bilan de compétences à Pôle Emploi.

Le DAEU prend donc place à des moments variés dans des parcours scolaires et professionnels très différents et répond à des attentes multiples et conjuguées, personnelles et professionnelles.

# 3. Après le DAEU, la sélection continue

La formation au DAEU est décrite par l'ensemble des personnes rencontrées comme une expérience particulièrement bénéfique. Elle propose en effet un environnement propice à la construction d'un nouveau rapport aux études pour des personnes ayant connu une expérience compliquée avec l'école. D'âges et de milieux sociaux différents, les stagiaires du DAEU ont en commun leurs parcours atypiques, ce qui crée une absence de jugement et une solidarité au sein de la promotion. 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 personnes racontent ainsi avoir trouvé un vrai plaisir dans les études.

La réussite au DAEU apparaît comme une véritable source de *« fierté ».* Elle revêt des vertus réparatrices, contribue à la construction d'une meilleure image de soi, restaure la confiance en ses capacités. Ainsi, à l'instar des observations de Poliak (1990) et Zaouni-Denoux (2014), l'étude montre que le DAEU est bien plus qu'un parchemin. Il est un moyen de reconstruction identitaire et c'est sur cette dimension qu'il revêt une valeur particulièrement importante pour l'ensemble des personnes interviewées (Beaupère *et al.*, 2020).

Il ouvre aussi la possibilité de concrétiser des projets d'évolution professionnelle et marque alors l'entrée dans un processus de reconversion qui *« vise l'atteinte d'une place valorisée sur le marché du travail et le développement d'une image de soi positive comme travailleur.euse. »* (Fournier *et al.*, 2017). Cela passe le plus souvent par un engagement dans des études supérieures. La réussite va alors dépendre

de leur capacité d'adaptation à des conditions d'études qui, contrairement au DAEU, ne sont pas forcément pensées pour des adultes en formation.

## 3.1. S'engager dans des études supérieures pour changer de métier

Les personnes sont réalistes, elles n'attendent aucune valorisation immédiate du DAEU dans leur entreprise ou sur le marché du travail : *« Finalement, je me rends compte que […] ce n'est pas parce que j'ai un bac […] que mon employeur va me donner une promotion, que je vais être mieux payée »* (Suzanne, 33 ans). Il offre néanmoins des perspectives de plus grande stabilité ou de promotion. Il va par exemple permettre à Roxanne (28 ans) de tenter le concours correspondant au poste qu'elle occupe comme contractuelle dans la fonction publique territoriale. Pour Suzanne, il est appréhendé comme le point de départ d'une démarche de VAE, qu'elle espère valoriser auprès de son employeur.

> *« J'ai eu le DAEU […] si j'ai le BTS [par la VAE], j'aimerais bien évoluer sur un poste d'agent de maîtrise […] Enfin, je suis prête à me former, me servir de ça pour montrer que j'ai envie de me former et d'évoluer, parce que vraiment j'ai envie d'être sur un poste à responsabilité, de management »* (Suzanne, 33 ans).

Ainsi, le plus souvent, la réussite au DAEU et la remise en confiance qui l'accompagne motivent la poursuite d'études. L'obtention du diplôme vient en effet contredire les verdicts scolaires antérieurs : *« 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). Onze personnes ont entrepris des études supérieures dans le prolongement du DAEU, dont neuf en licence à l'université, une en BTS et une dans une école privée.

Le choix de la filière de formation marque l'engagement dans un processus de reconversion professionnelle, basé sur les intérêts ou les passions, les perspectives de réussite et d'emploi à l'issue des études étant peu interrogées : *« Mon rêve, ça a toujours été d'être instit »* (Tina, 30 ans), *« je voulais surtout aller vers un métier de sciences, parce que j'ai toujours été passionné de sciences quand j'étais gamin »* (Romuald, 27 ans). La plupart (9/11) n'ont pas sollicité de conseils avant de se lancer, si ce n'est de leur entourage proche. La définition des projets associés aux études s'avère donc plus ou moins aboutie selon les personnes. Certaines se sont fixées des objectifs précis et ont anticipé les étapes du parcours de formation : *« En fait, dès que je suis rentrée en licence, j'ai su ce que je voulais faire, moi les études, elles sont tracées […] En licence 3, je voudrais être à l'IAE […] J'envisage si je peux de faire un master en management stratégique des ressources humaines. Et… pour, par la suite, être directrice des ressources humaines »* (Sonia, 33 ans). Pour d'autres, les projets sont plus flous. Les personnes visent alors un domaine professionnel correspondant à leurs aspirations, comme Aurélie qui s'inscrit en langues, littérature et civilisations pour *« travailler dans le milieu culturel et artistique »,* ou Justine, inscrite en psychologie avec le souhait de *« travailler avec des enfants »*.

Dans un cas seulement, le choix de la licence générale fait suite à une candidature refusée dans une filière sélective. Sonia considère ainsi avoir été victime d'une *« discrimination »* liée à son âge : *« J'ai voulu rentrer en DUT GEA […] On m'a dit écoutez, on ne voit pas ce qu'une personne de plus de trente ans ferait avec des étudiants qui ont 18 ans* » (Sonia, 33 ans). Dans un autre cas, il est le fruit d'un processus d'auto-sélection. Louis craignait en effet que le DAEU ne soit pas considéré au même titre que le bac et qu'il ne pourrait pas franchir l'étape de la sélection : *« L'IAE, je regrette de ne pas l'avoir tenté parce qu'on m'a dit "mais tu as un DAEU, l'IAE…" »* (Louis, 23 ans).

## 3.2. S'adapter ou être exclu

Ces reprises d'études ne se font pas sans difficulté et tous ne connaissent pas la même réussite. Au moment de l'étude, cinq personnes sont encore engagées dans une formation et poursuivent des objectifs ambitieux, même si tout n'est pas simple : *« Je suis en deuxième année […] Je rame quand même beaucoup mais voilà ça se passe, j'ai encore quatre ans d'études si tout va bien »* (Camille, 28 ans), *« J'ai un BTS d'optique […] On fait une année complémentaire pour avoir la licence. Je pars à Paris justement là […] et ensuite, pouvoir faire mon master directement […], pour ensuite faire le*

*doctorat aussi »* (Romuald, 27 ans). Pour les autres en revanche, l'expérience a tourné court après un bref passage à l'université : *« J'ai lâché prise je dirais au bout de trois mois »* (Guérin, 27 ans).

La réussite dépend du niveau « scolaire » et des capacités d'apprentissage de chacun, mais aussi de leur capacité d'adaptation à un environnement en rupture avec leur formation précédente. Ils se retrouvent en effet plongés dans *« un autre univers »* et découvrent de nouvelles conditions d'études : charge horaire plus élevée[2], cours en amphis, enseignants qualifiés de distants, écarts d'âge importants avec les autres étudiants. Plusieurs évoquent un sentiment d'isolement : *« J'étais principalement avec de jeunes bacheliers qui attaquent leur licence. Des fois, ça ne me gênait pas du tout, et puis des fois, je me sentais quand même grandement décalée […] j'étais un peu dans mon coin »* (Irène, 50 ans). Mais surtout, le rythme des cours et la charge de travail personnel font douter et certains font le constat qu'ils n'ont pas le niveau pour suivre, soulignant que le DAEU n'est pas tout à fait l'équivalent du bac :

> *« 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 »* (Aurélie, 28 ans).

Si certains remettent en question leurs compétences, d'autres soulignent l'absence de prise en compte des spécificités du public adulte par l'université, que ce soit en termes d'accompagnement ou de pédagogie. Ils font en effet partie de ces nombreux adultes invisibles et « noyés » en formation initiale (Borras & Bosse, 2017), placés *« dans le circuit général »* et traités de la même manière que *« des lycéens qui passent directement à la fac » :*

> *« On se sent un peu comme un chien dans un jeu de quilles simplement parce que les services qu'on a en face […] n'ont pas forcément les connaissances pour nous accueillir, nous diriger »* (Guérin, 27 ans).

> *« On a quand même un certain vécu, on a des choses entre les mains, on n'est pas là pour rien. Il y a [des enseignants] qui l'ont compris, d'autres qui ne l'ont pas compris, qui me traitent comme si je sortais du lycée. Ça, ça m'a beaucoup dérangé »* (Louis, 23 ans).

Comme au lycée, ils se retrouvent confrontés à la seule évaluation académique. Les uns renoncent, d'autres l'acceptent bon gré mal gré et s'accrochent, comme Aurélie (28 ans) qui après un échec en première année, suit une remise à niveau en langues *via* Pôle Emploi, afin de retenter une licence. D'autres encore intériorisent les normes de l'organisation universitaire et ses modalités d'évaluation, comme Sonia (33 ans) qui accorde une valeur importante aux notes, perçues comme une reconnaissance de ses compétences : *« J'aimais avoir ce retour des enseignants, j'aimais avoir mes notes »*.

## 3.3. Trouver des stratégies pour financer sa formation

Le financement des études s'avère également un élément décisif dans les parcours de réussite. En effet, contrairement au DAEU[3], l'organisation de la formation permet difficilement de concilier les cours avec une activité professionnelle à temps plein : *« On vous regarde un peu comme des ovnis "Si tu veux ton année, il faut venir" […] on se sent un peu exclu sans le vouloir »* (Guérin, 27 ans). La plupart se « débrouillent » en essayant de concilier travail et études, en occupant des jobs à temps partiel et/ou en s'appuyant sur le soutien de leurs proches, conjoints ou parents pour les plus jeunes : *« J'avais postulé pour être surveillante dans un lycée pour financer mes études »* (Patricia, 39 ans,) *« La faculté d'étiopathie, c'est 8 000 € l'année et donc là ma mère me paye ma formation et après moi je m'occupe de vivre avec mon job et voilà »* (Camille, 28 ans). L'enseignement à distance peut être une alternative, lorsque cette offre existe. Mais mener à terme des études tout en travaillant, demeure une charge lourde, qui plus est pour celles et ceux qui ont des enfants, et peut conduire à faire un arbitrage entre emploi et études :

[2] La formation au DAEU est constituée de quatre matières, soit huit heures de cours par semaine.
[3] Les cours étaient généralement proposés en fin de journée voire le samedi matin dans une université.

> *« J'ai laissé de côté les études […] Je me suis dit qu'il ne fallait pas trop cracher sur un CDI »* (Justine, 28 ans).

> *« J'ai des enfants, il faut que je ramène mon salaire à la maison quand même »* (Richard, 36 ans).

Parmi les personnes rencontrées, seul Romuald bénéficie d'une allocation de Pôle Emploi lui permettant de se consacrer entièrement à ses études, même si elle ne couvrira pas l'ensemble de son cursus jusqu'au master : *« C'est l'allocation d'aide au retour à l'emploi en formation. [Après le DAEU] je me suis arrangé avec mon patron pour partir en […] rupture conventionnelle »* (Romuald, 27 ans). Au final, peu de personnes ont entrepris des démarches pour chercher un financement (3/11) et celles qui se sont renseignées soulignent la complexité de leur situation : *« J'avais droit au chômage sauf que si je passais étudiante, je ne pouvais pas être demandeuse d'emploi. C'est l'un ou l'autre, ce qui est logique »* (Patricia, 39 ans). Tina a ainsi dû revoir son projet de devenir enseignante devant le refus de Pôle Emploi de lui financer des études universitaires, après examen de sa situation antérieure. Par défaut, elle s'oriente sur une formation certifiante de secrétaire médicale mais n'arrive pas à faire le deuil de son projet initial.

> *« On m'avait mis en parcours renforcé, parce qu'à l'époque, il y a 10 ans en arrière, j'étais femme de ménage […] aujourd'hui, j'ai 29 ans, je suis maman, j'ai eu mon bac, j'ai travaillé pendant des années […] Quand j'ai parlé de la fonction publique, alors là, [la conseillère] m'a cassée directement […] Après elle m'a demandé pourquoi je n'irais pas faire du secrétariat en intérim […] ça a été très violent comme rendez-vous […] Je sais que j'aurais pu faire des études, je sais que j'aurais pu aller quand même plus loin dans la vie et au niveau professionnel »* (Tina, 30 ans).

Pour ces « bacheliers » tardifs, deux processus d'orientation et de sélection scolaire et professionnelle s'enchevêtrent. Quand l'absence du bac n'est pas vécue comme un handicap insurmontable sur le marché du travail, parce que compensée par l'expérience, la motivation et les qualités personnelles ou parce que le diplôme compte peu dans leur domaine, certaines personnes ressentent malgré tout un « *un manque* » lié à une scolarité contrariée ou inachevée. Le DAEU est alors un « *titre honorifique* » (Poliak, 2011) qu'ils préparent pour eux, pour leur culture personnelle ou pour leur entourage, pour effacer le stigmate de l'échec, se prouver ou prouver à autrui qu'ils en étaient capables, pour être dans la norme. Lorsque l'absence du bac devient un handicap, limitant les choix possibles de métiers, enfermant les personnes dans des emplois peu qualifiés, faisant barrière à des évolutions ou des reconversions professionnelles, le DAEU vient entrouvrir des portes pour « *faire autre chose ou en tout cas avoir la possibilité de faire d'autres choses* ». En cela, le diplôme permet bien de déjouer les sélections à l'œuvre durant la scolarité antérieure. Mais comme le bac aujourd'hui, le DAEU a peu de valeur en lui-même pour les employeurs et sur le marché du travail, il n'est qu'un *« sésame »* pour passer des concours exigeant ce niveau ou s'inscrire en études supérieures. Mais, la poursuite d'études supérieures se révèle difficile, tant pour son financement que pour l'inadaptation du modèle pédagogique à des adultes qui travaillent. À défaut de trouver des solutions, le risque est grand, après le moment de grâce de leur réussite au DAEU, d'être à nouveau confrontés à l'échec et que la porte entrouverte se referme.

## Références bibliographiques

Beaupère, N., Borras, I., Bosse, N. (2020). Le diplôme d'accès aux études universitaires, entre promesses et réalité. Dans *Reprise d'études à l'université : quels publics, quelles finalités ?* 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 opportunité pour les adultes ? *Formation Emploi*, *138*, 117-138.

Cayouette-Remblière, J. (2016). *L'école qui classe*. Paris : PUF.

Demazière, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens. *Langage et société*, *123*(1), 15-35.

DEP (2000). Le diplôme d'accès aux études universitaires. *Note d'information, 00-17*.

DEP (2006). Les étudiants préparant le DAEU. *Note d'information, 06-02*.

*État de l'enseignement supérieur et de la recherche* (2019),12, juillet.

Fournier, G., Gauthier, C., Perron, F., Masdonati, J., Zimmermann, H. & Lachance, L. (2017). Processus de reconversion professionnelle de travailleur.euse.s inscrit.e.s dans des parcours professionnels marqués par la mobilité : entre le deuil du métier et le désir de réinvestir sa vie autrement. *L'orientation scolaire et professionnelle, 46*/3.

Mazari, Z., Meyer, V., Rouaud, P., Ryk, F. & Winnicki, P. (2011). Le diplôme : un atout gagnant pour les jeunes faces à la crise. *Bref du Cereq*, *283*.

Poliak, C. (2011). Diplômes tardifs et titres honorifiques. Dans M. Millet, G. Moreau, *La société des diplômes.* Paris : La Dispute.

Poliak, C. (1990). 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.

# La marque de la sélection. Les débuts de carrière contrariés des « recalés » du supérieur

*Fanette Merlin*[*]

En 2013, environ 20 000 jeunes ont choisi de mettre un terme à leurs études après s'être vus refuser l'accès à une formation de l'enseignement supérieur[1], alors qu'ils venaient d'obtenir leur baccalauréat. Qui sont ces jeunes que la sélection prive d'accès aux études supérieures ? Selon les données de l'application Parcoursup où les « recalés » ont représenté, en 2018, 6 % des candidats ayant obtenu le baccalauréat[2], ils constituent 3 % des bacheliers généraux, 8 % des bacheliers technologiques et 14 % des bacheliers professionnels. Les barrières formellement instituées à l'entrée de l'enseignement supérieur ne constituent cependant pas les seuls obstacles à la poursuite d'études après le bac. L'étude de la sélection formelle oublie notamment les jeunes qui se sont auto-sélectionnés, ou ceux dont la sélection est restée invisible (par l'influence de leur environnement notamment).

Maroy et Van Campenhoudt (2010) ont ainsi montré que les compétences académiques et le niveau scolaire des élèves ne constituaient pas le seul critère déterminant le choix d'orientation dans l'enseignement supérieur. Le diplôme obtenu par leurs parents, le rapport de leurs parents à l'enseignement, la valorisation qu'ils donnent à l'enseignement supérieur, ou encore le jugement que portent les parents sur la capacité du jeune à réussir à l'université, ont une influence forte sur les choix des sortants du secondaire.

Plus largement, la synthèse de Landrier et Nakhili (2010) expose l'existence d'inégalités sociales de préférence, qui s'observent dès l'enseignement secondaire : au collège à travers les choix de langues et d'options telles que l'allemand ou le latin, qui conduiront leurs électeurs à intégrer des classes ou établissements ayant eux-mêmes une influence sur la suite de leur parcours ; à la fin de la 3e, quand à niveau scolaire équivalent, les jeunes d'origine sociale favorisée demandent plus souvent de poursuivre en seconde générale et technologique que les jeunes issus de milieu défavorisé ; au lycée ensuite, lorsque l'orientation en première scientifique est systématiquement moins demandée par les jeunes de milieu populaire (là encore à résultats scolaires comparables). Les choix diffèrent aussi selon le genre : ainsi les filles s'autosélectionnent ou se sous-orientent vers la première scientifique – et ce choix aura une incidence sur les possibilités d'orientation ultérieures. Au seuil de l'enseignement supérieur, enfin, le poids des choix effectués au collège et au lycée circonscrit nettement les projets désormais possibles. Mais là encore, à possibilités équivalentes (soient les performances scolaires et la filière d'origine), les inégalités de choix se poursuivent. Les jeunes de milieu favorisés, ainsi que les hommes, choisissent ainsi davantage les filières les plus sélectives et prestigieuses.

Le poids de l'autosélection tendrait en effet à augmenter au fil du parcours d'éducation, selon Duru-Bellat (2002) qui évoque une « sédimentation » des inégalités sociales au cours de la scolarité. Si les inégalités sociales de réussite scolaire (nettes des autres caractéristiques des élèves) sont faibles d'une année à l'autre, elles se cumulent dans le temps. Ce processus conduit donc à trier progressivement les élèves pour arriver, aux niveaux de formation les plus élevés, à des clivages importants entre populations selon les filières. Les élèves fréquentant l'enseignement supérieur ont été sélectionnés pendant de nombreuses années. Au sein de cette population socialement et scolairement homogène, les inégalités sociales de réussite deviennent quasiment inexistantes. Les choix des étudiants prennent alors un rôle primordial et l'autosélection pèse plus lourd dans les parcours des étudiants. L'orientation, les choix, le « savoir gérer » la carrière scolaire, sont alors les canaux par lesquels s'expriment les

[*] Céreq - Iredu.

[1] Selon l'enquête Génération 2013, interrogation en 2016 des sortants du système éducatif en 2013.

[2] En 2018, 615 625 jeunes se sont inscrits dans l'application Parcoursup et parmi eux, 562 596 ont obtenu le baccalauréat. Parmi ces bacheliers inscrits, 442 428 jeunes ont reçu et accepté une proposition soit 79 % des candidats. Les autres ont pu recevoir une proposition qu'ils n'ont pas acceptée (88 597 jeunes), ou bien ne recevoir aucune proposition d'admission : ils sont 31 571 dans ce cas, soit 6% des bacheliers inscrits (Bluntz & Boulet, 2018 ; Boulet, 2018).

inégalités sociales. Le découragement, les attentes, la persévérance ou la débrouillardise, et bien entendu la confiance dans sa capacité à réussir – confiance socialement construite – prennent le relais des inégalités de réussite.

Dans la même perspective, le dispositif central de la sélection formelle dans l'enseignement supérieur – Parcoursup et avant lui Admission Post-Bac (APB) – peut lui aussi induire une part de sélection invisible. Lemêtre et Orange (2017) ont ainsi montré comment APB porte une certaine vision du monde, celle de la « logique formelle » de l'orientation, et impose à ses usagers une façon spécifique de dire et donc de penser leurs projets scolaires et professionnels. Le langage d'APB n'est pas neutre et favorise les élèves qui parlent et pensent en accord avec cette logique formelle. À l'inverse, l'application tend à disqualifier les élèves qui s'inscrivent dans la « logique commune » de l'orientation, au premier rang desquels figurent les bacheliers professionnels.

Concernant la sélection formelle, on sait assez mal aujourd'hui ce qu'elle fait aux refusés. Dans ses travaux sur les facteurs explicatifs de l'effet-maître, Bressoux (2012) a rappelé que les jugements émis par l'institution – en l'occurrence les enseignants – pouvaient avoir un effet sur le comportement ultérieur des élèves, ces derniers essayant de se conformer au jugement qui a été émis à leur égard. Leur valeur scolaire est ainsi influencée par l'appréciation qui en a été faite *a priori* : c'est la prophétie auto-réalisatrice ou « effet Pygmalion ». Le fait d'être recalé peut-il produire un effet similaire ?

Que deviennent les recalés du supérieur ? Les élèves que l'institution scolaire n'a pas jugés aptes à l'éducation supérieure ont-ils intériorisé cette croyance une fois sur le marché du travail ? Se conforment-ils à cette sanction en abandonnant toute velléité de reprise d'études, ou en se montrant moins performants dans la recherche d'un emploi ? Pour les jeunes au profil social et scolaire modeste, est-il plus favorable à l'insertion de gagner sa place aux côtés des *« enfants de la démocratisation scolaire »,* que de se voir refuser l'accès aux études ? Les parcours des « recalés » seront comparés à ceux des bacheliers n'ayant pas tenté la poursuite d'études, ainsi qu'aux jeunes sortant non-diplômés de l'enseignement supérieur court.

S'il est quasiment impossible de mesurer les effets de toutes les formes que peut prendre la sélection dans l'enseignement supérieur, les enquêtes Génération permettent de s'intéresser à une catégorie de sélectionnés en particulier : ceux qui ont mis un terme à leurs études après avoir été recalés. S'ils ne constituent qu'un échantillon de l'ensemble des jeunes n'ayant pas pu accéder à une formation de l'enseignement supérieur, leur situation porte à la fois les stigmates de la sélection formelle – ils ont formulé une candidature – et de la sélection informelle – ils ont fait le choix d'abandonner plutôt que de s'orienter ailleurs. Une première partie étudiera le profil des recalés – qui sont ces jeunes qui voient leur projet d'éducation contrarié au point de finalement l'abandonner ? – puis une seconde, leurs premiers pas dans cette vie active qu'ils n'avaient pas choisie : comment ont-ils accédé à l'emploi, et à un emploi de quelle qualité ? Ont-ils choisi, plus souvent que les autres, de reprendre le chemin des études qui leur avait été barré une première fois ?[3].

# 1. Méthodes et données

Cette étude est fondée sur l'exploitation des données de l'enquête Génération 2013, qui porte sur des jeunes ayant quitté le système éducatif français en 2013 interrogés par le Céreq en 2016. Ces données permettent de savoir pour quelle(s) raison(s) ces jeunes ont arrêté leurs études, quel est leur parcours scolaire et leur milieu d'origine, puis quelle a été leur situation vis-à-vis de l'emploi, mois par mois, durant les trois années qui ont suivi leur arrêt des études.

Ont été définis comme « recalés » les jeunes ayant obtenu leur baccalauréat en 2013 et ayant déclaré avoir arrêté leurs études en raison d'un refus dans une formation supérieure. Les différentes analyses comparent ces jeunes à trois autres groupes : les jeunes ayant obtenu leur baccalauréat en 2013 et interrompu leurs études dans la foulée, mais n'ayant pas déclaré que c'était en raison d'un refus ; les

[3] Cette étude poursuit des travaux engagés en 2018 dans le cadre des journées d'études sur la sélection dans l'enseignement supérieur (Calmand & Merlin, 2019).

jeunes ayant quitté l'enseignement supérieur en 2013 sans y avoir obtenu de diplôme (donc des diplômés de niveau bac) ; et enfin des jeunes ayant quitté le système éducatif en 2013 après avoir obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur court.

Le Modèle 1 vise à identifier les déterminants de l'appartenance à l'un de ces quatre groupes. Il s'agit d'une régression logistique multinomiale. Les Modèle 2 et Modèle 3 s'appuient sur une comparaison entre les quatre groupes afin d'estimer l'effet d'être recalé sur le début de carrière. Dans ces deux modèles, le groupe des diplômés de l'enseignement supérieur court a été placé en situation de référence car il présente des caractéristiques socio-scolaires assez différentes des trois premiers groupes. Le Modèle 2 estime la probabilité d'occuper un emploi de bonne qualité en s'appuyant sur une estimation préalable de la probabilité d'occuper un emploi (modèle de sélection à deux équations selon la méthode de Heckman), et le Modèle 3 exécute une régression logistique multinomiale pour estimer la probabilité de suivre une trajectoire de début de carrière plutôt qu'une autre.

Le Modèle 4 porte sur le groupe des recalés uniquement et s'appuie sur une régression logistique pour explorer les déterminants possibles de la reprise d'études chez ces jeunes sélectionnés.

Toutes les estimations économétriques ont été exécutées avec une pondération normalisée et en suivant la méthode des retraits séquentiels. Après avoir initialement intégré un grand nombre de variables explicatives, les modèles ont été affinés par le retrait successif des variables explicatives participant le moins à la robustesse du modèle, dans l'objectif de minimiser pas à pas du critère d'information d'Akaike (AIC). La liste des variables introduites initialement est la suivante :

- âge en 2013
- genre
- type de baccalauréat
- redoublement avant la 6e
- sortant d'apprentissage
- sortant d'établissement agricole
- niveau d'études de la mère
- catégorie socioprofessionnelle du père
- parent(s) étranger(s)
- boursier sur critères sociaux pendant la scolarité
- résidence en QPV à la fin des études
- résidence en zone rurale au moment du bac
- raison d'arrêt des études : car la formation n'existait pas à proximité
- raison d'arrêt des études : pour des raisons financières
- raison d'arrêt des études : par lassitude
- raison d'arrêt des études : avait trouvé un emploi
- raison d'arrêt des études : avait atteint le niveau d'études souhaité
- raison d'arrêt des études : voulait entrer dans la vie active

La limite méthodologique principale de cette étude réside dans l'absence d'informations précises concernant les résultats scolaires obtenus par les jeunes au baccalauréat. Cette information est susceptible d'expliquer non seulement le fait d'appartenir au groupe de recalés mais aussi, pour partie, les différences de parcours en début de carrière et serait donc utile pour mieux contrôler les caractéristiques individuelles dans les estimations. L'information de la mention au baccalauréat (qui synthétise les résultats) aurait dû pouvoir être utilisée car elle est habituellement présente dans les enquêtes Génération. Néanmoins, elle est issue d'un appariement avec des données administratives et manque pour certains sous-groupes de population, dont quasiment tous les jeunes n'ayant jamais fréquenté l'enseignement supérieur[4]. Un projet d'appariement post-enquête avec des données administratives a été engagé mais n'a pu aboutir avant l'organisation de ce colloque. Restent donc deux variables explicatives pouvant constituer des proxys (certes largement imparfaits) du niveau de

[4] Sur ce point, nous attendons avec impatience la livraison de l'enquête Génération 2017 dont le dispositif rénové doit permettre d'éviter ces valeurs manquantes sur les bacheliers.

performance scolaire des individus : le fait d'avoir redoublé avant la 6e, et l'âge en 2013 (qui est également l'année de l'obtention du bac pour les deux premiers groupes).

Incontestablement, cette étude mériterait donc d'être renforcée par l'ajout d'informations fines sur les notes obtenues par les bacheliers juste avant leur sélection. Néanmoins, les résultats présentés ici peuvent être interprétés avec une certaine confiance pour plusieurs raisons. Tout d'abord, l'intégration de proxys du niveau scolaire tel que mentionné précédemment ; ensuite la force et la significativité des effets observés qui montrent une tendance nette, mais aussi, la stabilité de ces effets qui dans toutes les analyses, sans exception et au fil de la construction des estimations, ont montré un effet marqueur de la sélection sur les parcours ; enfin, le biais de sélection en lui-même peut être interrogé dans la mesure où peu d'éléments permettent de présumer des différences significatives de résultats scolaires entre les groupes 1 et 2. Pour ces raisons et même si l'objectif d'approfondissement doit être maintenu, ces résultats montrent d'ores et déjà que l'épreuve ratée de la sélection joue un rôle de marqueur sur les parcours.

## 2. Les recalés moins dotés que les non-diplômés de l'enseignement supérieur

Les jeunes sortis recalés de l'enseignement supérieur en 2013 ressemblent, trait pour trait, aux enfants de la massification scolaire suivis par Beaud à Granvelle (cf. Tableau 1) : plus souvent que les autres, ils ont redoublé en primaire et sont issus d'un quartier prioritaire de la politique de la ville (QPV) ; beaucoup espéraient éviter le lycée professionnel, mais y ont été orientés contre leur gré ; souvent enfants d'immigrés, ils disposent d'un faible capital culturel. Enfin, à plus de 80% enfants d'ouvrier ou d'employé, ils sont également détenteurs, à plus de 80%, d'un bac technologique ou professionnel.

Si les recalés ont un profil très proche des bacheliers n'ayant pas souhaité poursuivre, ils se distinguent en revanche des jeunes sortis du supérieur non diplômés : ces derniers sont plus dotés scolairement et socialement, bien que quittant le système éducatif avec le même niveau de diplôme.

**Tableau 1 • Profil des sortants recalés de l'enseignement supérieur (%)**

| | | Bacheliers sortants n'ayant pas souhaité poursuivre | Bacheliers recalés du supérieur | Sortants du sup non diplômés | Sortants diplômés du sup court |
|---|---|---|---|---|---|
| n | | 2867 | 403 | 1596 | 6381 |
| N | | 106 905 | 19 316 | 75 868 | 171 893 |
| Part de femmes | | 47 | 54 | 50 | 53 |
| Redoublement avant la 6e | | 18 | 16 | 9 | 5 |
| Orientation contrainte en fin de 3e | | 16 | 25 | n.s. | n.s. |
| Bac obtenu | Général | 13 | 16 | 44 | 50 |
| | Technologique | 11 | 21 | 25 | 36 |
| | Professionnel | 75 | 62 | 31 | 12 |
| Nombre de parents ouvriers ou employés | Deux | 41 | 44 | 32 | 30 |
| | Un | 39 | 38 | 41 | 37 |
| | Aucun | 20 | 18 | 27 | 32 |
| Nombre de parents diplômés du sup | Deux | 6 | 4 | 11 | 17 |
| | Un | 14 | 14 | 22 | 24 |
| | Aucun | 80 | 82 | 67 | 59 |
| Parent(s) étranger(s) | | 22 | 32 | 32 | 21 |
| Réside en QPV à la fin des études | | 8 | 13 | 12 | 7 |

Source : enquête Génération 2013 à 3 ans.
Champ : jeunes sortis du système éducatif en 2013 avec un plus haut diplôme de niveau bac à bac+3 (374 000 jeunes).
Lecture : parmi les bacheliers ayant quitté le système éducatif en 2013 immédiatement après avoir obtenu leur baccalauréat et pour une autre raison que celle d'avoir été refusé dans une formation du supérieur, 53 % sont des hommes.
Note : dans la mesure où la question sur l'orientation en fin de 3e (vers une seconde générale et technologique ou vers une seconde professionnelle) n'est pas posée à l'ensemble de la Génération, le nombre de réponses manquantes est trop important pour les non-diplômés et les diplômés du supérieur : le résultat n'est donc pas communiqué.

Une analyse modélisée permet d'estimer la probabilité d'appartenir à une catégorie de sortants plutôt qu'une autre en démêlant les effets propres des différentes caractéristiques individuelles (cf. Modèle 1).

On observe en premier lieu un très fort effet du bac obtenu : les bacheliers professionnels ont dix fois plus de chances que les bacheliers généraux d'être recalés de l'enseignement supérieur, plutôt que d'en sortir diplômés à niveau bac+2 ou 3. Ils ont huit fois plus de chances d'arrêter leurs études au bac sans souhaiter poursuivre, plutôt que de sortir diplômés. On note que le fait de détenir un bac professionnel prédit plus fortement le fait d'être recalé, que de quitter le système éducatif sans velléité d'études supérieures. Ces *odds-ratios* très élevés convergent avec les résultats de Duru-Bellat et Kieffer (2008) montrant que le type de bac auquel on accède joue désormais un rôle central dans le processus global de sélection sociale, du fait de la « démocratisation ségrégative » du baccalauréat.

Le parcours scolaire joue également un rôle important dans la distribution des élèves à la sortie de l'enseignement supérieur : ainsi les jeunes qui avaient redoublé avant leur entrée en 6e ont quatre fois plus de chances de se trouver finalement recalés de l'enseignement supérieur : ce résultat rejoint ceux de Brinbaum, Hugrée et Poullaouec (2018) qui ont identifié les inégalités précoces d'apprentissage comme un élément capital de l'accès aux différentes filières de l'enseignement supérieur. Ils montrent ainsi que le parcours scolaire antérieur – y compris lointain avec les résultats à l'entrée en 6e – a un effet propre dans la distribution des élèves dans l'espace hiérarchisé de l'enseignement supérieur, au point d'atténuer les autres et notamment celui de l'origine sociale.

Ici, l'effet de l'origine sociale reste significatif. La socialisation des parents à l'enseignement supérieur joue un rôle en augmentant la probabilité d'être bachelier sortant ou bachelier recalé, lorsque le niveau d'études de la mère est inférieur au bac. L'effet de la position professionnelle du père est encore plus net : un jeune dont le père est ouvrier ou employé a presque deux fois plus de chances d'arrêter ses études suite à un refus dans l'enseignement supérieur, que de sortir diplômé au niveau bac+2/3.

Bien que généralement plus diplômées que les hommes, les femmes connaissent davantage le risque de se trouver recalée à l'entrée de l'enseignement supérieur. De même, les jeunes issus des spécialités des mathématiques, sciences et techniques ou industrielles, sont davantage sujets à quitter le système éducatif sur un refus.

Enfin, les résultats montrent une interaction cohérente entre les différents motifs d'arrêt des études, puisque les jeunes ayant indiqué avoir arrêté leurs études parce que la formation souhaitée n'existait pas à proximité, ont deux fois plus de chances que les autres d'être recalés (donc d'avoir également déclaré avoir arrêté en raison d'un refus dans la formation demandée). Autrement dit, ces deux motifs semblent se cumuler pour une certaine catégorie de bacheliers, qui voient leur parcours interrompu par une barrière sélective à la fois formelle – le refus – et informelle – l'inégale offre de formation à proximité et la nécessité d'être mobile. Ces motifs relèvent tous deux de la contrainte et non du souhait de mettre un terme au parcours d'études, et confirment l'intérêt d'étudier ce groupe des « recalés ».

## Modèle 1 ● Probabilité de quitter le système éducatif en raison d'un refus dans une formation supérieure

| **Régression logistique multinomiale (réf. : Diplômés du supérieur court)** | | *Variable d'intérêt* (odds-ratios) | | |
|---|---|---|---|---|
| *Variable explicative* | *Modalité active* | **Bacheliers sortants n'ayant pas souhaité poursuivre** | **Bacheliers recalés de l'enseignement supérieur** | **Sortants du sup non diplômés** |
| Age en 2013 | 18 ans ou moins | réf. | réf. | réf. |
| | Entre 19 et 21 ans | 0,006*** | 0,007*** | 0,424* |
| | Entre 22 et 24 ans | <0.001*** | <0.001*** | 0,142*** |
| | Plus de 24 ans | 0,001*** | <0.001*** | 0,089*** |
| Genre | Homme | réf. | réf. | réf. |
| | Femme | 1,402*** | 1,577*** | n.s. |
| Type de bac obtenu | Général | réf. | réf. | réf. |
| | Technologique | 0,618*** | n.s. | 0,653*** |
| | Professionnel | 7,999*** | 10,524*** | 2,907*** |
| Spécialité de la formation de sortie | LHS / Tertiaire | réf. | réf. | réf. |
| | MST / Industriel | 1,172** | 1,522*** | 0,852** |
| Redoublement avant la 6e | Non | réf. | réf. | réf. |
| | Oui | 4,501*** | 3,930*** | 1,842*** |
| Sortant de CFA | Non | réf. | réf. | réf. |
| | Oui | 1,487*** | 0,480*** | 0,588*** |
| Sortant d'établissement agricole | Non | réf. | réf. | réf. |
| | Oui | n.s. | n.s. | 0,180*** |
| Niveau d'études de la mère | Au moins le bac | réf. | réf. | réf. |
| | Inférieur au bac | 1,288*** | 1,409*** | n.s. |
| Père ouvrier ou employé | Non | réf. | réf. | réf. |
| | Oui | 1,340*** | 1,791*** | n.s. |
| Bourse sur critères sociaux | Non | réf. | réf. | réf. |
| | Oui | 0,412*** | 0,464*** | 1,192*** |
| Résidence en QPV à la fin des études | Non | réf. | réf. | réf. |
| | Oui | n.s. | 1,450** | 1,252** |
| Zone de résidence au bac | Urbaine | réf. | réf. | réf. |
| | Rurale | 0,700*** | 0,626*** | 0,809*** |
| Arrêt des études : formation inexistante à proximité | Non | réf. | réf. | réf. |
| | Oui | n.s. | 2,004*** | 0,825* |
| Arrêt des études : raison financière | Non | réf. | réf. | réf. |
| | Oui | n.s. | n.s. | 1,306*** |
| Arrêt des études : lassitude | Non | réf. | réf. | réf. |
| | Oui | n.s. | 0,601*** | 1,332*** |
| Arrêt des études : a trouvé un emploi | Non | réf. | réf. | réf. |
| | Oui | 1,244*** | n.s. | 0,810*** |
| Arrêt des études : atteint le niveau souhaité | Non | réf. | réf. | réf. |
| | Oui | 0,758*** | 0,249*** | 0,119*** |

Note: *p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01

Source : enquête Génération 2013 à 3 ans.
Champ : jeunes sortis du système éducatif en 2013 avec un plus haut diplôme de niveau bac à bac+3 (374 000 jeunes).
Lecture : toutes choses introduites au modèle par ailleurs, les femmes ont 1,3 fois plus de chances que les hommes de sortir immédiatement après le bac sans avoir essayé de poursuivre, plutôt que d'être diplômées de l'enseignement supérieur court.

L'année de leur bac, la majorité des bacheliers « recalés » avait formulé une seule candidature[5] dans l'enseignement supérieur (cf. Tableau 2). Ces candidatures étaient dirigées, en majeure partie, vers les STS qui ont attiré plus de la moitié des recalés. Leurs vœux se sont ensuite portés sur les écoles de formation sanitaire et sociale (14 % des recalés y ont candidaté) et les autres formations sélectives (surtout des IUT). Seuls 4 % des recalés n'ont candidaté qu'à l'université et y auraient donc été refusés, probablement par le jeu du tirage au sort ayant pu avoir lieu dans certaines filières en tension.

Les recalés du supérieur avaient donc des aspirations scolaires *« raisonnables et raisonnées »,* typiques des candidats en IUT et STS qui ont en commun de faire preuve d'une certaine autocensure dans la construction de leur projet scolaire (Orange, 2018). Ils rappellent à nouveau les bacheliers de Granvelle, qui selon les observations de Beaud pratiquent parfois l'autosélection jusqu'au cœur du processus de la sélection formelle : des élèves moyens, ayant néanmoins réussi à décrocher un « petit » bac et souhaitant poursuivre des études, qui doutent de leur valeur scolaire. Craignant de ne pas réussir dans l'enseignement supérieur, ils candidatent essentiellement en STS. Aux entretiens de recrutement, les lycéens de Granvelle ne savent pas, n'essaient même pas se vendre. Ils ne se préparent pas à l'épreuve, ne se renseignent pas sur les questions qui leur seront posées : ils partent déjà vaincus. L'un deux affiche une attitude *« défaitiste et un peu bougonne »,* ne se présentant pas sous les traits d'un aspirant-élève de BTS. Ne se faisant pas confiance, il montre un visage indéterminé, indécis, non motivé, soit précisément l'inverse des traits de caractères attendus par l'institution.

**Tableau 2 ● Candidatures et sélection l'année du bac (%)**

| | | Bacheliers recalés du supérieur |
|---|---|---|
| Nombre de candidatures | Une seule | 72 |
| | Plusieurs | 27 |
| Détail des candidatures | STS | 51 |
| | École sanitaire et sociale | 14 |
| | Autre formation sélective | 19 |
| | Formation ou prépa hors enseignement supérieur | 5 |
| | Université seule | 4 |
| Situation après la terminale | Formation enseignement supérieur | 6 |
| | Formation niveau IV ou V | 4 |
| | Préparation concours | 3 |
| | Marché du travail | 68 |
| | Césure / Voyage / Année sabbatique | 10 |
| | Autre situation | 9 |

Source : enquête Génération 2013 à 3 ans.
Champ : jeunes sortis du système éducatif en 2013 après avoir été refusés de l'enseignement supérieur (19 000 jeunes).
Lecture : parmi les bacheliers ayant quitté le système éducatif en 2013 après avoir été refusés d'une formation supérieure, 6 % ont déclaré s'être inscrits dans une formation de l'enseignement supérieur à la rentrée 2013/2014, formation qu'ils n'ont finalement pas suivie.

Après avoir été refusée dans la formation demandée, la majorité des bacheliers « recalés » a rejoint le marché de l'emploi (68 %) (cf. Tableau 2). Un dixième d'entre eux a vraisemblablement interprété cette situation de refus comme une situation d'attente, voire éventuellement d'opportunité, choisissant de prendre après le bac une année sabbatique ou de partir en voyage à l'étranger. Quelques bacheliers (3 %) choisissent de retenter leur chance en préparant un concours, dans la plupart des cas pour essayer d'intégrer une école de formation sanitaire et sociale. Les situations « autres » concernent près d'un bachelier sur dix et correspondent en bonne partie à des recherches de formation ou d'entreprises pour essayer d'y réaliser une alternance.

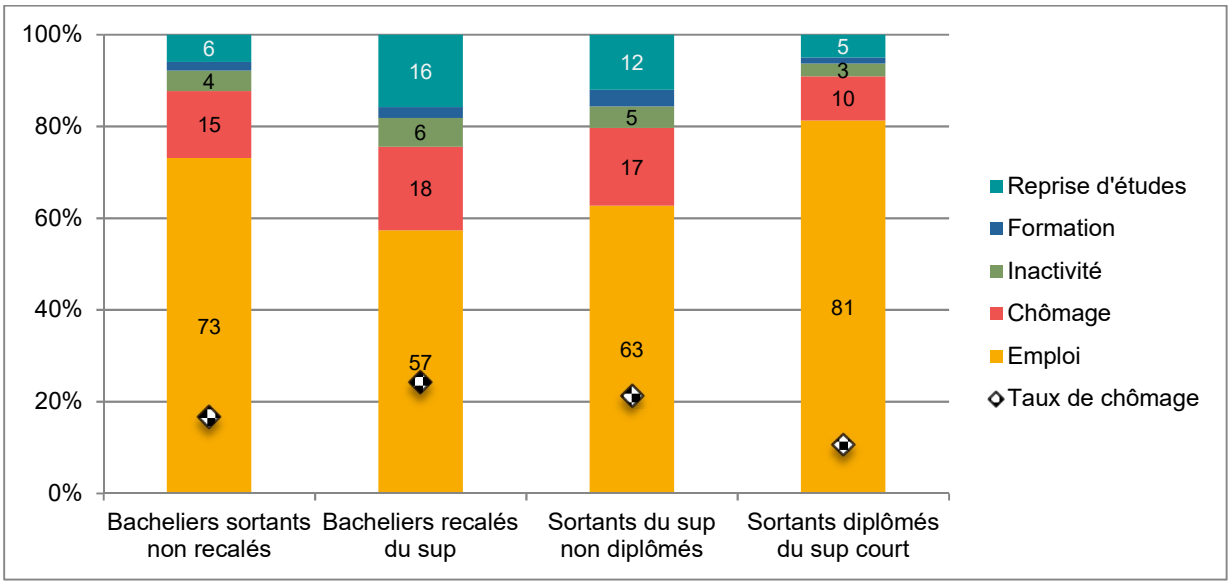
[5] Rappelons qu'il s'agit d'une information donnée par les jeunes en 2016, soit trois ans après le moment de la candidature : il est donc possible qu'elle diffère légèrement du nombre de candidatures qu'ils avaient effectivement formulées.

Enfin, bien qu'ayant quitté le système éducatif après leur bac, 6 % des recalés déclarent s'être inscrits dans une formation relevant de l'enseignement supérieur. Pour une grande part, il s'agit d'une inscription à l'université, mais pour quelques autres cas ces inscriptions concernent d'autres formations sélectives, qui auraient ainsi fait office de choix de dernier recours avant de s'avérer en définitive inadapté. Ces situations peuvent correspondre aux *« étudiants fantômes »* décrits par Legendre (2003), ces étudiants qui n'ont passé aucun examen et dont le passage à l'université a laissé quelques traces administratives – leur seule inscription – mais aucune trace pédagogique. Leur trajectoire fait également écho au deuxième type de « décrocheurs » identifié par Sarfati (2013) : inscrits par défaut à l'université, bacheliers technologiques et professionnels en majorité, ces jeunes sont restés à distance de l'université au point de n'y avoir parfois jamais mis les pieds. À ce titre, Sarfati leur dénie la qualification de « décrocheurs » en ce qu'ils n'ont simplement jamais « accroché » à l'université.

## 3. Des débuts de carrière contrariés par la sélection

Si le processus de sélection dans l'enseignement supérieur suscite un assez grand nombre de recherches en sciences sociales, les conséquences de cette sélection sur l'entrée puis l'évolution des jeunes dans la vie active restent peu documentées. Au sein de cet ensemble de jeunes ayant quitté le système éducatif aux niveaux bac à bac+3 (certains au moment du baccalauréat sans souhaiter poursuivre, d'autres après avoir tenté des études supérieures sans en décrocher le diplôme, d'autres enfin avec un diplôme en poche), les recalés du supérieur sont les plus en difficulté lors de leur insertion. L'étude des trajectoires professionnelles ou des situations d'emploi après trois années de vie active démontre que l'échec à embrasser des études supérieures agit comme un marqueur sur le marché du travail. Cependant, les recalés du supérieur reprennent plus souvent des études que les autres jeunes considérés.

**Figure 1 • Situation des jeunes de niveaux bac à bac+3, trois ans après leur sortie**




Source : enquête Génération 2013 à 3 ans.
Champ : jeunes sortis du système éducatif en 2013 avec un plus haut diplôme de niveau bac à bac+3 (374 000 jeunes).
Lecture : Parmi les bacheliers ayant quitté le système éducatif en 2013 après avoir été refusés d'une formation supérieure, 57% sont en emploi en 2016.

Trois ans après avoir été refusés dans l'enseignement supérieur, les « recalés » sont les plus éloignés de l'emploi par rapport aux autres sortants de niveaux bac à bac+3 (cf. Figure 1). Leur taux de chômage, à 24 %, est le plus élevé. Seule une grosse moitié d'entre eux occupe un emploi (57 %) et quasiment un quart d'entre eux est au chômage ou inactif (24 %). En revanche, ils sont aussi, plus que tous les autres, en situation de reprise d'études (16 %).

**Tableau 3 • Qualité de l'emploi occupé après trois ans de vie active (%)**

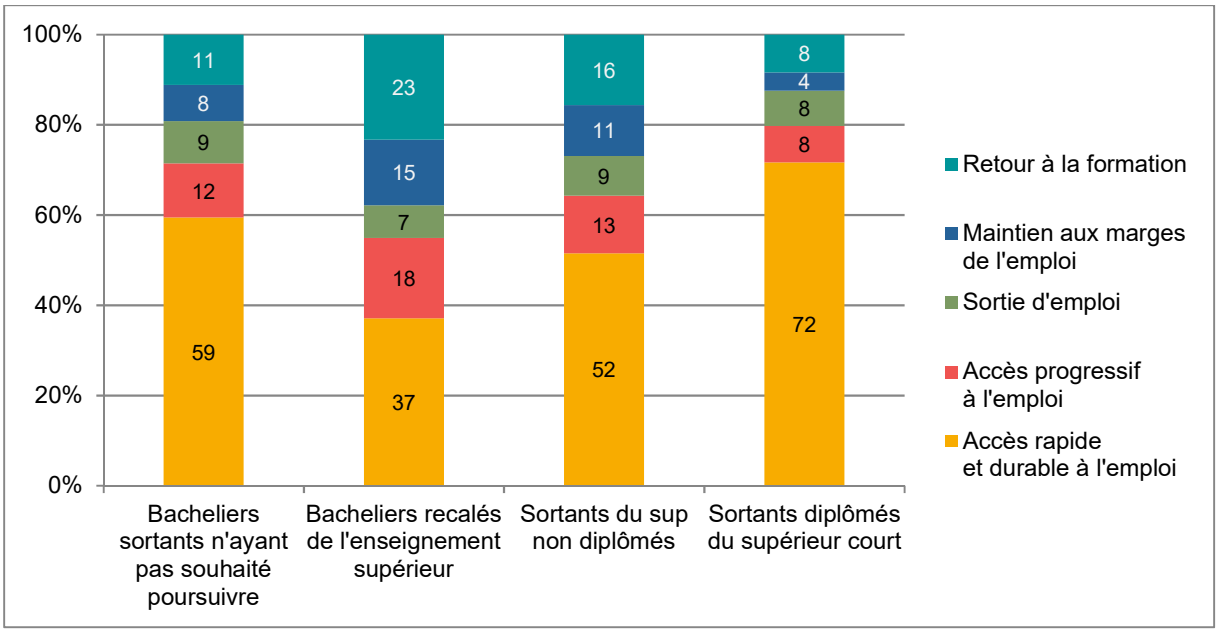
| | Bacheliers sortants non recalés | Bacheliers recalés du sup | Sortants du sup non diplômés | Sortants diplômés du sup court |
|---|---|---|---|---|
| Emploi instable (EDD) | 45 | 61 | 51 | 30 |
| Emploi à temps partiel | 18 | 27 | 25 | 11 |
| Ne se réalise pas professionnellement | 14 | 24 | 19 | 13 |
| Salaire net médian | 1 343 € | 1 213 € | 1 286 € | 1 556 € |

Source : enquête Génération 2013 à 3 ans.
Champ : jeunes sortis du système éducatif en 2013 avec un plus haut diplôme de niveau bac à bac+3, en emploi en 2016 (276 000 jeunes).
Lecture : Parmi les bacheliers ayant quitté le système éducatif en 2013 après avoir été refusés d'une formation supérieure et occupant un emploi en 2016, 61 % occupent un emploi à durée déterminée (EDD) en 2016.

En termes de qualité d'emploi, les recalés connaissent aussi les situations les moins favorables (cf. Tableau 3). Parmi ceux qui occupent un emploi en 2016, à peine quatre sur dix ont accédé à un emploi stable. Plus d'un quart d'entre eux exerce son emploi à temps partiel, un quart également déclare ne pas s'épanouir au travail en 2016. Leur salaire net médian est le plus faible observé à ce niveau de sortie.

Quant aux trajectoires individuelles de début de carrière (élaborées grâce au calendrier mensuel de l'enquête Génération), elles apparaissent à nouveau plus difficiles pour les jeunes ayant intégré le monde du travail suite à un refus dans l'enseignement supérieur (cf. Figure 2). Ainsi, seuls 37 % des recalés ont suivi une trajectoire d'insertion marquée par un accès rapide et durable à l'emploi, quand c'est le cas de 52 % des sortants non diplômés du supérieur. De même, 15 % des recalés sont restés aux marges de l'emploi pendant ces trois premières années de vie active (contre 11 % des non-diplômés du supérieur). En revanche, presque un quart d'entre eux a suivi une trajectoire marquée par le retour à la formation, ce qui suggère qu'un certain nombre des recalés a pu saisir une deuxième chance en matière d'études.

**Figure 2 • Trajectoires de début de carrière selon les conditions de départ du système éducatif**




Source : enquête Génération 2013 à 3 ans.
Champ : jeunes sortis du système éducatif en 2013 avec un plus haut diplôme de niveau bac à bac+3 (374 000 jeunes).
Lecture : parmi les bacheliers ayant quitté le système éducatif en 2013 après avoir été refusés d'une formation supérieure, 37% ont suivi pendant les trois années suivantes une trajectoire marquée par un accès rapide et durable à l'emploi.

Pour identifier un éventuel effet propre de la sélection sur l'insertion professionnelle, deux analyses ont été exécutées. La première (cf. Modèle 2) estime la probabilité d'occuper un emploi de bonne qualité, trois ans après le refus dans le supérieur. L'emploi est considéré de bonne qualité quand il est à durée indéterminée, occupé à temps plein et que l'enquêté déclare s'y réaliser professionnellement.

En contrôlant un certain nombre de paramètres relatifs à l'origine sociale, aux caractéristiques démographiques et au parcours scolaire, il apparaît que le fait d'avoir été refusé de l'enseignement supérieur joue un rôle négatif sur la qualité de l'emploi atteinte après trois ans de vie active. La probabilité d'occuper un emploi de bonne qualité est en effet réduite de 45 % pour les jeunes recalés du supérieur en 2013 (par rapport aux jeunes diplômés du supérieur court), soit un impact marginal plus important que pour les bacheliers n'ayant pas souhaité poursuivre ou pour les non-diplômés du supérieur. On peut ainsi conclure à un effet net de la sélection sur la probabilité d'occuper un emploi de bonne qualité trois ans plus tard.

**Modèle 2 ● Probabilité d'occuper un emploi de bonne qualité en 2016**

| Modèle de sélection (Heckman)<br>1re équation : occuper un emploi<br>2e équation : occuper un emploi de bonne qualité | | *Variables d'intérêt (effets marginaux)* | |
|---|---|---|---|
| *Variable explicative* | *Modalité active* | **Occuper un emploi** | **Occuper un emploi de bonne qualité** |
| Groupe de sortants | Diplômés du supérieur | réf. | réf. |
| | Bacheliers n'ayant pas souhaité poursuivre | -0,250*** | -0,263*** |
| | Recalés du supérieur | -0,455*** | -0,488*** |
| | Sortants du supérieur non diplômés | -0,273*** | -0,285*** |
| Age en 2013 | 18 ans ou moins | réf. | |
| | Entre 19 et 21 ans | 0,099** | |
| | Entre 22 et 24 ans | 0,254*** | |
| | Plus de 24 ans | 0,118* | |
| Genre | Homme | réf. | réf. |
| | Femme | -0,063** | -0,086*** |
| Type de bac obtenu | Général | réf. | réf. |
| | Technologique | 0,130*** | n.s. |
| | Professionnel | 0,079** | 0,073* |
| Spécialité de la formation de sortie | LHS / Tertiaire | | réf. |
| | MST / Industriel | | 0,183*** |
| Redoublement avant la 6e | Non | | réf. |
| | Oui | | -0,154*** |
| Sortant de CFA | Non | réf. | réf. |
| | Oui | 0,357*** | 0,295*** |
| Sortant d'établissement agricole | Non | réf. | réf. |
| | Oui | 0,131* | -0,564*** |
| Niveau d'études de la mère | Au moins le baccalauréat | | |
| | Inférieur au baccalauréat | | |
| Père ouvrier ou employé | Non | réf. | |
| | Oui | 0,086*** | |
| Parent(s) étranger(s) | Non | | |
| | Oui | 0,890*** | |
| Bourse sur critères sociaux | Non | réf. | |
| | Oui | -0,230*** | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Résidence en QPV à la fin des études | Non | | réf. |
| | Oui | | n.s. |
| Zone de résidence au bac | Urbaine | réf. | |
| | Rurale | 0,195*** | |
| Arrêt des études : formation inexistante à proximité | Non | réf. | réf. |
| | Oui | -0,219*** | n.s. |
| Arrêt des études : raison financière | Non | réf. | réf. |
| | Oui | -0,064* | -0,140*** |
| Arrêt des études : lassitude | Non | réf. | |
| | Oui | -0,054* | |
| Arrêt des études : a trouvé un emploi | Non | réf. | réf. |
| | Oui | 0,462*** | 0,223*** |
| Arrêt des études : voulait entrer dans la vie active | Non | réf. | |
| | Oui | 0,230*** | |
| Arrêt des études : atteint le niveau souhaité | Non | réf. | réf. |
| | Oui | 0,209*** | 0,101*** |

Note : *p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01

Source : enquête Génération 2013 à 3 ans.
Champ : jeunes sortis du système éducatif en 2013 avec un plus haut diplôme de niveau bac à bac+3, en emploi en 2016 (276 000 jeunes).
Lecture : Toutes choses introduites au modèle par ailleurs et tenant compte de la première sélection opérée sur la probabilité d'occuper un emploi en 2016, le fait d'être sorti recalé de l'enseignement supérieur plutôt que diplômé de l'enseignement supérieur court en 2013 réduit de 45% la probabilité d'occuper un emploi de bonne qualité après trois ans de vie active.

La seconde analyse (cf. Modèle 3) estime la probabilité de suivre une trajectoire marquée par la sortie ou le maintien aux marges de l'emploi, ou une trajectoire dominée par le retour en formation, plutôt qu'un début de carrière dominé par l'emploi (accès rapide ou progressif). On identifie à nouveau un effet de la sélection, tant sur la probabilité de rester aux marges de l'emploi que sur celle de revenir aux études, dans la mesure où les *odds-ratios* sont plus élevés pour les recalés que pour les autres sortants au niveau bac.

## Modèle 3 ● Probabilité de suivre une trajectoire plutôt qu'une autre

| Régression logistique multinomiale (réf. : Trajectoires dominées par l'emploi) | | *Variables d'intérêt* (odds-ratios) | |
|---|---|---|---|
| *Variable explicative* | *Modalité active* | **Sortie ou maintien aux marges de l'emploi** | **Retour aux études ou à la formation** |
| Groupe de sortants | Diplômés du supérieur court | réf. | réf. |
| | Bacheliers n'ayant pas souhaité poursuivre | 1,555*** | 1,500*** |
| | Recalés du supérieur | 2,010*** | 2,482*** |
| | Sortants du sup non diplômés | 1,548*** | 1,211** |
| Age en 2013 | 18 ans ou moins | réf. | réf. |
| | Entre 19 et 21 ans | n.s. | 0,662*** |
| | Entre 22 et 24 ans | n.s. | 0,500*** |
| | Plus de 24 ans | 1,327** | 0,306*** |
| Genre | Homme | réf. | réf. |
| | Femme | n.s. | n.s. |
| Type de bac obtenu | Général | réf. | réf. |
| | Technologique | n.s. | 0,665*** |
| | Professionnel | 1,298*** | 0,415*** |
| Sortant de CFA | Non | réf. | réf. |
| | Oui | 0,628*** | 0,371*** |
| Sortant d'établissement agricole | Non | réf. | réf. |
| | Oui | n.s. | 1,514** |
| Niveau d'études de la mère | Au moins le baccalauréat | réf. | réf. |
| | Inférieur au baccalauréat | n.s. | 0,873** |
| Bourse sur critères sociaux | Non | réf. | réf. |
| | Oui | 1,511*** | 1,287*** |
| Zone de résidence au bac | Urbaine | réf. | réf. |
| | Rurale | 0,839** | n.s. |
| Arrêt des études : formation inexistante à proximité | Non | réf. | réf. |
| | Oui | 1,401*** | 1,275** |
| Arrêt des études : raison financière | Non | réf. | réf. |
| | Oui | 1,140** | n.s. |
| Arrêt des études : lassitude | Non | réf. | réf. |
| | Oui | 1,210*** | n.s. |
| Arrêt des études : a trouvé un emploi | Non | réf. | réf. |
| | Oui | 0,342*** | 0,466*** |
| Arrêt des études : atteint le niveau souhaité | Non | réf. | réf. |
| | Oui | 0,858** | 0,491*** |
| Arrêt des études : voulait entrer dans la vie active | Non | réf. | réf. |
| | Oui | n.s. | 0,539*** |

Note : *p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01
Source : enquête Génération 2013 à 3 ans.
Champ : jeunes sortis du système éducatif en 2013 avec un plus haut diplôme de niveau bac à bac+3 (374 000 jeunes).
Lecture : Toutes choses introduites au modèle par ailleurs, les recalés de l'enseignement supérieur ont 2 fois plus de chances que les diplômés du supérieur de rester aux marges de l'emploi dans les trois ans suivant leur sortie, plutôt que de suivre une trajectoire dominée par l'emploi.

Qui sont ces jeunes qui, après s'être heurtés une première fois à la sélection dans l'enseignement supérieur, persistent à vouloir se former durant leurs trois premières années de vie active ? Pour caractériser cette population, nous estimons la probabilité de suivre une trajectoire dominée par le retour aux études ou à la formation, parmi la seule population des recalés de l'enseignement supérieur (cf. Modèle 4). Aux variables de contrôle utilisées dans les modèles présentés précédemment, ont été ajoutées des informations relatives au type de candidature formulée au moment du baccalauréat, ici en STS, en santé social ou dans une filière sélective.

**Modèle 4 ● Probabilité pour les recalés de suivre une trajectoire dominée par la reprise d'études**

| Régression logistique (réf. : toutes autres trajectoires) | | *Variable d'intérêt (*odds-radios*)* |
|---|---|---|
| *Variable explicative* | *Modalité active* | **Retour aux études ou à la formation** |
| Age en 2013 | 18 ans ou moins | réf. |
| | Entre 19 et 21 ans | 0,460** |
| | Entre 22 et 24 ans | 0,033** |
| | Plus de 24 ans | n.s. |
| Genre | Homme | réf. |
| | Femme | 1,737* |
| Type de bac obtenu | Général | réf. |
| | Technologique | 0,462* |
| | Professionnel | 0,209*** |
| Candidatures au moment du bac | Pas de candidature en STS | réf. |
| | STS | n.s. |
| | Pas de candidature en santé social | réf. |
| | Santé social | n.s. |
| | Pas de candidature en filières sélectives | réf. |
| | Filières sélectives | n.s. |
| Redoublement avant la 6e | Non | réf. |
| | Oui | n.s. |
| Sortant d'établissement agricole | Non | réf. |
| | Oui | 2,591* |
| Niveau d'études de la mère | Au moins le baccalauréat | réf. |
| | Inférieur au baccalauréat | 0,458*** |
| Bourse sur critères sociaux | Non | réf. |
| | Oui | 2,160** |
| Résidence en QPV à la fin des études | Non | réf. |
| | Oui | 0,306* |
| Arrêt des études : lassitude | Non | réf. |
| | Oui | 0,394** |
| Arrêt des études : voulait entrer dans la vie active | Non | réf. |
| | Oui | 0,446*** |

Note : *p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01
Source : enquête Génération 2013 à 3 ans.
Champ : jeunes sortis du système éducatif en 2013 après avoir été refusés de l'enseignement supérieur (19 000 jeunes)
Lecture : Parmi les recalés du supérieur et à caractéristiques introduites au modèle comparables, les femmes ont 1,7 fois plus de chances de suivre une trajectoire de reprises d'études plutôt que n'importe quelle autre trajectoire, par rapport aux hommes.

Les résultats de nos estimations font apparaître certains déterminants déjà connus de la reprise d'études, comme le fait d'être une femme plutôt qu'un homme. Pour cette population de recalés, le vœu d'orientation formulé sans succès ne détermine toutefois pas la propension à retenter sa chance dans l'enseignement supérieur. On voit par contre que les jeunes issus des milieux sociaux les moins dotés (mère non diplômée, résidence en QPV) ont nettement moins tendance à reprendre des études que les autres. La bourse apparaît comme un outil susceptible de stimuler l'aspiration aux études supérieures. Surtout, les jeunes qui ont obtenu un bac technologique et plus encore professionnel voient leurs chances de reprendre des études s'écrouler, confirmant là les travaux du Céreq explorant les déterminants des reprises d'études (Mora & Robert, 2017). La sélection se révèle pour eux rédhibitoire et semble marquer un point final à leurs désirs de formation.

# Conclusion

En définitive, les jeunes ayant mis fin à leurs études après avoir été refusés dans la formation qu'ils avaient demandée se trouvent, en début de carrière, plus souvent aux marges de l'emploi que les autres jeunes ayant intégré le monde du travail avec au maximum un baccalauréat. Le fait de se voir relégué aux portes de l'enseignement supérieur laisse donc une marque sur les jeunes ayant désiré poursuivre des études.

Les recalés reprennent également plus souvent des études que les autres, ce qui suggère que si la sélection peut barrer formellement l'accès à l'enseignement supérieur, elle ne parvient pas toujours à effacer durablement les aspirations qu'elle a freinées une première fois. Toutefois, cette propension à persévérer dans le projet d'études est tout à fait inégale entre les bacheliers généraux, d'une part, et les bacheliers technologiques et professionnels, d'autre part. Ces derniers apparaissent plus sensibles au message que leur adresse l'institution en leur refusant l'accès à une formation supérieure. Ils semblent intérioriser, plus que les autres, l'idée que leur place n'est pas dans l'enseignement supérieur.

Ces résultats ne permettent pas de conclure à un effet Pygmalion sur le marché de l'emploi, dans la mesure où ils ne peuvent documenter finement la façon dont se joue la perception du rejet par les recalés, au cours de leur entrée contrainte dans la vie active. Une enquête qualitative serait nécessaire pour cela. De plus, ils mériteraient d'être consolidés par des données plus fines à propos du niveau de performance scolaire affiché par les jeunes au moment du bac. Néanmoins, grâce à certaines informations approchant ce niveau scolaire, et parce que l'ensemble des analyses tend systématiquement dans la même direction, ils permettent de conclure à un effet négatif de la sélection sur le parcours d'insertion et interrogent, à ce titre, les principes structurant la distribution des bacheliers dans l'enseignement supérieur et les conséquences que cette sélection pourrait avoir pour ses oubliés.

# Références bibliographiques

Bluntz, C. & Boulet, P. (2018). Orientation dans l'enseignement supérieur : les vœux des lycéens dans Parcoursup pour la rentrée 2018. *Note Flash Enseignement supérieur & Recherche, 4*.

Boulet, P. (2018). Parcoursup 2018 : propositions d'admission dans l'enseignement supérieur et réponses des bacheliers. *Note Flash Enseignement supérieur & Recherche, 17*.

Bressoux, P. (2012). L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. *Regards croisés sur l'économie, 12*(2), 208-217.

Brinbaum, Y., Hugrée, C. & Poullaouec, T. (2018). 50 % à la licence… mais comment ? les jeunes de familles populaires à l'université en France. *Économie et statistique, 499,* 79-105.

Calmand, J. & Merlin, F. (2019). Quand sélection rime avec abandon : les parcours d'insertion des « recalés » du supérieur. Communication aux journées d'études AFS RT 4, 42 et 46, *La sélection*

*dans l'enseignement supérieur : politiques, instruments, pratiques.* Université Paris Dauphine, 2019.

Duru-Bellat, M. (2002). Les inégalités sociales à l'école. Paris : PUF.

Duru-Bellat, M. & Kieffer, A. (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités. *Population, 63*(1), 123-157.

Landrier, S. & Nakhili, N. (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France. *Formation Emploi, 109*, 23-36.

Legendre, F. (2003). Les étudiants fantômes. *Carrefours de l'éducation, 16*(2), 32-55.

Lemêtre, C. & Orange, S. (2017). Les bacheliers professionnels face à Admission Post-Bac (APB) : « logique commune » *versus* « logique formelle » de l'orientation. *Revue française de pédagogie, 198,* 49-60.

Maroy, C. & Van Campenhoudt, M. (2010). Démocratisation ségrégative de l'enseignement supérieur en Belgique francophone : le poids de l'autosélection et des familles. *Éducation et sociétés, 26*, 89-106.

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

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

Sarfati, F. (2013). Peut-on décrocher de l'université ? *Agora débats/jeunesses, 63*, 7-21.

Session 8

# Sélection et accès à l’enseignement supérieur

# Affectations post-bac avant Parcoursup : réalité des inégalités d'affectation selon le genre et l'origine sociale combinées au type de bac et à la performance scolaire

*Philippe Lemistre*[*]

## Introduction

Pour les affectations post-bac dans le supérieur, la très grande majorité des bacheliers sont affectés en suivant la procédure en ligne (application APB, puis Parcoursup). Jusqu'en 2017, les vœux formulés étaient ordonnés (APB). Une majorité de jeunes obtenait, si ce n'est leur premier vœu, au moins un des trois premiers. Par exemple, 62,2 % des bacheliers de 2016, qui font l'objet de cette communication, obtenaient leur premier vœux, toutes filières et types de bacs confondus. Autre exemple, 75,8 % des bacheliers de la filière S obtenaient leur premier vœu à l'université, et 88,5 % un des trois premiers (Lemistre, 2019). Ce chiffre relativise à nouveau l'idée d'une université comme second choix (Bodin et Orange, 2013). Ces pourcentages sont plus faibles pour les autres filières qui sont sélectives. L'affectation va différer alors des tout premiers vœux en regard des performances antérieures (notes en première et terminale prises en compte dans la procédure APB).

Performances mises à part, origine sociale et genre vont jouer un rôle déterminant dans les choix formulés par les jeunes, voire dans le processus d'affectation. Concernant les différences selon le genre, la surreprésentation féminine dans certaines filières a déjà été documentée et plusieurs explications avancées, parmi lesquelles des représentations stéréotypées et genrées (Baudelot & Establet, 1992), ou l'évitement par les garçons des filières marquées du sexe opposé, en lien avec un enjeu identitaire (Vouillot, 2007). Quant à la sélection associant origine sociale et performances scolaires, elle participe de l'élitisme républicain à la française qui combine performances scolaires et reproduction sociale (Baudelot & Establet, 2009). Les aspirations des filles et des garçons vont donc différer, comme diffèrent les aspirations entre classes sociales. Nombre d'études ont traité chacune de ces questions. Les investigations qualitatives, tout en privilégiant un de ces deux aspects, prennent néanmoins souvent l'autre en compte ainsi que les performances scolaires antérieures. C'est le cas des approches intersectionnelles qui examinent les effets du genre en combinaison avec ceux de l'origine sociale (Buscatto, 2016).

Dès lors qu'il s'agit d'études quantitatives, ces variables sont le plus souvent juxtaposées dans des investigations « toutes choses égales par ailleurs » (TEPA désormais), où elles vont expliquer, par exemple, le type d'affectation obtenue ou souhaitée. L'hypothèse sous-jacente est que si les effets peuvent se cumuler, ils agissent indépendamment l'un de l'autre[1]. Leur prise en compte simultanée (et non combinée) n'est destinée qu'à saisir « l'effet propre » de chacun, une fois les autres déterminants pris en compte par ailleurs. Concernant le genre et l'origine sociale, l'approche intersectionnelle a justement pour vocation de démontrer que selon l'origine sociale, les arbitrages selon le genre diffèrent. Les variables ne sont donc pas indépendantes, et toutes choses ne sont donc pas égales par ailleurs. Concernant les performances antérieures, leur usage peut aussi être distingué selon l'origine sociale. Cette hypothèse a été récemment formulée dans un cadre qui associe les théories de Sen et Bourdieu. Dans ce cadre d'analyse, une origine sociale donnée est un facteur de conversion permettant de convertir des ressources de manière différenciée par rapport à une autre origine sociale. Les performances certifiées sont alors autant de ressources dont les usages seront distincts selon l'origine sociale, par exemple les choix d'orientation ou aspirations (Hart, 2014). Tel est le cas en France, par exemple, où selon le type de bac et les performances au bac (mention) les aspirations pour les étudiants de licences scientifiques d'une grande université sont différentes en fonction de la combinaison entre

[*] Céreq-CERTOP-UMR 5044 – CNRS.

[1] Les variables sont d'ailleurs nommées variables indépendantes dans ces modèles TEPA.

origine sociale et performances antérieures. Un tel résultat est obtenu via des investigations TEPA, où les variables caractérisant l'origine sociale et les performances au bac (mentions) sont croisées pour obtenir un effet de chaque combinaison entre origines sociales et performance (Lemistre & Ménard, 2019).

Les données mobilisées ici sont issues de la base APB 2016 anonymisée[2]. L'exhaustivité de la base (432 540 bacheliers diplômés et affecté via APB en 2016) permet de croiser le sexe avec sept niveaux de classe sociale et la performance au bac (mention). Ainsi, l'approche est intersectionnelle entre sexe et origine sociale, tout en postulant un usage différencié des performances dans le secondaire pour l'affectation dans le supérieur.

**Encadré 1 • Admission Post-Bac, échantillon et cote sociale**

***APB***

L'application Admission Post-Bac (APB) est l'ancien service accessible, entre 2009 et 2017, via un site web du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Il centralisait les démarches d'orientation dans l'enseignement supérieur. Les candidats formulaient leurs vœux pour une formation dans un établissement donné, puis les validaient de façon hiérarchisée jusqu'en mars. A l'issue de la procédure normale d'affectation, une proposition était faite parmi la liste des vœux formulés. La procédure normale était suivie d'une procédure complémentaire permettant aux bacheliers n'ayant pas reçu de proposition positive, ou n'ayant pas candidaté lors de la procédure normale, de recevoir une proposition de formation dans le supérieur à la rentrée suivante. APB est remplacé par Parcoursup en janvier 2018. Les IEP, Paris Dauphine, les formations privées, et les écoles d'infirmiers ne sont pas proposés dans APB (les préparations aux formations paramédicales et sociales y sont proposées).

***Échantillon***

Le nombre total de candidats inscrits dans APB 2016 et ayant validé au moins un vœu s'élève à 762 600 personnes, dont 585 700 inscrits au bac en 2016. Parmi ces derniers, 533 600 candidats ont été admis au bac (note MESRI). Si l'on ne retient que les jeunes en terminale en 2016, qui sont aller au bout de la procédure (oui définitif en procédure normale ou complémentaire, n'ont pas renoncé à ce vœu ensuite) on aboutit à 432 540 bacheliers de 2016 qui était en terminale en 2016.

***Cote sociale en 7 catégories***

| | COTSOC | Père et/ou mère | Autre référent légal (le plus élevée si deux référents) |
|---|---|---|---|
| 1 | Très Favorisé | Deux Favorisé | CS du parent renseigné prime |
| 2 | Favorisé | Favorisé Et Plutôt Favorisé | |
| 3 | Plutôt Favorisé | Favorisé Et Moyenne | |
| 3 | Plutôt Favorisé | Favorisé Et Populaire | |
| 3 | Plutôt Favorisé | Un Favorisé | CS du parent renseigné prime |
| 3 | Plutôt Favorisé | Deux Plutôt Favorisé | |
| 4 | Moyenne Sup | Plutôt Favorisé Et Moyenne | |
| 4 | Moyenne Sup | Plutôt Favorisé Et Défavorisé | CS du parent renseigné prime |
| 5 | Moyenne | Un Plutôt Favorisé | |
| 5 | Moyenne | Deux Moyenne | |
| 6 | Défavorisé | Moyenne Et Défavorisé | |
| 6 | Défavorisé | Un Moyenne | |
| 7 | Très Défavorisé | Deux Défavorisé | |
| 7 | Très Défavorisé | Un Défavorisé | CS du parent renseigné prime |
| 6 | Défavorisé | Deux Non Renseigné | si tuteur CS ou autre membre de la famille moyenne ou plus |
| 7 | Très Défavorisé | Deux Non Renseigné | si tuteur CS, ou autre membre de la |

[2] Cette base a été constituée avec le service statistique du MESRI dans le cadre d'une convention entre le SIES et le CERTOP associée au groupe de travail sur l'enseignement supérieur du Céreq https://www.cereq.fr/le-cereq-activites-scientifiques-groupes-de-travail-et-seminaires/groupe-de-travail-sur

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | famille défavorisé ou non renseigné |

7 catégories ont été créées (très favorisé, favorisé, plutôt favorisé, moyenne supérieure, moyenne, défavorisé, très défavorisé) à partir des catégories DEPP (favorisé, plutôt favorisé, moyenne, défavorisé + non renseigné ou non applicable (codification SIES de 1 à 5)).

# 1. Affectation dans les filières du supérieur : les effets distincts de l'origine sociale, de la performance et du genre

## 1.1. Performances, genre et origine sociale : du bac aux filières du supérieur

Dans chaque filière du supérieur, domine un ou plusieurs types de baccalauréats et la plupart sont genrés, plus ou moins marqués socialement, et délivrent également des mentions de manières différenciées. Ils sont aussi plus ou moins sélectifs et ouverts vers le supérieur. Nous ne reprendrons pas ici les arguments sur la hiérarchie des bacs, en partie en lien avec leurs finalités professionnelles ou non[3]. Rappelons que le bac S est le plus sélectif, suivi par le bas ES, puis le bac L. Ces bacs généraux sont destinés à la poursuite d'études à bac plus trois au moins. Les baccalauréats technologiques ont vocation à une poursuite vers les filières professionnelles courtes (IUT, STS). Quant au bac professionnel, filière moins sélective que la filière technologique, il est devenu très récemment propédeutique vers les STS, mais conduit encore plus d'un tiers des diplômés vers le marché du travail. L'affectation dans une filière du supérieur étant liée au type de baccalauréat, les différences en termes de genre et d'origine sociale sont donc en partie héritées du secondaire. Il nous semble donc nécessaire de donner un rapide aperçu de la caractérisation des bacs selon nos variables d'intérêt dans la suite.

Concernant l'origine sociale, nous mobilisons une cote sociale en 7 niveaux qui s'appuie sur la profession des deux parents ou autre référent légal et est construite à partir des catégories en 5 niveaux élaborés par la DEPP (cf. Encadré 1). Si la profession des parents domine comme facteur distinctif, la répartition des PCS (32 postes) dans les cinq niveaux proposés par la DEPP prend également en compte les niveaux d'éducation des ascendants (Lemistre, 2019).

[3] Pour des éléments de détail à partir de la même enquête, voir Lemistre et Merlin 2019.

**Tableau 1 • Type de bac, origine sociale et mention (%)**

| Type de bac | Général | | | Technologique | | Professionnel | | Tous |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | S | ES | L | Tertiaire | Production | Tertiaire | Production | |
| Origine sociale | | | | | | | | |
| Très favorisé (1) | 21,9 | 15,1 | 12,2 | 5,1 | 6,6 | 1,7 | 2,8 | 13,7 |
| Favorisé | 9,9 | 7,9 | 6,7 | 4 | 6,1 | 1,7 | 3,2 | 7,2 |
| Plutôt favorisé | 25,9 | 23,9 | 22,2 | 16,8 | 19,8 | 9,5 | 13,4 | 21,6 |
| Moyenne sup. | 10,9 | 12 | 11,7 | 11,9 | 14,8 | 9,4 | 12,8 | 11,7 |
| Moyenne | 11,4 | 13,8 | 14 | 14,8 | 15,9 | 13,1 | 16,4 | 13,4 |
| Défavorisé | 12,1 | 16,5 | 19,6 | 24,2 | 21,1 | 27,8 | 26,2 | 17,9 |
| Très défavorisé | 7,9 | 10,8 | 13,6 | 23,2 | 15,8 | 36,7 | 25,2 | 14,5 |
| Mention au bac | | | | | | | | |
| Très bien (1) | 17,7 | 9,9 | 9,8 | 1,6 | 3,8 | 2 | 2,4 | 10,2 |
| Bien | 21 | 18 | 17,4 | 11 | 14,6 | 17,6 | 15,9 | 17,8 |
| Assez bien | 25,8 | 28,9 | 28,6 | 34,4 | 33,3 | 40,2 | 38,3 | 30,1 |
| Pas de mention | 35,4 | 43,2 | 44,1 | 53 | 48,3 | 40,2 | 43,5 | 41,8 |
| Part de femmes | 47 | 60,9 | 80,5 | 54,7 | 40 | 68,8 | 15,5 | 53,1 |

Source : APB 2016. (1) Lire : parmi les bacheliers S 21,9 % sont d'origine sociale très favorisée et 17,7 % ont obtenu une mention très bien.

En regard de cette cote sociale, plus d'un bachelier scientifique sur cinq (21,9 %) est d'origine très favorisée et seulement 20 % (12,1+7,9) sont issus d'un milieu social défavorisé ou très défavorisé. Cette proportion est plus de dix points en dessous de celle de l'ensemble des bacheliers (17,9+14,5), et inférieure, voire très inférieure, à celles des autres bacheliers, puisqu'elle culmine à 64,5 % pour les baccalauréats professionnels du tertiaire (27,8+36,7). Pour autant, si la filière S demeure plus sélective socialement que les autres, elle n'accueille pas que des élèves favorisés, comptant 20 % de défavorisés ou très défavorisés.

Les mentions sont aussi obtenues de manières très différenciées selon le type de bac. La moyenne de 10,2 % de détenteurs de la mention très bien pour l'ensemble des bacs masque en effet une disparité qui va de 17,7 % (bac S) à 1,6 % (bac technologique Services).

Les baccalauréats sont aussi très genrés. Si les filles sont majoritaires parmi l'ensemble des bacheliers (53,1 %), elles le sont plus nettement encore pour les baccalauréats professionnels tertiaires (68,8 %) et le bac général littéraire (80,5 %). En revanche, malgré des performances plus élevées en amont, elles ne le sont pas pour le baccalauréat S, compte tenu d'une attractivité plus forte des filières scientifiques pour les garçons. Ces performances relatives plus élevées se confirment pour tous les baccalauréats où elles sont en proportion plus nombreuses que les garçons à obtenir des mentions très bien et aussi bien, à une seule exception près (sur 14) pour les baccalauréats technologiques en production pour lesquels les proportions sont identiques (14,6 % des garçons mention bien et 14,6 % parmi les filles). Si elles sont plus nombreuses parmi les bacheliers, c'est aussi grâce à leurs performances antérieures. Par conséquent, elles atteignent aussi des niveaux d'études plus importants dans le supérieur (Couppié & Epiphane, 2019).

**Tableau 2 ● Filières du supérieur, origine sociale type de bac et mention (%)**

| | STS | IUT | Licence | ING | CPGE | Autres | Tous |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Filières | 22,4 | 10,6 | 51,8 | 3,0 | 9,1 | 3,1 | 100,0 |
| Filles | 19,5 | 7,9 | 59,6 | 1,5 | 7,9 | 3,6 | 100,0 |
| Garçons | 25,7 | 13,7 | 42,9 | 4,8 | 10,4 | 2,5 | 100,0 |
| Part de femmes | 46,1 | 39,4 | 61,1 | 26,2 | 46,3 | 61,9 | 53,1 |
| Origine sociale | | | | | | | |
| très favorisé | 4,7 | 12,3 | 13,3 | 32,9 | 31,6 | 18,4 | 13,7 |
| favorisé | 4,3 | 8,9 | 7,1 | 12,0 | 10,8 | 8,8 | 7,2 |
| assez favorisé | 16,4 | 24,1 | 21,9 | 28,7 | 26,8 | 25,1 | 21,6 |
| moyenne supérieure | 13,2 | 14,0 | 11,5 | 7,4 | 8,2 | 11,3 | 11,7 |
| moyenne | 16,1 | 13,8 | 13,2 | 8,4 | 8,9 | 13,0 | 13,4 |
| défavorisé | 24,1 | 16,1 | 18,0 | 6,9 | 8,9 | 14,7 | 17,9 |
| très défavorisé | 21,2 | 10,8 | 15,1 | 3,6 | 4,9 | 8,8 | 14,5 |
| Type de bac | | | | | | | |
| Bac S | 7,9 | 41,3 | 38,6 | 94,3 | 68,6 | 31,9 | 36,2 |
| Bac ES | 8,7 | 23,6 | 25,3 | 0,3 | 15,3 | 24,6 | 19,7 |
| Bac L | 2,2 | 1,9 | 16,0 | | 9,2 | 8,9 | 10,1 |
| Bac tech. | 43,2 | 31,5 | 13,0 | 5,3 | 6,6 | 23,1 | 21,2 |
| Bac pro. | 38,0 | 1,7 | 7,1 | | 0,2 | 11,5 | 12,7 |
| Mention au bac | | | | | | | |
| Très bien | 2,2 | 4,8 | 7,7 | 26,5 | 45,3 | 10,4 | 10,2 |
| Bien | 14,2 | 21,3 | 15,1 | 33,9 | 31,9 | 20,4 | 17,8 |
| Assez bien | 36,9 | 40,2 | 27,6 | 25,5 | 16,8 | 31,8 | 30,1 |
| Pas de mention | 46,7 | 33,7 | 49,6 | 14,0 | 6,1 | 37,4 | 41,8 |
| | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Effectifs | 96 822 | 45 977 | 223 880 | 13 168 | 39 442 | 13 251 | 432 540 |

Source : APB 2016.

Seules cinq filières seront examinées par la suite, la filière « Autre » sera donc passée sous silence puisqu'agrégeant des filières disparates aux effectifs trop limités pour les investigations qui seront menées.

Deux filières absorbent à elles seules près des trois quarts des affectés à l'issue de la procédure APB. Il s'agit des BTS (22,4 %) et de l'université (51,8 %). Les IUT et les classes préparatoires concernent chacun environ un bachelier sur dix (respectivement 10,6 % et 9,1 %). La conséquence de ces effectifs relatifs est qu'une filière peut recruter majoritairement certains types de bacheliers, alors que leur majorité s'oriente vers d'autres filières. Par exemple, les IUT ne sont pas la filière vers laquelle se dirige la grande majorité des bacheliers S, pour autant le bac S est le plus représenté parmi les étudiants affectés en IUT (41,3 %), suivi par les bacs technologiques, puis le bac ES (23,6 %). Deux tiers des effectifs des IUT sont donc issus de bacs généraux. On comprend mieux alors que les bacheliers technologiques affectés en IUT soient choisis parmi les plus performants au bac pour pouvoir suivre au mieux une formation où dominent des bacheliers formés aux disciplines générales. À l'inverse, les places en BTS sont pourvues par plus de 80 % de bacheliers technologiques et professionnels répartis équitablement entre les deux types de bacs. Les constats effectués confirment que les logiques de recrutement en STS sont distinctes de celles des IUT (Orange, 2013).

Plus encore que pour les IUT, le caractère général des licences est aussi souligné par la place prépondérante des bacs généraux (79,9 %). Deux étudiants sur dix sont néanmoins issus d'un bac technologique ou professionnel, dont plus d'un sur 20 d'un baccalauréat professionnel (7 %). Pour les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), 7 % des affectés sont issus de bacs technologiques,

soit à nouveau plus d'un étudiant sur 20. Il est clair que toutes les CPGE ne sont pas concernées par un afflux de bacheliers technologiques, mais la multiplication de ces dernières a permis manifestement de donner une place non négligeable à ces bacheliers. Les CPGE n'en demeurent pas moins les plus élitistes et sélectives socialement avec une proportion de jeunes issus de classes favorisées ou très favorisées de 42,4 % plus du double que la moyenne de tous les bacs (20,9 %), dont 31,6 % de très favorisés (moyenne pour tous 13,7 %). De même, la proportion de mentions très bien (45,3 %) est plus de 4 fois supérieures à la part de mention très bien pour l'ensemble des bacheliers (10,2 %). Les écoles d'ingénieurs sont plus sélectives socialement encore avec une proportion un peu plus forte de classes supérieures (très favorisé et favorisé). En revanche, les performances au bac sont moindres avec 39,5 % de jeunes sans mention ou avec une mention assez bien contre 22,9 % pour les CPGE.

## 1.2. Les effets distincts du genre, de l'origine sociale du type de bac et de la mention sur les affectations dans le supérieur

**Tableau 3 • Déterminants de l'affectation dans les filières du supérieur**

| Modèle logit odd ratios (1) Chaque filière contre l'ensemble des autres | BTS | | DUT | | Licence | | ING | | CPGE | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Femme | 0,93 | 0,00 | 0,56 | 0,00 | 1,76 | 0,00 | 0,34 | 0,00 | 0,55 | 0,00 |
| Origine sociale (ref. très défavorisé) | | | | | | | | | | |
| très favorisé | 0,68 | 0,00 | 0,93 | 0,00 | 0,69 | 0,00 | 2,28 | 0,00 | 1,82 | 0,00 |
| favorisé | 0,89 | 0,00 | 1,23 | 0,00 | 0,74 | 0,00 | 1,96 | 0,00 | 1,47 | 0,00 |
| Assez favorisé | 0,98 | 0,27 | 1,14 | 0,00 | 0,77 | 0,00 | 1,81 | 0,00 | 1,44 | 0,00 |
| moyenne supérieure | 1,13 | 0,00 | 1,22 | 0,00 | 0,81 | 0,00 | 1,25 | 0,00 | 1,16 | 0,00 |
| moyenne | 1,17 | 0,00 | 1,11 | 0,00 | 0,82 | 0,00 | 1,36 | 0,00 | 1,18 | 0,00 |
| défavorisé | 1,14 | 0,00 | 1,06 | 0,00 | 0,87 | 0,00 | 1,14 | 0,03 | 1,10 | 0,00 |
| Type de bac (ref. S) Bac. ES | 1,96 | 0,00 | 1,15 | 0,00 | 1,30 | 0,00 | 0,01 | 0,00 | 0,51 | 0,00 |
| Bac. L | 0,93 | 0,00 | 0,18 | 0,00 | 2,81 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,73 | 0,00 |
| Bac. Tech. Prod. | 13,70 | 0,00 | 1,37 | 0,00 | 0,24 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,34 | 0,00 |
| Bac. Tech. Serv | 11,59 | 0,00 | 1,30 | 0,00 | 0,27 | 0,00 | 0,24 | 0,00 | 0,28 | 0,00 |
| Bac. Pro. Prod. | 20,35 | 0,00 | 0,17 | 0,00 | 0,29 | 0,00 | | | 0,02 | 0,00 |
| Bac. Pro. Serv. | 52,02 | 0,00 | 0,08 | 0,00 | 0,13 | 0,00 | | | 0,02 | 0,00 |
| Mention au bac (ref. pas de mention) très bien | 0,37 | 0,00 | 0,53 | 0,00 | 0,25 | 0,00 | 3,73 | 0,00 | 36,43 | 0,00 |
| bien | 0,80 | 0,00 | 1,62 | 0,00 | 0,38 | 0,00 | 4,36 | 0,00 | 13,15 | 0,00 |
| assez bien | 1,05 | 0,00 | 1,87 | 0,00 | 0,55 | 0,00 | 2,50 | 0,00 | 4,15 | 0,00 |
| Constante | 0,10 | 0,00 | 0,06 | 0,00 | 2,09 | 0,00 | 0,02 | 0,00 | 0,02 | 0,00 |

*(1) Variables dans l'estimation non reproduites : en retard au bac, nationalité étranger, lieu de naissance ((7 modalités, parent référent légal déclaré en 1 (6 modalités),Un BTS dans l'étab. du bac ,Une CPGE dans l'étab. du bac,nb., nb. de candidats apb de l'étab. (9 modalités en tranches),Type de Commune de l'établissement (10 modalités), distance entre résidence au bac et étab. d'affectation (7 modalités en tranches).*

Source : APB 2016.

Les analyses toutes choses égales par ailleurs (TEPA désormais) exacerbent ou parfois relativisent certains constats descriptifs compte tenu des interactions entre variables. Pour le genre, alors qu'il y a seulement 10 % de plus de filles à l'université que de garçons (cf. Tableau 2), TEPA les filles ont environ 1,8 fois (coeff. 1,76) plus de chances que les garçons d'être affectées en licence. Cela signifie qu'à caractéristiques comparables, les filles font davantage le choix de l'université. Il s'agit à la fois des performances plus élevées des filles (mention au bac) et aussi d'une origine sociale plus élevée liée notamment à leur part relative importante parmi les affectés en PACES. En effet, performances au bac et origine sociale diminuent la probabilité d'accès à l'université TEPA. C'est exactement l'inverse pour les CPGE où elles représentent près de la moitié des effectifs (46,3 %), mais ont 45 % de chances en moins que les garçons d'intégrer la filière à caractéristiques comparables. À nouveau, le pourcentage néanmoins élevé de filles est imputable à leurs performances et origines sociales plus élevées.

Pour l'origine sociale, on voit immédiatement quelles sont les filières inclusives et celles qui le sont peu, au sens d'une affectation privilégiée des classes les moins favorisées à la filière de l'enseignement supérieur (Lemistre, 2019b). Les écoles d'ingénieurs sont les moins inclusives avec près de 2,3 fois plus de chance d'y être affecté si l'origine sociale est très favorisée par rapport à une origine très défavorisée. Viennent ensuite les CPGE avec 1,8 de chances en plus. La licence semble plus inclusive. Cette hypothèse est assez tautologique puisqu'elles ne sont pas sélectives en 2016. Ainsi, des très favorisés aux défavorisés, les chances d'être affecté en licence diminuent de 1 à 6 points entre deux classes et de 13 points entre les défavorisés et la référence, les très défavorisés. Cela signifie que TEPA, les chances relatives des très défavorisés d'être affecté en licence sont non seulement les plus élevées - seul cas parmi l'ensemble des filières - mais avec un écart relatif le plus conséquent aux autres catégories sociales. En cela, la filière peut donc être considérée comme inclusive à ce stade. Rappelons néanmoins que les très favorisés n'y sont pas particulièrement sous représentés (13,3 % contre 13,7 % pour l'ensemble des filières. D'ailleurs la distribution des origines sociales en licence est assez comparable à la distribution générale (cf. tableau 2).

Ce n'est pas du tout le cas pour les affectés en STS. Les défavorisés et très défavorisés y représentent 45,3 % des effectifs contre 32,4 % pour l'ensemble des bacheliers. À l'autre extrême, très favorisés et favorisés représentent 9 % des effectifs contre 20,9 % pour l'ensemble. L'écart est le plus important sur la part relative des très défavorisés, pour autant ce ne sont pas ceux pour lesquels la probabilité d'être affectée en STS est la plus élevée. Elle l'est davantage pour les défavorisés, les classes moyennes et moyennes supérieures. Une première explication possible pourrait être que les effectifs de très défavorisés sont très supérieurs en STS, mais c'est aussi le cas pour les défavorisés dans des proportions comparables[4]. Cette différence entre l'effet de la catégorie TEPA et son importance relative en descriptif signifie donc qu'une autre caractéristique (saisie par ailleurs) commune à la grande majorité des très défavorisés explique leur présence importante en STS. Avant d'y revenir, reste le cas des IUT, ici le descriptif et le TEPA sont relativement convergents, l'affectation en IUT est l'apanage des classes du milieu (des favorisées aux moyennes), avec surtout une moindre probabilité prononcée aux extrêmes (très favorisés et très défavorisés).

Comme pour le genre, on peut faire des hypothèses sur les liens entre variables pour expliquer que les très défavorisés, tout en étant les plus représentés, ne sont pas les plus probables en STS. Les hypothèses que l'on peut faire *a minima* sont le lien à la performance scolaire ou au type de bac (surreprésentation des très défavorisés parmi les bacs pros). Toutefois, les interactions s'exercent entre de nombreuses variables et il est toujours difficile d'inférer les effets des unes sur les autres, les effets se cumulant et n'allant pas toujours dans le même sens. Une autre limite importante au modèle TEPA est que toutes choses ne sont justement pas égales pas ailleurs comme cela a été invoqué en introduction pour une approche intersectionnelle et en supposant un usage différencié des performances antérieures selon le genre et l'origine sociale.

## 2. Approche empirique intersectionnelle des affectations postbac

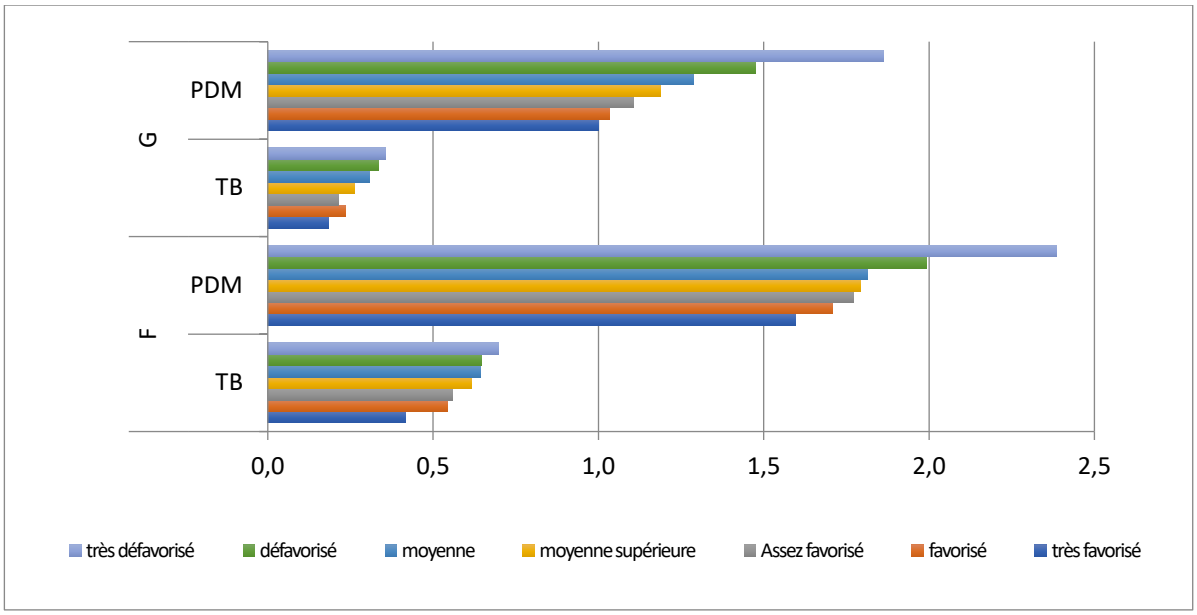
Afin de prendre en compte ces effets combinés, sont croisés le genre, la mention et l'origine sociale. Les 7 modalités de la cote sociale, les quatre mentions et le genre conduisent alors à créer une série de 56 variables. Ces dernières se substituent aux 10 variables pour le genre, l'origine sociale et la mention au bac dans l'estimation reproduite dans le tableau 3. Comme les arbitrages peuvent aussi différer selon le type de bac, l'estimation du tableau 3 est répétée par type de bac avec les 56 variables (un croisement dans une seule estimation sexe x mention x côte sociale x bac n'est pas envisageable au vu de certains effectifs et multiplie encore le nombre de variables). Une seule estimation à 56 variables est reproduite pour les coefficients de ces dernières uniquement, et ceci pour l'estimation tous bacs confondus (en annexe). Afin de clarifier la présentation, nous proposons des graphiques aux extrêmes des mentions (pas de mention ou très bien) pour les filles et les garçons. Pour certaines filières

[4] 30,2 % des défavorisés sont affectés en STS et 52 % en licence, pour les très défavorisés ces valeurs relatives sont proches et respectivement de 32,6 % et 53,8 %.

(STS, IUT, ING), les mentions intermédiaires (bien et assez bien) ont des effets spécifiques qui ne sont pas présents dans les graphiques du corps de texte mais visibles pour les plus marquants en annexe.

## 2.1. Incidences de l'absence de sélection à la sélection modérée : licence et STS

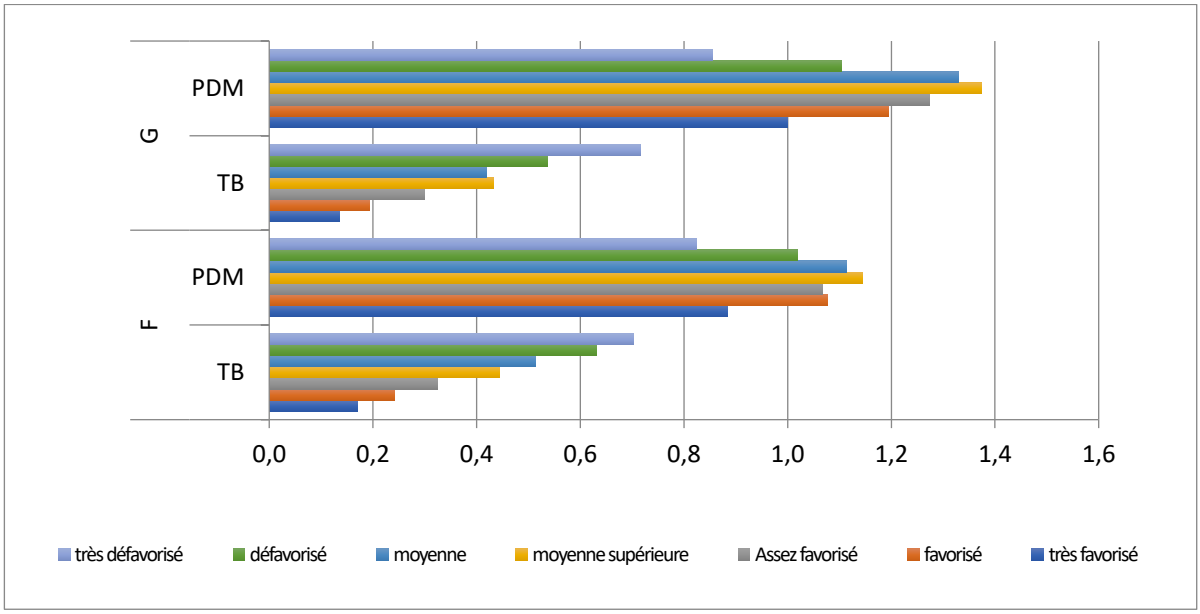
**Graphique 1 • Affectation en licence (odd ratios)**




Source : APB 2016

(PDM : pas de mention au bac, TB : mention très bien)

**Graphique 2 • Affectation en STS (odd ratios)**




Source : APB 2016.

Pour l'affectation en licence, la forme des graphiques est tout à fait remarquable : quelle que soit la mention, la probabilité d'être affecté en licence diminue dès lors que l'origine sociale s'élève pour les filles ou les garçons, avec un effet néanmoins plus prononcé pour ces derniers. La prédominance des filles en PACES explique sans doute cet effet moindre (Blanchard & Lemistre, 2019). Pour autant, à

mention et performance comparable, on retrouve une probabilité toujours plus forte des filles d'être affectées en licence, sans le moindre doute en regard de leur préférence pour certaines disciplines (sciences humaines et sociales et santé, notamment).

Pour les estimations par bac, pour les bacs S et ES les graphiques sont assez similaires à celui de l'estimation globale, avec un effet genre à la faveur des filles plus prononcé qui s'explique par le lien entre ces types de bacs et les filières qu'elles privilégient (santé, sciences sociales, particulièrement). Le constat est le même pour les bacs technologiques avec néanmoins des écarts moins prononcés entre les mentions. Les écarts sont en revanche comparables pour les bacheliers professionnels. En revanche, il apparaît une faible probabilité d'être affecté en licence pour les plus performants au bac, fille ou garçons, l'alternative du BTS et les modalités de sélections des bacs pros pour cette filière expliquent ce résultat (cf. infra). Ce dernier constat est aussi valable, pour le bac L (annexe 2 graphique A1), mais cette fois l'alternative qui capte les plus performants est la CPGE. En revanche l'effet origine social est ici globalement peu prononcé à une exception notable près : les très défavorisés sans mention ont une probabilité nettement plus forte d'être affectés en licence parmi les garçons détenteurs d'un bac L. Plus généralement plus la performance au bac est faible plus les garçons ont une probabilité plus élevée que les filles d'être affecté à l'université.

Pour la seconde filière la plus importante numériquement STS (+ de 20 % des affectés, cf. supra), la logique générale semble s'éloigner de celle de la licence pour les jeunes sans mention au bac. *A contrario*, elle est similaire et s'accentue pour les plus performants. Ainsi, parmi les détenteurs de mention très bien, pour les garçons comme pour les filles, entre les très défavorisés et les très favorisés, la probabilité d'être affecté en STS est diminuée de plus de 50 % au moins. Le constat est le même pour les mentions bien et assez bien, l'écart atteignant même presque les 100% pour les femmes et la mention bien : les femmes qui ont une mention bien de milieu très défavorisé ayant donc deux fois plus de chance d'être affectées en STS que les femmes de milieu très favorisé avec la même mention (annexe 2 graphique A2). La démonstration est donc assez convaincante de choix différents à même niveau de performance scolaire selon l'origine sociale. Quant à l'effet genre, pour l'ensemble des mentions il ne semble pas conséquent puisque les coefficients sont proches. En revanche pour les jeunes qui n'ont pas de mention, si la logique est la même pour les deux genres, la probabilité des garçons est plus forte que celle des filles pour l'affectation en STS, particulièrement pour les classes intermédiaires. Pour les moins performants au bac, en effet, ce sont les classes intermédiaires qui ont la plus forte probabilité d'être affecté STS, la probabilité la plus forte étant pour les classes moyennes supérieures. Le BTS est donc un refuge pour les jeunes issus de classes moyennes aux performances au bac le plus faible, pour les plus défavorisés on a vu que le choix se portait plutôt vers l'université et pour les très favorisés nous verrons qu'il est encore autre.

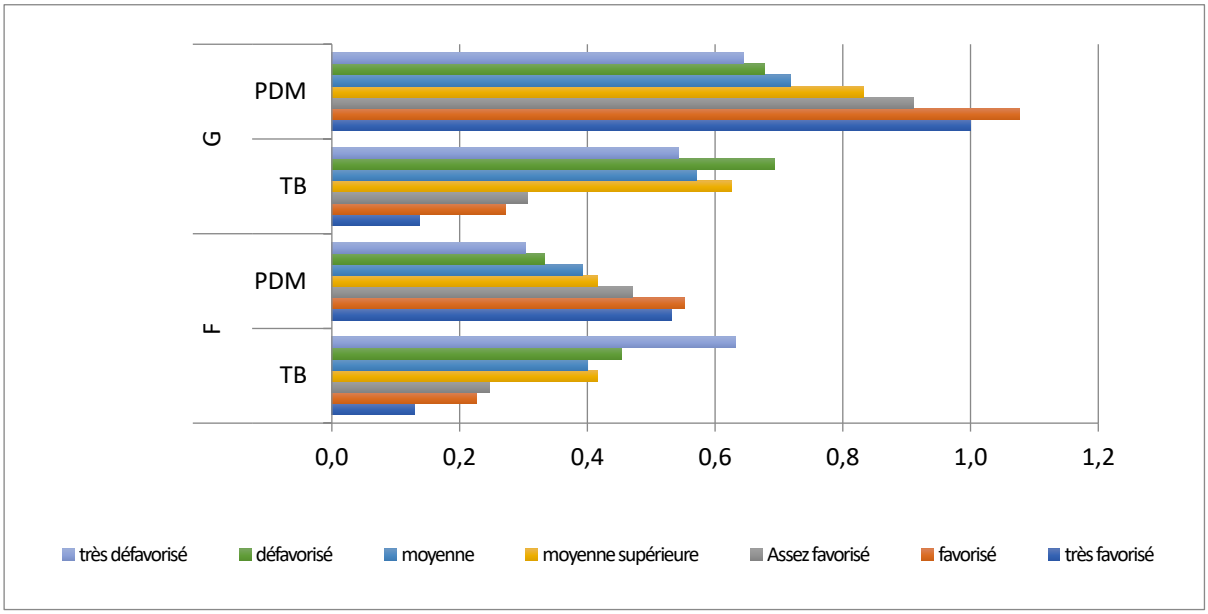
Pour l'analyse par type de bac, la logique pour les bacs S est la même que pour l'ensemble des bacs, avec toutefois une probabilité relativement faible d'être affecté en STS pour les mentions bien et très bien. Pour les bacs ES, aux extrêmes la logique est la même que pour les bac S : probabilité élevée d'affectation en STS pour les classes intermédiaires sans mention et faible probabilité d'affectation pour les mentions TB. En revanche, pour les mentions AB et B, les distinctions en termes d'origine sociale sont peu marquées pour les deux sexes, avec toutefois une probabilité nettement plus élevée pour les garçons que pour les filles d'être affecté en STS.

Pour les bacs L, les détenteurs de mentions très bien ont une probabilité relative faible d'être affectés en STS. Par ailleurs, quelle que soit la mention, les très favorisés se détachent des autres classes sociales (nettement pour les mentions AB et B) avec une probabilité d'affectation plus faible. Concernant les bacs technologiques (annexe 2 graphique A3), pour l'allure générale des graphiques on est assez proches de l'estimation pour tous les bacs pour les garçons, même si l'absence de mention ou une mention assez bien se détachent nettement comme plus favorable à l'affectation en STS. Pour les filles, les probabilités les plus faibles sont pour les jeunes sans mention et les mentions TB. Pour autant, la probabilité relative d'être affectée en STS pour les filles détentrices d'un bac technologique est nettement plus élevée que celle des garçons, particulièrement pour les classes sociales les plus élevées. Et pour cause, les distinctions selon l'origine sociale sont faibles. Pour les mentions très bien, c'est donc un choix d'affectation peu lié à l'origine sociale alors que les cela reste le cas pour les autres mentions, moins que pour les garçons néanmoins.  Restent les bacs pros. Quelle que soit la mention

au bac, l'origine sociale a un effet peu marqué (annexe 2 graphique A4). En revanche, la mention est déterminante avec une probabilité plus forte d'être affecté en STS avec une mention, particulièrement les mentions AB et B, l'effet mention étant plus prononcé pour les filles que pour les garçons (annexe).

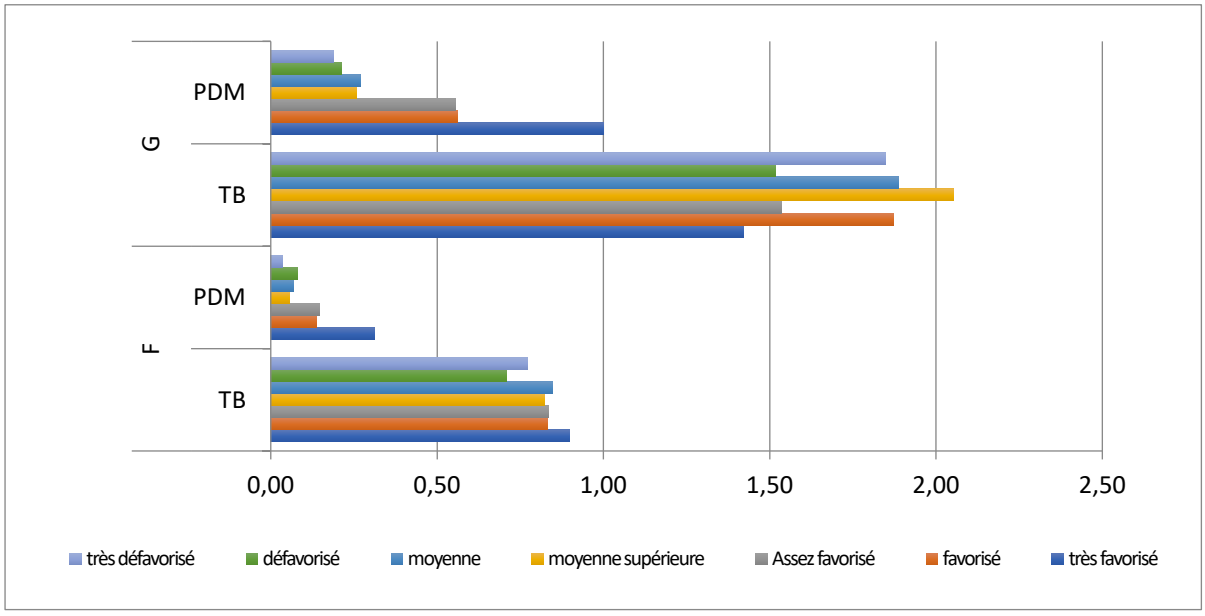
## 2.2. Lutte des classes et performances : IUT, écoles d'ingénieur et CPGE

**Graphique 3 • Affectation en IUT (odd ratios)**



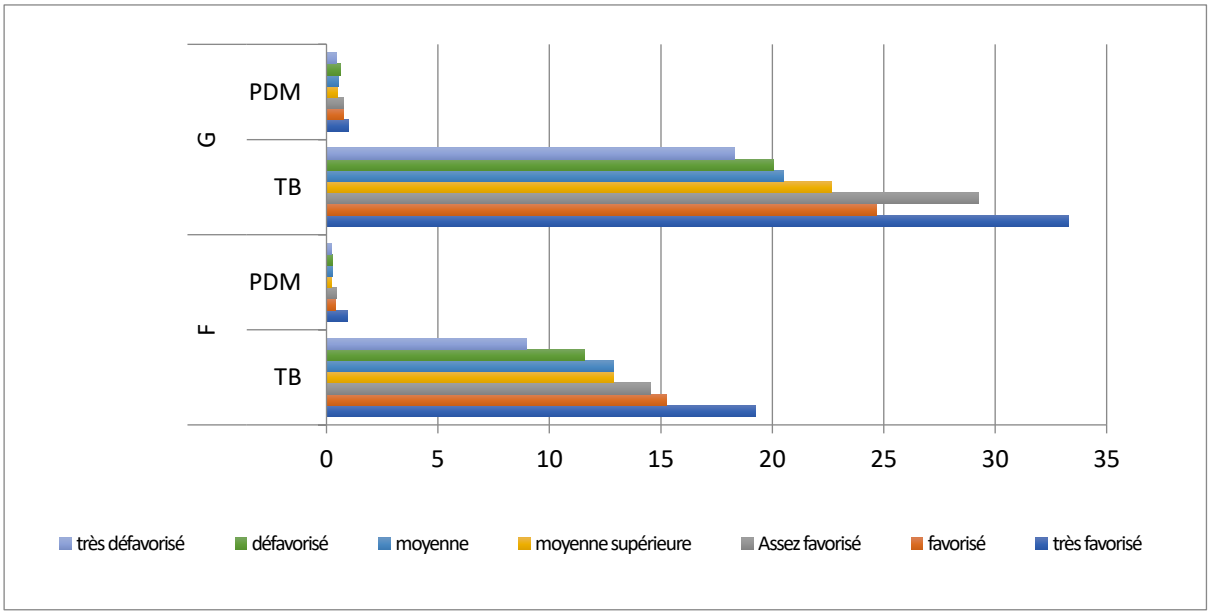

Source : APB 2016

**Graphique 4 • Affectation en école d'ingénieurs (odd ratios)**




Source : APB 2016.

**Graphique 5 ● Affectation en CPGE (odd ratios)**




Source : APB 2016.

Les IUT ont une propriété particulière aux extrêmes puisque les formes des graphiques sont totalement inversées. Comme pour les STS, avec une mention très bien, plus l'origine sociale est élevée plus la probabilité d'être affecté dans la filière est faible. En revanche, sans mention, très clairement l'IUT est plus probable pour les classes sociales supérieures. Contrairement aux STS, c'est donc un des choix privilégiés des jeunes des classes supérieures aux faibles performances scolaires (majoritairement issus de bacs généraux). Pour les mentions intermédiaires (AB et B) le constat est aussi distinct des STS et licence, sauf dans un registre pour les STS (graphique annexe 2 graphique A5 ). En effet, pour ces mentions, la probabilité d'affectation en IUT est la plus forte pour les filles et les garçons (idem BTS). En revanche, toujours pour les mentions AB et B, la probabilité d'affectation en IUT est plus faible pour les filles que pour les garçons (elle est proche pour les STS). Surtout, l'origine sociale a un effet moins marqué pour les mentions B et AB et les nuances sont plutôt à l'avantage des classes intermédiaires. Les constats sont similaires pour les bacs généraux avec toujours une faible probabilité relative pour les mentions TB. Pour les bacs technologiques, il y a cette fois une forte différence par rapport aux bacs généraux (annexe 2 graphique A6). En effet, particulièrement pour les garçons, pour lesquels la mention joue très fortement en augmentant la probabilité d'affectation en IUT de deux, à plus de trois fois pour les mentions TB et B en regard de l'absence de mention (entre 1 et deux fois pour les filles). Pour les bacs pros, les constats sont similaires aux bacs technologiques avec un effet mention plus prononcé encore.

Plus originale encore que celle des IUT est la place des écoles d'ingénieurs. La mention joue en effet très fortement, mais surtout pour les mentions bien et assez bien et particulièrement pour les classes supérieures au premier rang desquelles les très favorisés se dégagent nettement (graphique en annexe 2 graphique A7) . Ce qui n'est pas le cas pour la mention TB, mais l'est également pour les bacheliers sans mention. Cela traduit clairement le fait que les écoles d'ingénieurs sont privilégiées par les classes supérieures dont les enfants on eu des performances en dessous de l'excellence au bac, voire très en dessous, mais avec des effectifs relatifs faibles par rapport à l'IUT. IUT et école d'ingénieurs sont donc des refuges pour les moins performants au bacs (plutôt IUT) ou en deçà de l'excellence (B et dans une moindre mesure AB, écoles d'ingénieurs). Pour les distinctions par bacs ; il n'y a que deux bacs qui se partagent les affectations vers ces écoles, très majoritairement le bac S, puis les bacs technologiques. Très largement dominant, le bac S reflète et reproduit logiquement la tendance générale. Si le bac technologique suit la tendance générale, il s'en distingue sur deux aspects, tout d'abord l'effet mention est plus que doublé avec un effet considérable de la mention TB accentué par l'origine sociale pour les très favorisés, effet d'origine sociale plus fort encore pour les mentions B. La mention AB étant cette fois très peu probable. Il y a donc une forte sélection sur la mention des bacheliers technologiques en

école d'ingénieur, mais aussi un choix de cette filière nettement portée par les classes supérieures pour ce type de bac.

Pour finir, les CPGE sont à l'exact opposé des licences. L'effet de la mention est considérable, à l'avantage de la mention très bien, par exemple, quelle que soit l'origine sociale et le sexe, avec au moins trois fois plus de chance d'être affecté en CPGE pour les jeunes détenteurs d'une mention très bien par rapport à la mention bien, qui eux-mêmes ont trois fois plus de chance au moins d'être affecté en CPGE que ceux ayant une mention B. S'ajoute à cet effet performance, un effet origine sociale très prononcé et croissant avec le niveau de la mention, particulièrement pour les filles. Par exemple, pour les filles dotées d'une mention TB, celles d'origine très favorisée ont au-delà de deux fois les chances d'être d'affectées en CPGE que celles d'origine très défavorisée avec une mention similaire. On retrouve ces tendances pour les trois bacs généraux, avec toutefois une distinction forte pour le bacs L. Pour ces derniers, l'effet de la mention est démultiplié tout comme les écarts entre origines sociales, particulièrement pour les filles qui dominent largement pour ce type de bac (cf. supra), avec des écarts de chances entre origines sociales extrêmes qui peuvent attendre 40 fois plus de chance (entre fille avec mentions TB très favorisées versus très défavorisées – annexe 2 graphique A8).

# Conclusion

L'objectif de cette communication était de montrer que l'origine sociale, le genre et les performances scolaires agissent conjointement sur les affectations post-bac et que ces effets joints peuvent relativiser, voire en partie invalider, l'effet de chacun pris indépendamment. Une telle démonstration validerait les hypothèses de l'approche intersectionnelle et aussi du cadre théorique associant Sen et Bourdieu. Dans ce cadre d'analyse les facteurs de conversion, genre et l'origine sociale, conduisent à un usage différencié des ressources que sont les performances antérieures certifiées.

Afin de valider cette conjecture, 56 modalités ont été crées en croisant le genre, l'origine sociale en 7 niveaux et les 4 niveaux de mentions au bac. Elles ont ensuite été intégrées à d'autres explicatives de l'affectation vers les cinq grandes filières du supérieur (Licence, STS, IUT, écoles d'ingénieur, CPGE) des bacheliers 2016, ceci pour tous les bacs et par grand type de bac (S, ES, L, techno, pro).

Tout d'abord des tendances assez générales se détachent pour chaque filière avec des logiques propres quant aux effets conjoints de l'origine sociale et de la performance. Ce croisement demeure le plus distinctif pour l'affectation dans les cinq filières, tant en ce qui concerne l'usage des différentes mentions selon l'origine sociale que l'ampleur des écarts entre les différentes combinaisons, validant en cela l'hypothèse des usages parfois très différenciés de la ressource performances dans le secondaire selon l'origine sociale.

Si l'approche intersectionnelle n'est pas invalidée par les investigations réalisées, les logiques générales entre filles et garçons sont très souvent similaires quant à l'affectation dans telle ou telle filière en regard de l'origine sociale et de la performance. Elle se justifie surtout dans la mise en exergue d'effet combinés de l'origine sociale et de la performance aux ampleurs distinctes entre filles et garçons.

# 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 ».

Baudelot, C. & Establet, R. (1992). *Allez, les filles !*, Paris : Seuil, coll. « L'Epreuve des faits ».

Beaud, S. (2003). *80 % au bac et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : Éd. la Découverte.

Blanchard, M. & Lemistre, P. (2020). L'orientation des bacheliers scientifiques saisie à travers la base APB : quelle place pour les licences universitaires ?, Dans C. Blunz & P. Lemistre, *Avant Pacoursup, quel bilan de l'application post-bac en terme d'inégalités ? A paraître.*

Bodin, R. & Orange, S. (2013). *L'université n'est pas en crise : les transformations de l'enseignement supérieur : enjeux et idées reçues.* Bellecombe-en-Bauges (Savoie) : Ed. du Croquant.

Buscatto, M. (2016). La forge conceptuelle. "Intersectionnalité" : À propos des usages épistémologiques d'un concept (très) à la mode. *Recherches sociologiques et anthropologiques, 47-2*, 101-115.

Lemistre, P.& Ménard, B., (2019). Analysis of the Trajectories of Science Graduates : Applying Bourdieu and Sen. *British Journal of Sociology of Education*, *40*(7), 953-969

Lemistre P. (2019a). *Affectations post-bac : les choix selon le type de bac, les performances et l'origine sociale*. Dans P. Lemistre & F. Merlin. Parcours d'études et insertion des diplômés du supérieur : le rôle des baccalauréats et des formations Bac+2. Paris : Cnesco, p. 13-32.http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/08/190801_Cnesco_Post-baccalaureat_Lemistre_Merlin_coord.pdf

Lemistre, P. (2019b) A diplôme du supérieur donné, des inégalités d'accès à la qualification renforcées par le parcours d'études ?, Dans *Qualifications et parcours - Qualification des parcours*. Actes des JDL 2019. Marseille : Céreq, coll « Céreq Echanges » (n° 10).

Renisio, Y. (2015). L'origine sociale des disciplines. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *210*(5), 10-27.

Sarojini Hart, C. (2012). *Aspirations, Education and Social Justice: Applying Sen and Bourdieu*. Bloomsburry.

Vouillot, F. (2007). L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et sociétés*, *2*, 87-108.

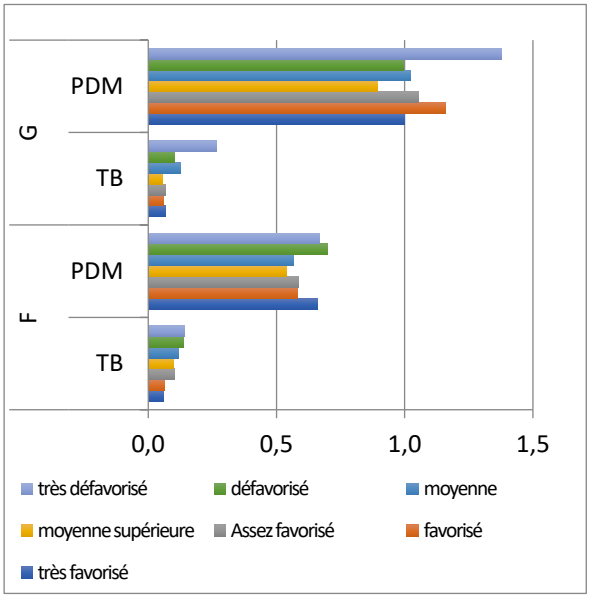
# Annexe 1 - Estimations intersectionnelles, ensemble des bacs

| | | BTS | | DUT | | Licence | | ING | | CPGE | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Femme TB | très favorisé | 0,17 | 0,00 | 0,13 | 0,00 | 0,42 | 0,00 | 0,90 | 0,11 | 19,23 | 0,00 |
| | favorisé | 0,24 | 0,00 | 0,23 | 0,00 | 0,54 | 0,00 | 0,83 | 0,05 | 15,24 | 0,00 |
| | Assez favorisé | 0,32 | 0,00 | 0,25 | 0,00 | 0,56 | 0,00 | 0,83 | 0,01 | 14,52 | 0,00 |
| | moyenne supérieure | 0,44 | 0,00 | 0,42 | 0,00 | 0,61 | 0,00 | 0,82 | 0,10 | 12,89 | 0,00 |
| | moyenne | 0,51 | 0,00 | 0,40 | 0,00 | 0,64 | 0,00 | 0,85 | 0,15 | 12,90 | 0,00 |
| | défavorisé | 0,63 | 0,00 | 0,45 | 0,00 | 0,65 | 0,00 | 0,71 | 0,01 | 11,57 | 0,00 |
| | très défavorisé | 0,70 | 0,00 | 0,63 | 0,00 | 0,70 | 0,00 | 0,77 | 0,16 | 8,99 | 0,00 |
| B | très favorisé | 0,39 | 0,00 | 0,53 | 0,00 | 0,79 | 0,00 | 0,86 | 0,04 | 6,65 | 0,00 |
| | favorisé | 0,56 | 0,00 | 0,71 | 0,00 | 0,82 | 0,00 | 0,80 | 0,02 | 6,01 | 0,00 |
| | Assez favorisé | 0,67 | 0,00 | 0,74 | 0,00 | 0,86 | 0,00 | 0,62 | 0,00 | 5,30 | 0,00 |
| | moyenne supérieure | 0,83 | 0,00 | 0,89 | 0,02 | 0,90 | 0,01 | 0,54 | 0,00 | 4,36 | 0,00 |
| | moyenne | 1,00 | 0,98 | 0,82 | 0,00 | 0,85 | 0,00 | 0,59 | 0,00 | 4,52 | 0,00 |
| | défavorisé | 1,10 | 0,04 | 0,89 | 0,02 | 0,84 | 0,00 | 0,46 | 0,00 | 4,12 | 0,00 |
| | très défavorisé | 1,33 | 0,00 | 0,92 | 0,18 | 0,77 | 0,00 | 0,41 | 0,00 | 3,87 | 0,00 |
| AB | très favorisé | 0,69 | 0,00 | 0,76 | 0,00 | 1,20 | 0,00 | 0,55 | 0,00 | 2,20 | 0,00 |
| | favorisé | 0,92 | 0,17 | 0,86 | 0,01 | 1,13 | 0,00 | 0,40 | 0,00 | 1,80 | 0,00 |
| | Assez favorisé | 0,98 | 0,57 | 0,82 | 0,00 | 1,18 | 0,00 | 0,31 | 0,00 | 1,64 | 0,00 |
| | moyenne supérieure | 1,09 | 0,07 | 0,81 | 0,00 | 1,21 | 0,00 | 0,19 | 0,00 | 1,09 | 0,36 |
| | moyenne | 1,16 | 0,00 | 0,76 | 0,00 | 1,15 | 0,00 | 0,21 | 0,00 | 1,27 | 0,00 |
| | défavorisé | 1,22 | 0,00 | 0,78 | 0,00 | 1,12 | 0,00 | 0,17 | 0,00 | 1,20 | 0,02 |
| | très défavorisé | 1,21 | 0,00 | 0,76 | 0,00 | 1,17 | 0,00 | 0,18 | 0,00 | 1,21 | 0,03 |
| PM | très favorisé | 0,88 | 0,03 | 0,53 | 0,00 | 1,59 | 0,00 | 0,31 | 0,00 | 0,94 | 0,48 |
| | favorisé | 1,08 | 0,21 | 0,55 | 0,00 | 1,71 | 0,00 | 0,14 | 0,00 | 0,41 | 0,00 |
| | Assez favorisé | 1,07 | 0,12 | 0,47 | 0,00 | 1,77 | 0,00 | 0,15 | 0,00 | 0,46 | 0,00 |
| | moyenne supérieure | 1,15 | 0,00 | 0,42 | 0,00 | 1,79 | 0,00 | 0,06 | 0,00 | 0,24 | 0,00 |
| | moyenne | 1,11 | 0,01 | 0,39 | 0,00 | 1,81 | 0,00 | 0,07 | 0,00 | 0,29 | 0,00 |
| | défavorisé | 1,02 | 0,64 | 0,33 | 0,00 | 1,99 | 0,00 | 0,08 | 0,00 | 0,26 | 0,00 |
| | très défavorisé | 0,82 | 0,00 | 0,30 | 0,00 | 2,39 | 0,00 | 0,03 | 0,00 | 0,22 | 0,00 |
| Homme TB | très favorisé | 0,14 | 0,00 | 0,14 | 0,00 | 0,19 | 0,00 | 1,42 | 0,00 | 33,31 | 0,00 |
| | favorisé | 0,19 | 0,00 | 0,27 | 0,00 | 0,23 | 0,00 | 1,87 | 0,00 | 24,67 | 0,00 |
| | Assez favorisé | 0,30 | 0,00 | 0,31 | 0,00 | 0,21 | 0,00 | 1,53 | 0,00 | 29,24 | 0,00 |
| | moyenne supérieure | 0,43 | 0,00 | 0,63 | 0,00 | 0,26 | 0,00 | 2,05 | 0,00 | 22,66 | 0,00 |
| | moyenne | 0,42 | 0,00 | 0,57 | 0,00 | 0,31 | 0,00 | 1,89 | 0,00 | 20,52 | 0,00 |
| | défavorisé | 0,54 | 0,00 | 0,69 | 0,00 | 0,34 | 0,00 | 1,52 | 0,00 | 20,04 | 0,00 |
| | très défavorisé | 0,72 | 0,01 | 0,54 | 0,00 | 0,36 | 0,00 | 1,85 | 0,00 | 18,29 | 0,00 |
| B | très favorisé | 0,37 | 0,00 | 0,71 | 0,00 | 0,33 | 0,00 | 2,59 | 0,00 | 11,61 | 0,00 |
| | favorisé | 0,52 | 0,00 | 1,12 | 0,06 | 0,36 | 0,00 | 2,30 | 0,00 | 9,74 | 0,00 |
| | Assez favorisé | 0,63 | 0,00 | 1,07 | 0,14 | 0,39 | 0,00 | 2,27 | 0,00 | 9,46 | 0,00 |
| | moyenne supérieure | 0,83 | 0,00 | 1,55 | 0,00 | 0,40 | 0,00 | 1,54 | 0,00 | 8,31 | 0,00 |
| | moyenne | 0,89 | 0,04 | 1,46 | 0,00 | 0,41 | 0,00 | 1,78 | 0,00 | 8,47 | 0,00 |
| | défavorisé | 1,09 | 0,09 | 1,47 | 0,00 | 0,42 | 0,00 | 1,71 | 0,00 | 8,17 | 0,00 |
| | très défavorisé | 1,22 | 0,00 | 1,38 | 0,00 | 0,45 | 0,00 | 1,59 | 0,00 | 7,70 | 0,00 |
| AB | très favorisé | 0,74 | 0,00 | 1,27 | 0,00 | 0,55 | 0,00 | 1,97 | 0,00 | 3,88 | 0,00 |
| | favorisé | 0,86 | 0,01 | 1,70 | 0,00 | 0,55 | 0,00 | 1,40 | 0,00 | 3,31 | 0,00 |
| | Assez favorisé | 0,98 | 0,64 | 1,53 | 0,00 | 0,59 | 0,00 | 1,36 | 0,00 | 3,19 | 0,00 |
| | moyenne supérieure | 1,16 | 0,00 | 1,66 | 0,00 | 0,63 | 0,00 | 0,74 | 0,00 | 2,70 | 0,00 |
| | moyenne | 1,32 | 0,00 | 1,48 | 0,00 | 0,61 | 0,00 | 0,90 | 0,19 | 2,68 | 0,00 |
| | défavorisé | 1,35 | 0,00 | 1,38 | 0,00 | 0,68 | 0,00 | 0,74 | 0,00 | 2,32 | 0,00 |
| | très défavorisé | 1,23 | 0,00 | 1,32 | 0,00 | 0,81 | 0,00 | 0,62 | 0,00 | 2,36 | 0,00 |
| PM | très favorisé | | | | | | | | | | |
| | favorisé | 1,20 | 0,00 | 1,08 | 0,12 | 1,03 | 0,38 | 0,56 | 0,00 | 0,74 | 0,01 |
| | Assez favorisé | 1,27 | 0,00 | 0,91 | 0,01 | 1,10 | 0,00 | 0,56 | 0,00 | 0,77 | 0,00 |
| | moyenne supérieure | 1,37 | 0,00 | 0,83 | 0,00 | 1,19 | 0,00 | 0,26 | 0,00 | 0,49 | 0,00 |
| | moyenne | 1,33 | 0,00 | 0,72 | 0,00 | 1,29 | 0,00 | 0,27 | 0,00 | 0,52 | 0,00 |
| | défavorisé | 1,10 | 0,01 | 0,68 | 0,00 | 1,48 | 0,00 | 0,21 | 0,00 | 0,61 | 0,00 |
| | très défavorisé | 0,86 | 0,00 | 0,64 | 0,00 | 1,86 | 0,00 | 0,19 | 0,00 | 0,46 | 0,00 |

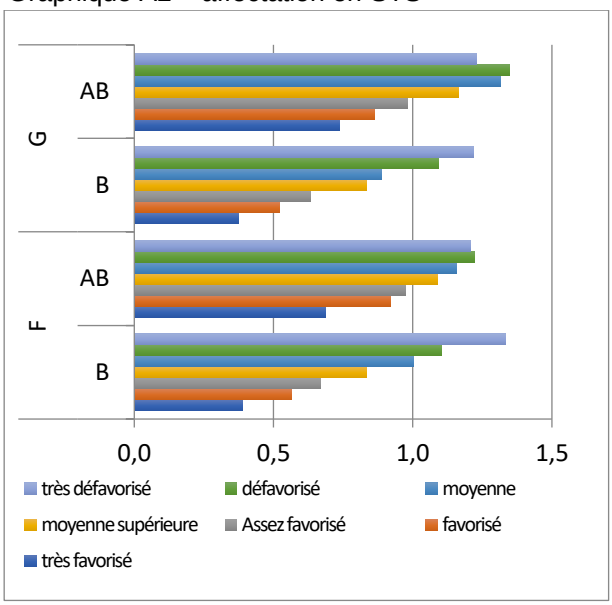
Pour les variables omises voir la note du tableau 3.

# Annexe 2 - Graphiques les plus distinctifs par bac (odd ratios)

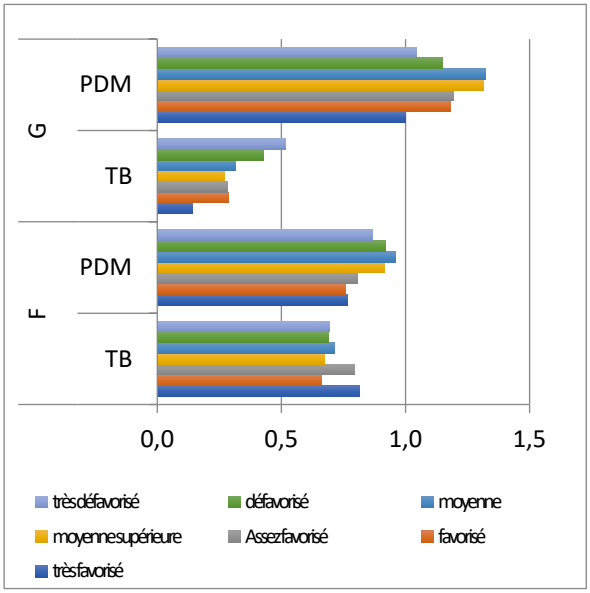
Graphique A1 – BAC L affectation en Licence



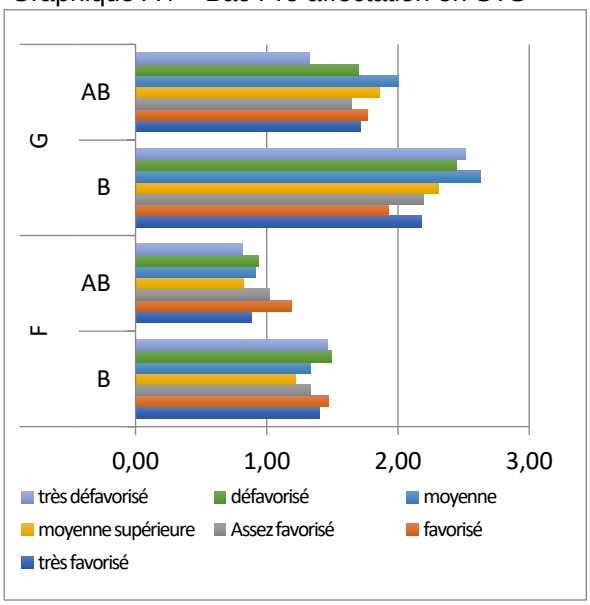

Graphique A2 – affectation en STS



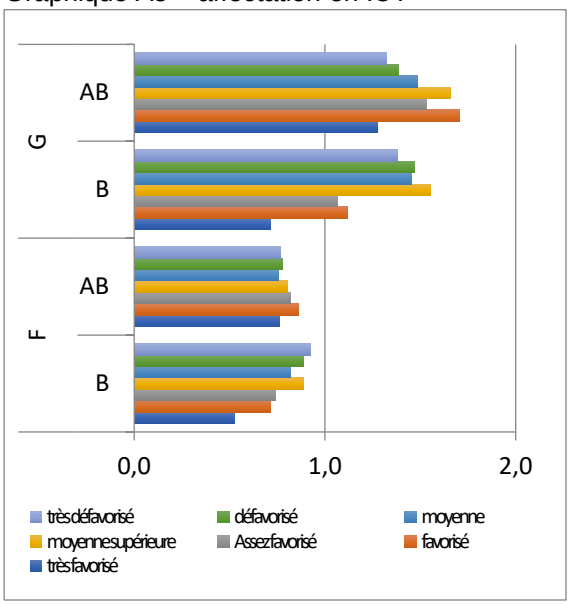

Graphique A3 – Bac Tech. affectation en STS



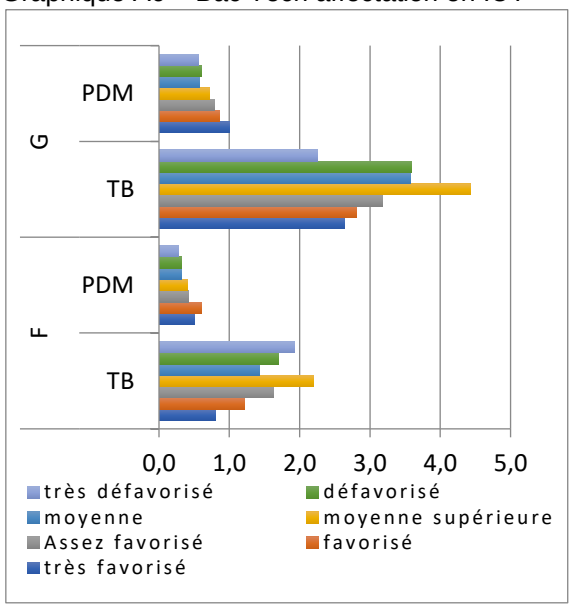

Graphique A4 – Bac Pro affectation en STS



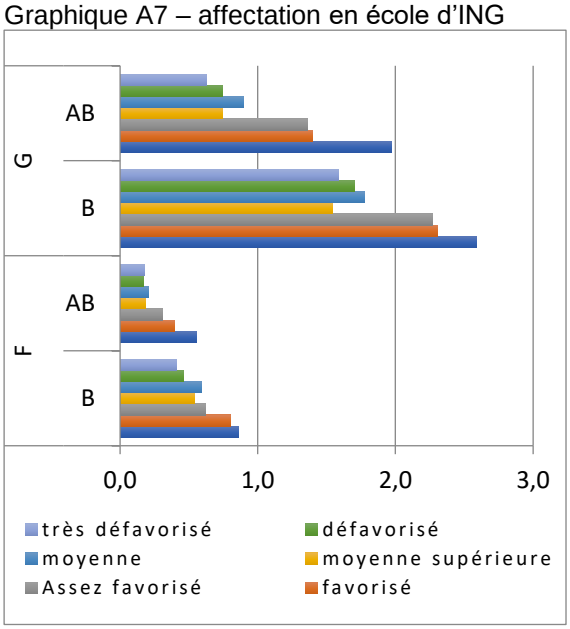
Graphique A5 – affectation en IUT



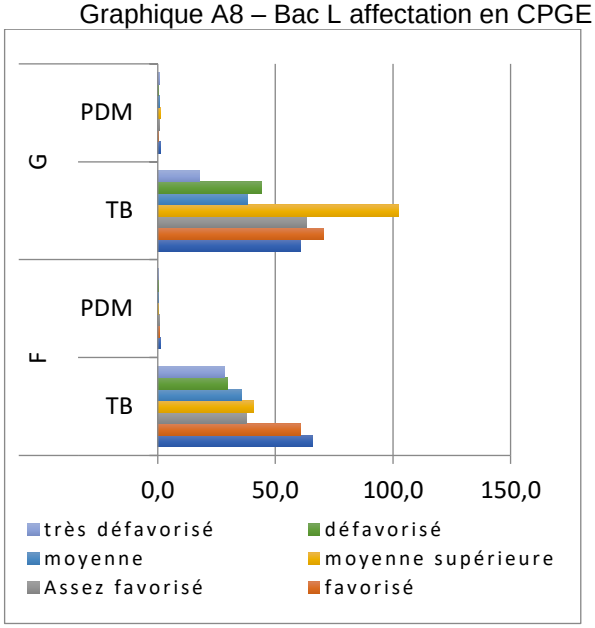

Graphique A6 – Bac Tech affectation en IUT




Graphique A7 – affectation en école d'ING




Graphique A8 – Bac L affectation en CPGE



# Les sélections successives : quels effets sur l'accès à l'université ?

*Benoît Laplante*[*], *Pierre Doray*[**], *Natacha Prats*[**], *Pierre Canisius Kamanzi*[**]

## 1 Mise en contexte et problématique

Au cours des 50 dernières années, le Québec, comme la grande majorité des sociétés développées, a instauré un enseignement supérieur dit de masse (Dubet, Duru-Bellat et Vérénout, 2010 ; Kamanzi, Uzenat et St-Onge, 2018 ; Taylor et Cantwell, 2018). Bien que, sur le plan quantitatif, cette massification soit un indicateur de la démocratisation des études supérieures, celle-ci présente plusieurs visages et s'avère plutôt inachevée. À certains égards, elle est ségrégative, pour reprendre l'expression du sociologue français Merle (2000). L'accès à l'université et le choix du domaine d'études restent modulés par un ensemble de facteurs relevant des appartenances sociales et culturelles et de la structure du système éducatif (autant au secondaire que dans l'enseignement postsecondaire) et des études antérieures. Ces facteurs ne sont pas nécessairement indépendants les uns des autres ; bien au contraire, ils agissent parfois en interaction et surtout le poids de chacun sur les parcours scolaires peut varier aux différents moments de la scolarité. Par exemple, le poids du capital scolaire ou culturel des familles ne joue pas nécessairement de manière uniforme dans le temps. Son poids peut s'amoindrir au cours de la scolarité à la suite de sa conversion en compétences et connaissances scolaires.

Cette question est particulièrement intéressante à étudier dans les sociétés où le passage à l'université ou à l'enseignement supérieur suppose plus d'une transition entre ordres d'enseignement ou paliers scolaires, ce qui est le cas du système éducatif québécois. En effet, au Québec, le passage du secondaire à l'université implique deux transitions : la première, le passage de l'école secondaire au collège d'enseignement général et professionnel (cégep) et la seconde, du cégep à l'université.

## 2. Quelques repères théoriques

### 2.1. Entre reproduction et mobilisation

L'accès aux études postsecondaires est modulé par deux grandes logiques ou tendances sociales. La première est largement mise en évidence par les théories de la reproduction sociale. L'accès aux études tient largement à la composition du capital économique, culturel et social de la famille d'origine qui crée une distance plus ou moins grande entre la culture de la famille et la culture scolaire. La seconde logique conduit à considérer la mobilisation scolaire comme mécanisme de progression scolaire des groupes ou des catégories traditionnellement exclus du champ de l'éducation ou discriminés au sein du système scolaire. La coexistence des deux tendances permet de comprendre, au moins en partie, un des paradoxes de la démocratisation des études postsecondaires : l'élargissement de l'accès global et, en même temps, la persistance de nombreuses inégalités sociales en éducation.

La reproduction sociale comme la mobilisation sociale jouent à différentes échelles de l'action sociale. Au plan macrosociologique, les politiques publiques peuvent favoriser la tendance à la reproduction sociale ou, au contraire, soutenir la mobilisation sociale. Par exemple, au Québec, le maintien et le développement des écoles privées ont participé à créer des inégalités en recrutant leurs élèves dans des milieux socialement et culturellement différenciés. En même temps, l'instauration d'un curriculum commun aux garçons et aux filles a permis aux filles d'égaliser, au moins en partie, leur accès aux

[*] Centre Urbanisation Culture Société, Institut national de la recherche scientifique, Canada, Benoit.Laplante@UCS.INRS.Ca

[**] Centre interuniversitaire de la recherche sur la science et la technologie, Université du Québec à Montréal, Canada, Doray.pierre@uqam.ca, prats.natacha@courrier.uqam.ca, pierre.canisius.kamanzi@umontreal.ca

études. La mobilisation féministe a aussi favorisé l'engagement scolaire des filles. Mais cette mobilisation a aussi ses limites, car le choix de programmes d'études est toujours fortement marqué par les rapports de sexe ou les rapports de genre (Doray et coll., 2020), manifestant une démocratisation ségrégative (Merle, 2000).

Au cours des dernières années, les politiques publiques québécoises ont cherché à élargir l'accès aux études postsecondaires de catégories sociales ségréguées comme les jeunes provenant de certains groupes ethnoculturels (Finnie et Muller, 2017), les personnes en situation de handicap ou les autochtones. En parallèle, d'autres politiques ont conduit à accentuer la concurrence entre les établissements scolaires, tant au secondaire que dans l'enseignement postsecondaire. C'est ainsi qu'à l'échelle des établissements scolaires, nous assistons à une transformation les modes de reproduction des inégalités scolaires.

À l'échelle individuelle, différents ancrages sociaux contribuent, séparément et conjointement, à moduler l'accès aux études (Finnie, Wismer et Mueller, 2016) ainsi que les nombreux choix que les élèves et les étudiants doivent prendre en ce qui a trait notamment à l'orientation scolaire et professionnelle et au choix de l'établissement d'études. De nombreux travaux soulignent l'influence des dispositions culturelles et des conditions de vie associées à différentes caractéristiques sociodémographiques comme le sexe, l'origine sociale et ethnoculturelle et le milieu géographique sur l'accès aux études postsecondaires. Ainsi, certains facteurs réduisent l'accès aux études postsecondaires. On peut nommer notamment les étudiant(e)s issu(e)s de milieux défavorisés, les autochtones, les étudiant(e)s en situation de handicap ou encore les étudiant(e)s qui proviennent de régions rurales ou éloignées. D'autres facteurs favorisent au contraire l'accès, comme le sexe ou les personnes d'origine sociale élevée (Corak, Lipps et Zhao, 2003 ; Finnie, Laporte et Lascelles, 2004 ; Drolet, 2005 ; Finnie, Lascelles Sweetman, 2005 ; Frenette, 2003). Au Canada, les élèves issus de l'immigration accèdent en proportion plus élevée que les autres élèves aux études postsecondaires (Childs, Finnie et Mueller, 2017 ; Kamanzi *et* Pilote, 2016 ; Kamanzi et Murdoch, 2011 ; Finnie et Mueller, 2010).

Des événements biographiques modulent aussi les parcours scolaires. Il suffit de penser à l'immigration qui consiste en une rupture sociale et culturelle importante. Ancrages sociaux et événements biographiques interagissent, d'où l'importance d'inscrire l'analyse dans une perspective intersectionnelle (Collins et Bilge, 2016). Richardson et coll. (2020) reprennent le vocabulaire de l'analyse quantitative et distinguent l'intersectionnalité « additive » de l'intersectionnalité « interactive ». Dans la première, l'effet de chaque variable sur la participation à l'enseignement supérieur est indépendant, mais ces effets s'additionnent. Dans la seconde, la combinaison des variables crée des groupes et chaque groupe a son effet propre qui ne se réduit pas à la somme des effets des variables originales. L'intersectionnalité « interactive » permet de saisir l'effet combiné des multiples systèmes de domination s'opérant à partir de diverses catégories sociales (sexe, ethnicité, classe, âge, orientation sexuelle, etc.).

## 2.2. Inégalités sociales et établissements scolaires

Il faut aussi souligner que la reproduction des inégalités scolaire se réalise aussi par les pratiques scolaires, comme la culture dispensée au sein de l'école avec par exemple le rapport à la langue (Lahire, 1993), mais aussi par un ensemble d'interventions institutionnelles et organisationnelles qui balisent la sélection scolaire, les conditions économiques d'études et l'orientation scolaire et professionnelle (Cordini, 2019). À cet égard, plusieurs changements sont intervenus au cours des 25 dernières années pour modifier ces pratiques : accentuation de la concurrence entre établissements avec la montée de la liberté du choix d'école, l'augmentation des frais de scolarité dans les études supérieures de nombreuses sociétés, les coupes budgétaires fréquentes et de la transformation des modes de régulation des études avec la gestion axée sur les résultats et l'accent mis sur la réussite scolaire.

Pour Taylor et Brendan (2018), une partie des inégalités scolaires observées aux États-Unis sur le plan individuel tient aux inégalités qui existent entre les différents types d'établissements scolaires, considérées comme des inégalités institutionnelles, relevant de l'action des interventions des établissements scolaires. Celles-ci sont d'abord établies en fonction de la structure hiérarchique qui

comporte deux critères : le degré de sélection des établissements et les dépenses éducatives par étudiant. Une seconde dimension est la différenciation des établissements construite en fonction du nombre total d'étudiants inscrits et de la répartition des différentes sources de revenus des universités. La combinaison des quatre critères fait apparaître sept classes d'université, chacune d'entre elles se distinguant par les groupes sociaux qui les fréquentent. Différentes catégories d'étudiants, en particulier les minorités racisées, se retrouvent plus nombreuses dans les universités « bas de gamme » (*lower value seats*[1]). En plus, les auteurs constatent un déplacement de la stratification institutionnelle : l'offre des universités dites de bas de gamme a plus augmenté que celle des universités « haut de gamme ». En somme, la sélection des établissements conduit à transformer des dispositions et des attributs sociaux en attributs scolaires à la valeur inégale.

Des recherches récentes (Kamanzi et Maroy, 2017 ; Kamanzi, 2019 ; Laplante et coll., 2018), réalisées au Québec, révèlent que la segmentation au sein de l'enseignement secondaire est un facteur de reproduction sociale des inégalités d'accès à l'enseignement collégial. Laplante et coll. (2018) distinguent différentes filières scolaires, établies en combinant le statut des écoles (écoles privées/écoles publiques) et les types de programmes (programmes ordinaires/programmes enrichis/programmes d'éducation internationale) au sein de l'enseignement secondaire. Ils constatent que la probabilité d'accéder à l'enseignement collégial (premier palier de l'enseignement supérieur au Québec) est variable selon la filière fréquentée au secondaire. Ainsi, les élèves ayant fréquenté la filière ordinaire de l'école publique accèdent au cégep dans une proportion de 37 %, alors que 89 % des élèves ayant fréquenté les programmes d'éducation internationale dans les écoles publiques et 94 % des élèves ayant fréquenté les mêmes programmes dans les écoles privées ont poursuivi leurs études dans l'enseignement collégial. Par ailleurs, l'accès aux études collégiales est aussi modulé par plusieurs facteurs sociaux (sexe, capital culturel des familles, lieu de naissance, langue maternelle, etc.).

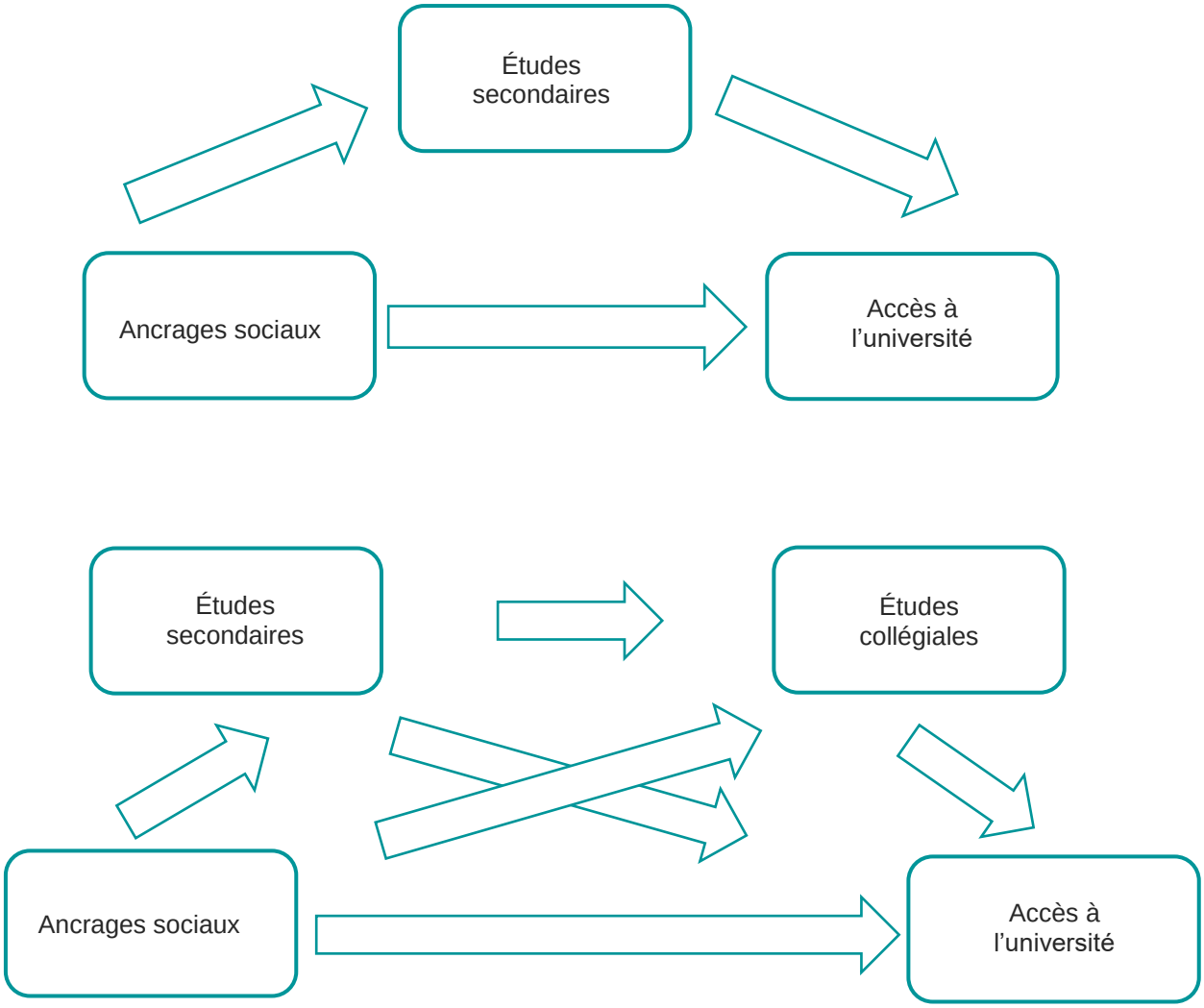
Ces dernières recherches indiquent un effet des ancrages sociaux, qui définissent des conditions de vie et des dispositions culturelles, sur les études secondaires, avec la conversion du capital culturel en dispositions scolaires. Le second constat est le maintien d'un effet direct des facteurs sociaux sur l'accès aux établissements postsecondaires. Finalement, on constate aussi un effet direct des études secondaires sur l'accès aux études postsecondaires.

## 2.3. Inégalités sociales et transitions éducatives

Selon l'organisation des systèmes scolaires, la structure des cheminements conduisant aux études universitaires peut être fort différente. Dans certains systèmes, l'élève transite directement des études secondaires à un établissement d'enseignement postsecondaire (hors texte 1, graphique du haut). C'est le cas de la France entre le lycée et l'université et celui des États-Unis où la transition du *high school* au collège (*community college, junior college*, etc.) ou à l'université est directe, les élèves doivent choisir le type d'établissement qu'ils désirent fréquenter.

[1] Les auteurs cèdent au penchant anglo-saxon qui substitue l'évocation à la désignation. Ils emploient une synecdoque (le siège pour l'université) et une double métonymie (le siège pour l'étudiant, mais aussi pour signaler l'offre plutôt que la demande) et leur amalgame une épithète empruntée au vocabulaire de la circulaire de l'épicerie (*good value* au sens de bon rapport qualité/prix). Pour rendre l'idée sans tenter de reproduire en français la voltige littéraire des auteurs, nous opposons simplement les universités de « bas de gamme » aux universités de « haut de gamme ».

**Schéma 1 ● Les chemins de la causalité selon les modes de progression scolaire**




Ailleurs, le passage entre le secondaire et l'université n'est pas direct ou immédiat. En France, il existe aussi une transition à deux temps, l'accès aux grandes écoles oblige les diplômés du secondaire à réussir les classes préparatoires. Au Québec, il faut passer par le cégep (collège d'enseignement général et professionnel) pour se rendre à l'université (cf. Schéma 1, graphique du bas).

Qu'arrive-t-il alors de l'articulation entre les effets des ancrages sociaux et ceux des caractéristiques scolaires ? Par rapport au schéma précédent, nous nous retrouvons avec la situation suivante. Les ancrages sociaux peuvent-ils avoir un effet de modulation de l'expérience scolaire (accès et persévérance scolaire) dans les ordres d'enseignement et un effet direct sur l'accès à l'université ? Ces derniers peuvent influencer la poursuite des études dans l'ordre ultérieur. Mais rien n'interdit de penser que l'organisation scolaire du secondaire ou l'expérience scolaire dans ce même ordre n'influencent pas directement l'accès aux études universitaires.

**L'accès aux études collégiales au Québec**

L'étude de l'accès à l'université que nous présentons ici est la poursuite d'une étude antérieure, faite en suivant une approche très semblable, de l'accès aux études collégiales chez les diplômés du secondaire. Au Québec, l'enseignement secondaire est segmenté en filières qui forment un système qui favorise la reproduction des inégalités. Dans l'étude antérieure, notre objectif était d'estimer l'effet de ce système sur l'accès à l'enseignement postsecondaire et de faire apparaître son rôle d'intermédiaire entre l'origine sociale et l'accès. Nous utilisions les données administratives du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et les deux mesures du capital scolaire et du capital économique des familles. Les résultats de cette étude montrent que l'accès à l'enseignement postsecondaire varie selon la filière fréquentée au secondaire, que la fréquentation de chacune d'elle est liée au capital scolaire de la famille et que l'avantage net que donne l'enseignement privé varie en raison inverse de la position de chacune dans la hiérarchie des filières. Le capital économique et le capital scolaire ont des effets différents : le capital scolaire augmente la probabilité de fréquenter toutes les filières sauf les classes ordinaires du secteur public alors que l'effet le plus clair du capital économique est de réduire la probabilité de fréquenter le programme d'études internationales des écoles privées, mais augmente la probabilité de fréquenter celui de l'école publique.

# 3. Données et méthode

## 3.1. Présentation des données

Nous utilisons deux sources de données : les fichiers de données administratives du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) du Québec et les fichiers de microdonnées détaillées du recensement de 2001.

Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur dispose de bases de données administratives qui rassemblent les déclarations d'effectifs qui lui sont remises par les établissements d'enseignement québécois. On compte trois bases, une pour chacun des trois ordres d'enseignement : Charlemagne pour l'enseignement primaire et secondaire, Socrate pour l'enseignement collégial et GDEU (Gestion des données sur l'effectif universitaire) pour l'enseignement universitaire. Ces bases sont conçues pour permettre au Ministère de réaliser ses fonctions administratives, principalement gérer ses budgets, décerner les diplômes et conserver ces informations à long terme. Elles ne sont pas conçues à des fins de recherche et leur structure se prête mal à l'extraction d'information à ces fins. Le Ministère s'est donc doté d'une autre base, connue sous le nom d'« Entrepôt ministériel de données » qui regroupe des données extraites des trois bases administratives sous une forme qui permet de répondre aux besoins de la recherche. Notre échantillon est extrait de l'entrepôt ministériel. Il s'agit d'un échantillon aléatoire simple de 25 % des élèves québécois inscrits pour la première fois à la 1re secondaire au cours de l'année scolaire 2002–2003. Ces données permettent de reconstituer la trajectoire scolaire de ces élèves dans l'enseignement secondaire — à la formation générale des jeunes (FGJ), à la formation générale des adultes (FGA) ou à la formation professionnelle (FP) — de l'année 2002–2003 à l'année 2011–2012. Pour chaque élève et chaque année, nous connaissons l'école fréquentée, le réseau scolaire auquel appartient cette école, le programme d'études auquel l'élève était inscrit, son régime d'études — à temps plein ou à temps partiel sauf pour la FGJ qui ne se fréquente qu'à temps plein —, la langue de l'enseignement — anglais ou français — qu'il recevait et le diplôme qu'il visait. Les données administratives nous fournissent également des informations de nature sociodémographique comme l'âge, le genre, la langue maternelle, la langue d'usage à la maison, le lieu de résidence et le lieu de naissance de l'élève et de ses parents. Notre fichier de données administratives contient des informations analogues pour les études collégiales et universitaires, mais recueillies chaque trimestre plutôt qu'une seule fois par année scolaire. L'information sur les programmes suivis au cégep et le diplôme d'études collégiales est enregistrée dans la base de données du Ministère : on peut se servir de cette information sans la transformer.

Les fichiers administratifs sont une source précieuse d'information sur le cheminement scolaire des élèves, mais ils contiennent peu d'information socioéconomique. Nous utilisons deux indicateurs pour mesurer l'origine sociale et estimer son effet sur l'accès à l'université : le pourcentage des diplômés d'études postsecondaires dans la localité de résidence et le pourcentage des ménages ayant un revenu annuel supérieur à la médiane régionale. Ces deux indicateurs ont été élaborés à partir des données détaillées du recensement de 2001. Nous nous servons du lieu de résidence des élèves à leur entrée au secondaire en 2002 pour apparier ces mesures aux données longitudinales du cheminement scolaire des élèves.

## 3.2. La méthode

Les élèves qui obtiennent un diplôme d'études collégiales peuvent s'inscrire à l'université dès qu'ils ont obtenu leur diplôme, mais tous ne le font pas immédiatement. L'entrée à l'université s'étend donc sur les années qui suivent l'obtention du diplôme d'études collégiales. Les données que nous utilisons permettent de tenir compte de cet étalement dans le temps. Nous utilisons donc un modèle d'analyse de survie basé sur la régression de Poisson. Cette approche nous permet d'estimer le risque « de base » d'entreprendre des études universitaires au cours de chacune des années qui suivent l'obtention du diplôme net des effets des variables qui peuvent augmenter ou réduire ce risque et les effets nets du risque de base de chacune de ces variables.

## 3.3. Les variables

La variable dépendante est le moment du début des études universitaires. L'élève est à risque d'entreprendre des études universitaires dès qu'il a obtenu son diplôme d'études collégiales. Nous limitons l'observation aux trois ou quatre années qui suivent l'obtention du diplôme d'études collégiales pour les élèves de la cohorte que nous étudions, selon la nature du programme qu'ils ont suivi au cégep : les programmes préuniversitaires durent en principe deux ans alors que les programmes professionnels en durent en principe trois. Le moment où l'élève obtient son diplôme dépend de son parcours, mais le fichier de données dont nous disposons contient de l'information jusqu'à l'année scolaire 2011–2012. Au sens de notre analyse, tout élève qui entreprend des études universitaires pendant cette période a accédé à l'université. L'examen des données montre qu'un peu moins d'un pour cent des élèves de notre échantillon ont entrepris des études universitaires sans d'abord entreprendre des études collégiales. Ce parcours est à la fois atypique et rare. Pour éviter une source d'hétérogénéité évidente, nous avons retiré ces cas de l'étude.

Nous utilisons deux mesures de l'origine sociale : le capital scolaire et le capital économique de la famille de l'élève. Le capital scolaire d'un élève se mesure normalement par le plus haut niveau d'études atteint par l'un des deux parents et le capital économique, par une mesure basée sur le revenu de ses parents. Malheureusement, nous ne disposons pas de mesures directes de ces deux quantités. Nous utilisons plutôt deux approximations construites pour nos propres besoins à partir des données détaillées du recensement de 2001. La première est la proportion des enfants de moins de 18 ans qui vivent dans une famille dont au moins un des parents a obtenu un diplôme d'études postsecondaires dans l'unité géographique où réside la famille de l'enfant. La seconde est la proportion des enfants de moins de 18 ans qui vivent dans une famille dont le revenu la situe dans le quintile du revenu le plus élevé de la distribution québécoise du revenu des familles économiques dans la même unité géographique. Nous calculons ces quantités sur la base du secteur de recensement ou de la subdivision de recensement qui sont les unités géographiques les plus petites mises à notre disposition. Bien que ces mesures soient calculées et appariées aux élèves à partir des informations dont nous disposons sur le lieu où réside leur famille, la manière dont nous les avons définies et calculées en fait des variables individuelles observées corrélées aux variables individuelles dont nous ne disposons pas. Ce sont des approximations — des « *proxy* » en jargon d'analyse quantitative —qui permettent d'estimer l'effet du milieu d'origine sur la trajectoire des élèves. Notre mesure du capital scolaire de l'élève est la probabilité que celui-ci vive dans une famille dont au moins un de deux parents a obtenu un diplôme d'études secondaires. Notre mesure du capital économique est la probabilité que l'élève vive dans une famille qui se situe dans le quintile le plus élevé du revenu.

Les élèves ne fréquentent pas tous une seule filière au cours de leurs études secondaires. Nous utilisons la filière que l'élève a fréquentée le plus longtemps pendant ses études secondaires en formation générale des jeunes. Le temps pendant lequel l'élève a fréquenté l'enseignement secondaire est réparti proportionnellement dans chacune des filières dans lesquelles il a été inscrit. Lorsque ce calcul ne permet pas de déterminer la filière que l'élève a fréquentée le plus longtemps, on lui attribue au hasard une filière tirée parmi les deux ou trois qu'il a fréquentées le plus longtemps.

Contrairement à la filière qu'il faut reconstruire à partir des données administratives, le programme auquel l'élève obtient son diplôme d'études collégiales est enregistré directement dans les données administratives. Lorsqu'un élève complète plus d'un programme collégial, nous utilisons le programme au terme duquel il a obtenu le diplôme pour la première fois.

Nous estimons les effets de l'origine sociale, de la filière fréquentée au secondaire et du programme suivi au cégep nets des effets d'un certain nombre d'autres caractéristiques des élèves ou de leur parcours : le sexe, le lieu de naissance — au Québec, ailleurs au Canada, ailleurs qu'au Canada —, le retard scolaire au secondaire — ne pas avoir entrepris les études secondaires avant 13 ans — et le fait d'avoir été reconnu handicapé, en difficulté d'adaptation ou en difficulté d'apprentissage au cours de l'année scolaire 2002–2003 ainsi qu'une mesure de la langue qui combine la langue maternelle de l'élève — français, anglais ou autre — et la langue d'enseignement de l'établissement — français ou anglais — qu'il fréquentait au début de ses études secondaires.

## 3.4. Description des groupes à risque

Les deux dernières colonnes du tableau 1 décrivent les deux groupes à risque d'entreprendre des études universitaires que nous étudions : les diplômés des programmes préuniversitaires du cégep et les diplômés des programmes techniques. Pour permettre la comparaison et surtout illustrer le filtre que constitue le choix du type de programme collégial, nous ajourons, dans la première colonne, la description du groupe à risque d'entreprendre des études collégiales, celui des diplômés du secondaire, qui nous a permis de réaliser notre étude de l'accès au cégep (voir le hors-texte 2).

On voit tout d'abord que 91,3 % des étudiants qui ont obtenu leur diplôme d'études collégiales (DEC) en formation préuniversitaire ont effectivement poursuivi leurs études à l'université. Parmi les étudiants qui ont un DEC en formation technique, près de la moitié ont aussi poursuivi des études universitaires. Cette proportion est nettement plus élevée que ne laisse penser l'indicateur usuel du MÉES, la proportion des sortantes et des sortants diplômés de 24 ans et moins de l'enseignement collégial qui ont poursuivi des études à l'université sans interruption selon le type de formation, utilisé pour cerner cette transition. En 2011–2012, le ministère estimait à 31 % des diplômés de l'enseignement technique à poursuivre leurs études à l'université. Cet écart tient au fait que nous recensons toutes les transitions vers l'université, incluant celles qui se sont réalisées après une interruption d'études, ce que ne fait pas l'indicateur ministériel.

Les autres constats sont intéressants en confrontant la composition des échantillons de la présente étude avec celui que nous avons utilisé pour saisir les modalités d'accès aux études collégiales. La composition des échantillons selon le sexe a changé : la proportion de filles poursuivant des études a augmenté, passant de 49,9 % à 62,0 %. La répartition par filière est aussi différente. Les élèves faisant partie de la population à risque de poursuivre leurs études au cégep provenaient pour les deux tiers des programmes ordinaires des écoles publiques. Ces mêmes élèves ne sont plus que 40 % parmi les personnes ayant étudié dans la voie préuniversitaire et 60 % dans la voie technique.

La distribution du capital scolaire et du capital économique de la famille d'origine illustre le rôle que les deux passages entre ordres d'enseignement jouent dans la reproduction sociale. Lorsqu'on compare les diplômés des formations techniques du cégep aux diplômés du secondaire, on voit que la distribution des deux capitaux est décalée vers les valeurs faibles dans le second groupe. Au contraire, lorsqu'on compare les diplômés des formations préuniversitaires du cégep aux diplômés du secondaire, on voit que la distribution des deux capitaux est décalée vers les valeurs élevées dans le second groupe. Lorsqu'ils passent de l'école secondaire au cégep, les diplômés du secondaire se scindent en deux groupes en bonne partie sur la base de leur origine sociale. L'effet de l'origine sociale joue dans cette

transition de manière non équivoque. Passer ensuite du cégep à l'université est une autre histoire où il n'est pas du tout certain a priori que l'origine sociale joue de même manière. En fait, les deux populations sont filtrées et homogénéisées au point où il est peu probable que l'origine sociale puisse encore jouer un rôle analogue à celui qu'elle joue dans les étapes antérieures.

**Tableau 1 • Composition du groupe à risque de poursuivre les études au cégep[1]. Composition des deux groupes à risque de poursuivre les études à l'université**

| | Groupe à risque de poursuivre les études au cégep | Groupes à risque de poursuivre les études à l'université | |
|---|---|---|---|
| | | Diplômés d'un programme préuniversitaire | Diplômés d'un programme technique |
| **Accès au cégep** | | | |
| Non | 49,1 | | |
| Oui | 50,9 | | |
| **Accès à l'université** | | | |
| Non | | 8,7 | 51,8 |
| Oui | | 91,3 | 48,2 |
| **Programme préuniversitaire suivi au cégep** | | | |
| Arts /arts et lettres | | 16,2 | |
| Sciences | | 30,6 | |
| Sciences humaines | | 49,5 | |
| DEC multiples | | 3,8 | |
| **Programme professionnel suivi au cégep** | | | |
| Techniques administratives | | | 20,4 |
| Techniques artistiques | | | 13,5 |
| Techniques biologiques | | | 26,8 |
| Techniques humaines | | | 24 |
| Techniques physiques | | | 15,4 |
| Autres | | | 0 |
| **Filière suivie au secondaire** | | | |
| Public ordinaire | 67,9 | 40,5 | 59,4 |
| Public enrichi | 8,8 | 12,9 | 13,2 |
| PEI du public | 4,9 | 11,0 | 6,2 |
| Privé ordinaire | 16,5 | 31,1 | 18,8 |
| Privé enrichi | 1,3 | 3,0 | 1,6 |
| PEI du privé | 0,6 | 1,6 | 0,9 |
| **Capital scolaire de la famille d'origine[2]** | | | |
| De 0 à moins de 20 | 3,0 | 1,3 | 3,4 |
| De 20 à moins de 40 | 16,4 | 10,3 | 18,7 |
| De 40 à moins de 60 | 62,9 | 60,8 | 64,1 |
| De 60 à moins de 80 | 13,2 | 18,5 | 11,3 |
| De 80 à 100 | 4,6 | 9,1 | 2,5 |
| **Capital économique de la famille d'origine[3]** | | | |
| De 0 à moins de 20 | 66,7 | 57,7 | 73,6 |
| De 20 à moins de 40 | 27,7 | 32,3 | 22,7 |
| De 40 à moins de 60 | 4,1 | 6,6 | 3,2 |
| De 60 à moins de 80 | 1,5 | 3,5 | 0,5 |
| De 80 à 100 | 66,7 | 57,7 | 73,6 |
| **Sexe** | | | |
| Femme | 49,1 | 61,5 | 62,8 |
| Homme | 50,9 | 38,5 | 37,2 |
| **Lieu de naissance** | | | |
| Né au Québec | 91,4 | 90,8 | 95,5 |
| Né ailleurs au Canada | 3,0 | 2,5 | 1,4 |
| Né à l'étranger | 5,6 | 6,6 | 3,1 |
| Autre ou indéterminé | | 0,0 | 0,1 |
| **Langue maternelle** | | | |
| Français | 82,4 | 77,3 | 91,5 |
| Anglais | 8,8 | 11,7 | 3,6 |
| Autre | 8,9 | 11,0 | 4,9 |
| **Langue d'enseignement** | | | |
| Français | 89,0 | 76,5 | 92,5 |
| Anglais | 11,0 | 23,5 | 7,5 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Code de difficulté** | | | |
| Non | 78,7 | 1,4 | 2,0 |
| Oui | 11,3 | 98,6 | 98,0 |
| **Retard scolaire au secondaire** | | | |
| Non | 85,0 | 97,4 | 96,0 |
| Oui | 15,0 | 2,6 | 4,0 |
| *N* | 22 426 | 6 193 | 2 757 |

[1] Afin de comparer la composition de la population des diplômés du secondaire susceptibles d'entreprendre des études collégiales et la composition des deux populations de diplômés du cégep susceptibles d'entreprendre des études universitaires, nous reproduisons la composition du groupe à risque de poursuivre les études au cégep d'une étude qui traite de l'accès au cégep : Laplante et coll. 2018)

[2] Proportion exprimée en pourcentage des enfants de moins de 18 ans qui vivent dans une famille dont au moins un des parents a obtenu un diplôme d'études postsecondaires dans l'unité géographique où réside la famille de l'enfant.

[3] Proportion exprimée en pourcentage des enfants de moins de 18 ans qui vivent dans une famille dont le revenu la situe dans le quintile du revenu le plus élevé de la distribution québécoise du revenu des familles économiques dans la même unité géographique.

Source : base de données Transitions + tirée des données administratives du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (lire les détails dans la section « 3.1 Présentation des données ». Calcul par les auteurs.

# 4. Résultats

Les résultats sont présentés dans le tableau 2. Ils varient selon le groupe à risque : le processus qui régit l'accès à l'université n'est pas le même chez les diplômés des programmes préuniversitaires et chez ceux des programmes techniques.

Chez les diplômés des programmes préuniversitaires, le risque de base net d'entreprendre des études universitaires varie en fonction du nombre des années écoulées depuis l'obtention du diplôme : il diminue d'environ la moitié d'une année à l'autre. Aucune des deux formes du capital de la famille d'origine n'a d'effet net sur l'accès à l'université. La filière suivie au secondaire n'a que peu d'effet : seul le fait d'avoir fréquenté le programme ordinaire des écoles privées augmente le risque d'entreprendre des études universitaires. Ce risque est le plus faible chez les diplômés des programmes d'arts et lettres et le plus élevé chez les diplômés des programmes de sciences. On ne voit pas de différence nette significative entre les hommes et les femmes. La langue maternelle, la langue des études, la difficulté reconnue à l'école secondaire et le retard scolaire à l'entrée au secondaire n'ont pas d'effet net significatif. Les élèves nés au Canada, mais ailleurs qu'au Québec, sont les moins susceptibles d'entreprendre des études universitaires.

Le risque de base net d'entreprendre des études universitaires est nettement plus faible chez les diplômés des programmes techniques que chez les diplômés des programmes préuniversitaires. Chez ceux-ci, pris ensemble, les deux formes du capital de la famille d'origine n'ont pas d'effet net sur l'accès à l'université. Séparément, chacune des deux formes a un effet net et contribue à augmenter le risque d'entreprendre des études universitaires. Une analyse plus poussée montre que cet effet se maintient en remplaçant les deux mesures du capital par le score factoriel obtenu en posant qu'elles sont deux indicateurs d'une seule dimension latente. Une autre analyse montre qu'on n'améliore pas la part de la variance de la variable dépendante expliquée par l'équation en remplaçant les deux mesures du capital par un croisement qui représente la relation conditionnelle entre celles-ci et la variable dépendante.

Le risque d'entreprendre des études universitaires est plus élevé chez les élèves qui ont fréquenté le programme international de l'école publique, le programme ordinaire des écoles privées ou les programmes enrichis des écoles privées que chez les élèves qui ont fréquenté le programme ordinaire de l'école publique. Ce risque est plus élevé chez les élèves qui ont suivi un programme de techniques administratives et, dans une moindre mesure, chez ceux quoi ont suivi un programme de techniques physiques que chez ceux qui ont suivi un programme de techniques artistiques, de techniques biologiques ou de techniques humaines. Le risque est également plus élevé pour les femmes que pour les hommes. La langue maternelle, la langue des études, le lieu de naissance, la difficulté reconnue à l'école secondaire et le retard scolaire à l'entrée au secondaire n'ont pas d'effet net significatif.

**Tableau 2 ● Risque d'entreprendre des études universitaires après avoir obtenu le diplôme d'études collégiales préuniversitaire ou professionnel. Modèle de survie estimé au moyen de la régression de Poisson**

| | Diplômés d'un programme préuniversitaire | Diplômés d'un programme technique |
|---|---|---|
| **Nombre d'années écoulées depuis l'obtention du DEC** | | |
| 0 | 0,677*** | 0,420*** |
| 1 | 0,325*** | 0,181*** |
| 2 | 0,114*** | 0,115*** |
| 3 | 0,079*** | 0,065*** |
| 4 | 0,076*** | |
| **Capital scolaire de la famille d'origine** | 1,000 | |
| **Capital économique de la famille d'origine** | 1,000 | |
| **Capital socioéconomique de la famille d'origine** | | 1,069* |
| **Filière suivie au secondaire** [Public ordinaire] | | |
| Public enrichi | 1,037 | 1,136 |
| PEI du public | 1,077 | 1,555*** |
| Privé ordinaire | 1,0680 | 1,318*** |
| Privé enrichi | 1,080 | 1,723** |
| PEI du privé | 1,130 | 1,555 |
| **Programme préuniversitaire suivi au cégep** [Arts et lettres] | | |
| Sciences humaines | 1,134** | |
| Sciences | 1,250*** | |
| Multiples | 1,180* | |
| **Programme professionnel suivi au cégep** [Techniques administratives] | | |
| Techniques artistiques | | 0,564*** |
| Techniques biologiques | | 0,602*** |
| Techniques humaines | | 0,455*** |
| Techniques physiques | | 0,785** |
| **Femme** | 1,001 | 1,165* |
| **Langue maternelle et langue des études** [Français et français] | | |
| Français et anglais | 0,943 | 0,897 |
| Anglais et français | 0,871 | 0,468 |
| Anglais et anglais | 0,952 | 0,852 |
| Autre et français | 1,059 | 1,302 |
| Autre et anglais | 1,031 | 1,128 |
| **Lieu de naissance** [Né au Québec] | | |
| Né ailleurs au Canada | 0,723*** | 0,958 |
| Né à l'étranger | 0,935 | 1,089 |
| Indéterminé | 1,187 | 1,307 |
| **Code de difficulté** | 0,901 | 0,897 |
| **Retard scolaire à l'entrée au secondaire** | 1,090 | 0,848 |

* $p$<0,05 ; ** $p$<0,01 ; *** $p$<0,001

Les données sur les parcours scolaires proviennent d'un échantillon aléatoire de 25 % de la cohorte des élèves qui ont entrepris leurs études secondaires au Québec au cours de l'année scolaire 2002–2003 extrait des données administratives du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. Les analyses ont été réalisées à partir des sous-échantillons des élèves de l'échantillon qui ont obtenu un diplôme d'études collégiales préuniversitaire ou professionnel avant 2012.

Les mesures du capital scolaire et du capital économique de la famille d'origine sont construites à partir des données détaillées du recensement canadien de 2001 et appariées aux élèves sur la base du secteur ou de la subdivision de recensement où ils vivaient au moment où ils sont entrés au secondaire. La mesure du capital socioéconomique de la famille d'origine est le score factoriel obtenu à partir de l'analyse factorielle des deux mesures du capital de la famille d'origine. On trouvera plus de détails sur ces mesures dans le corps de l'article.

Les intitulés des modalités de référence des variables qualitatives sont placés entre crochets.

Le risque « de base » varie selon le nombre des années écoulées depuis l'obtention du diplôme d'études collégiales. 68,7 % des élèves qui ont obtenu un diplôme d'études collégiales préuniversitaire entreprennent des études universitaires au cours de l'année qui suit l'obtention de leur diplôme. 32,9 % de ceux qui n'ont pas entrepris ces études au terme de l'année qui suit l'obtention du diplôme le font l'année suivante. 11,5 % de ceux qui n'étaient toujours pas entrés à l'université deux ans après avoir obtenu le diplôme le font au cours de l'année suivante.

Les autres coefficients sont présentés sous forme de rapport de risque. Un coefficient de 1 n'a aucun effet sur le risque. Un coefficient dont la valeur est supérieure à 1 augmente le risque. Un coefficient dont la valeur est supérieure à 1 diminue le risque. Par définition, lorsque les coefficients sont exprimés sous forme de rapport de risque, le coefficient associé à la modalité de référence d'une variable qualitative vaut 1. Exemple : chez les élèves qui ont obtenu un diplôme d'études collégiales techniques, avoir suivi un programme de techniques artistiques plutôt qu'un programme de techniques administratives — la modalité de référence de cette variable — multiplie le risque d'entreprendre des études universitaires par 0,555 et donc le réduit de 44,5 %.

On ne mentionne pas la modalité de référence des variables binaires : « Femme » s'oppose à « Homme » dont le coefficient est 1. Il en va de même pour le code de difficulté et le retard scolaire à l'entrée au secondaire.

# 5. Discussion

Le processus qui régit le passage du cégep à l'université n'est pas le même chez les diplômés des programmes préuniversitaires et chez les diplômés des programmes professionnels. Ce n'est pas une surprise, les programmes préuniversitaires mènent normalement aux études universitaires alors que les programmes professionnels préparent au marché du travail. La différence entre le risque de base net d'entrer à l'université des deux groupes de diplômés reflète d'abord et avant tout la différence de visées des deux types de programmes. Le faible risque d'entreprendre des études universitaires des diplômés des programmes préuniversitaires nés au Canada, mais ailleurs qu'au Québec ne surprend pas : ces élèves sont plus susceptibles que les autres de retourner dans leur province d'origine avec ou sans leur famille, ou encore d'entreprendre des études universitaires ailleurs au Canada ou même à l'étranger que ceux qui sont nés au Québec.

On ne s'étonne pas particulièrement que certains programmes préuniversitaires augmentent ou réduisent le risque relatif d'entreprendre des études universitaires. Ainsi, nous constatons sans surprise que les diplômés des programmes préuniversitaires de sciences sont les plus susceptibles d'entrer à l'université et que les diplômés des programmes d'arts et lettres sont les moins susceptibles de le faire.

Les autres différences sont plus riches d'enseignement. Chez les diplômés des programmes préuniversitaires, aucune des deux formes de capital de la famille d'origine n'a d'effet sur l'entrée à l'université. La filière fréquentée au secondaire n'a pas d'effet notable. On sait pourtant que l'origine sociale joue un rôle important dans l'accès aux études collégiales (Laplante et coll, 2018) et qu'une partie de cet effet passe par la filière fréquentée au secondaire. Ici, tout se passe comme si le travail de reproduction sociale se fait en amont de l'université, soit pour l'essentiel dans le choix de la filière fréquentée au secondaire et se manifeste d'abord et avant par l'accès à un programme préuniversitaire dont la suite logique est l'entrée à l'université.

Les choses sont bien différentes chez les diplômés des programmes techniques. Ici, au contraire, tout se passe comme si le travail de reproduction sociale entrepris au secondaire se poursuit au collège. Étant donné que l'entrée à l'université n'est pas la suite logique des études techniques, le constat n'étonne pas même si sa force surprend. La filière fréquentée au secondaire, qui a contribué à conduire dans les programmes préuniversitaires les élèves du secondaire qui s'y sont inscrits, n'augmente pas le risque qu'ils accèdent à l'université. Chez les diplômés des programmes techniques, elle a un effet différé d'augmentation du risque d'aller à l'université.

Un autre constat est l'effet du sexe sur l'accès à l'université. Cet effet est inexistant en formation préuniversitaire, alors que ce facteur jouait dans le choix de la filière d'études au secondaire et dans l'accès au cégep. Il semble bien qu'une fois au cégep, ce soient les dimensions scolaires comme le programme d'études qui fassent moduler l'accès à l'université. Par contre, en formation technique, la situation est toute autre, les femmes voient le risque d'aller à l'université augmenté par rapport aux hommes. Les programmes de la formation technique sont fortement segmentés en fonction du sexe (Doray et coll. 2020). Les programmes dits féminins seraient les programmes où le risque de poursuite des études à l'université serait plus élevé.

Le capital scolaire et le capital économique de la famille d'origine, qui jouent un rôle important dans le choix de la filière fréquentée au secondaire et qui y alimentent des stratégies scolaires différenciées, n'ont plus d'effet chez les diplômés des programmes préuniversitaires, mais ont un effet chez les diplômés des formations techniques. Ici, contrairement à ce que montre l'étude de l'accès aux études collégiales (voir le hors-texte 2) le capital scolaire ne réduit pas la probabilité de fréquenter les classes ordinaires du secteur public et le capital économique n'augmente pas celle de fréquenter le programme d'études internationales de l'école publique. C'est plutôt un facteur commun aux deux formes de capitaux, qu'on ne peut guère interpréter autrement que comme une mesure globale de la position socioéconomique, qui augmente directement le risque d'entreprendre des études universitaires.

# 6. Conclusion

Cette analyse visait à mieux comprendre les processus d'accès aux études universitaires quand la transition entre les études secondaires et les études universitaires se réalise en deux temps. Les facteurs sociaux et culturels ont-ils toujours le même poids à chaque transition ? Les facteurs scolaires prennent-ils le relais des facteurs culturels et sociaux ?

L'analyse indique qu'il n'y a pas une réponse univoque à chaque question. En fait, nous constatons la coexistence de deux modes différents de reproduction sociale, où le poids des différents facteurs est différent. Un premier, propre aux programmes préuniversitaires, se déploie depuis les études secondaires alors que des facteurs scolaires comme sociaux modulent l'accès aux études collégiales. Une fois installés dans les études collégiales, seuls des facteurs scolaires (le programme d'études) modulent l'accès aux études universitaires qui est alors largement structuré autour de critères relevant de la méritocratie scolaire (sélection des étudiant(e)s sur la base des notes et de mesures de rendement scolaire). Il faut rappeler que la distribution des élèves dans les programmes préuniversitaires se réalise en fonction des notes.

Un second mode, propre aux études techniques, est plus dépendant des ancrages sociaux comme le capital socioéconomique de la famille d'origine et le sexe. Le risque d'aller à l'université croît avec le capital socioéconomique de la famille. Doit-on penser que les élèves de ces milieux sont proportionnellement plus nombreux à étudier dans un programme technique en envisageant, dès leur entrée au cégep, de poursuivre leurs études à l'université ? Leur choix d'études serait davantage dicté par le contenu du programme. Le choix de programme relèverait d'une rationalité affectuelle (Colliot-Thélène, 2011). On veut devenir ingénieur en électricité et on choisit le programme d'électronique plutôt que les programmes en sciences des études préuniversitaires. Cela dénoterait aussi une capacité stratégique et une connaissance des différentes options qu'offre l'enseignement collégial.

Les femmes ont une probabilité plus élevée que les hommes de poursuivre vers les études universitaires. Une première interprétation est de considérer que les femmes réussissent mieux à l'école et qu'elles optent au cours des études collégiales pour la poursuite des études. Mais alors pourquoi les filles ne se distinguent-elles pas des garçons dans la formation préuniversitaire ? On peut aussi se demander s'il ne s'agit pas d'un effet institutionnel : les programmes où les filles sont plus nombreuses sont aussi ceux où le passage entre la formation technique et l'université est le plus structuré par l'existence de passerelles. Par exemple, il existe un programme passerelle qui articule le programme collégial de techniques infirmières à celui de baccalauréat en sciences infirmières. Un autre facteur favorise l'accès à l'université : la filière scolaire empruntée au secondaire. Tout se passe comme si nous assistions à un cumul des effets sociaux et scolaires.

En somme, notre analyse souligne à la fois la persistance de l'effet des facteurs sociaux et culturels sur l'accès aux différents paliers du système scolaire et la conversion des effets sociaux en effets scolaires. Toutefois, on s'aperçoit aussi que ces deux mécanismes ne jouent pas de manière uniforme selon les voies scolaires, au sein de l'enseignement postsecondaire. Nous pouvons nous demander si cette constatation se retrouve dans d'autres sociétés où les parcours dans l'enseignement supérieur obligent à réaliser plusieurs transitions.

# Bibliographie

Childs, S., Finnie, R. & Mueller, R.E. (2017). Why Do So Many Children of Immigrants Attend University? Evidence for Canada. *Journal of International Migration and Integration, 18*(1), 1-28. DOI: 10.1007/s12134-015-0447-8

Collins, P. H. & Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Cambridge, UK : Polity Press.

Colliot-Thélène, C. (2011). Retour sur les rationalités chez Max Weber. *Les Champs de Mars*, 2011(2), 13-30. DOI : 10.3917/lcdm1.022.0013

Corak, M. *et al*. (2003). *Revenu familial et participation aux études postsecondaires*. Ottawa, Statistique Canada (Division des études de la famille et du travail).

Cordini, M. (2019). School Segregation: Institutional rules, spatial constraints and households' agency. *International Review of Sociology, 29*(2), 279-296. DOI : 10.1080/03906701.2019.1641276

Dubet, F., Duru-Bellat, M. & Vérétout, A. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris, France : Seuil.

Doray, P., Lepine, A. & Bilodeau, J. (2020). L'orientation scolaire sous l'emprise des rapports sociaux de sexe. La situation dans l'enseignement postsecondaire au Québec*. Orientation scolaire et professionnelle*, *49*(2).

Drolet, M. (2005). *Participation in post-secondary education in Canada: Has the role of parental income and education changed over the 1990s ?* Ottawa, Canada : Statistique Canada.

Dubet, F., Duru-Bellat, M. & Vérétout, A. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris, France : Seuil.

Finnie, R., Laporte, C., Lascelles, E. (2004). *Antécédents familiaux et accès aux études postsecondaires : Que s'est-il passé pendant les années 1990? Ottawa, Canada : Statistique Canada.*

Finnie, R., Lascelles, E., Sweetman, A. (2005). Who goes? The direct and indirect effects of family background on access to post-secondary education. *Ottawa, Canada : Statistique Canada*.

Finnie, R. & Mueller, R. E. (2016). *Access to Post-Secondary Education: How Does Québec Compare to the Rest of Canada?* Récupéré en ligne. http ://scholar.ulethbridge.ca/sites/default/files/mueller/files/lactualite_economique_2016-09-27.pdf ?m=1480459616.

Finnie, R. & Mueller, R. E. (2017). Access to Post-Secondary Education: How does Québec Compare to the Rest of Canada? *L'Actualité économique*, *93*(3), 441–474. DOI : 10.7202/1058428ar

Finnie, R., Wismer, A. & Mueller, R. E. (2015). Access and Barriers to Postsecondary Education: Evidence from the Youth in Transition Survey. *Canadian Journal of Higher Education, 45*(2), 229-262.

Finnie, R., Childs, S. & Wismer, A. (2011). *Access to post-secondary education among under-represented and minority groups: Measuring the gaps, assessing the causes*. Ottawa, Canada : Educational Policy Research Initiative, University of Ottawa. DOI: 10707/275262

Finnie, R. & Mueller, R. E. (2010). They came, they saw, they enrolled: Access to postsecondary education by the children of Canadian immigrants. Dans Finnie, R. et coll. (dir.), *Pursuing Higher Education in Canada. Economic, Social and Policy Dimensions* (p. 191-216). Montréal et Kingston : McGill Queen's University Press.

Finnie, R. & Mueller, R. E. (2008). The backgrounds of Canadian youth and access to post-secondary education : New evidence from the Youth in Transition Survey. Dans Finnie, R., Mueller, R. E., Sweetman, A. & Usher, A. (dir.) *Who goes ? Who stays ? What matters ? Accessing and persisting in post-secondary education in Canada* (p. 79-107). Queen's Policy Studies Series. Montreal et Kingston, Canada : McGill-Queen's University Press.

Frenette, M. (2008). Why are lower-income student likely to attend university? Evidence from academic abilities, parental influences, and financial constraints. Dans Finnie, R. et coll. (dir.). *Who goes? Who stays? What matters? Accessing and persisting in post-secondary education in Canada* (p. 279-297). Queen's Policy Studies Series. Montreal et Kingston, Canada : McGill-Queen's University Press.

Frenette, M. (2003). *Accès au collège et à l'université : est-ce que la distance importe?* Ottawa, Canada : Statistique Canada.

Kamanzi, P.C. (2019). School Market in Quebec and the Reproduction of Social Inequalities in Higher Education. *Social Inclusion*, *7*(1), 18-27. DOI : 10.17645/si.v7i1.1613

Kamanzi, P.C. & Maroy, C. (2017). La stratification des établissements secondaires au Québec. Quels effets sur les chances d'accès à l'enseignement universitaire ? Dans Kamanzi, P.C., Goastellec, G. & Picard, F. (dir.). *L'envers du décor. Massification de l'enseignement supérieur et justice sociale* (p. 61-83). Québec, Canada : PUQ.

Kamanzi, P.C. & Murdoch, J. (2011). L'accès à un diplôme universitaire chez les immigrants, dans Kanouté, F. & Lafortune. G. (dir.). *Familles québécoises d'origine immigrante. Les dynamiques de l'établissement* (p. 145-158). Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal.

Kamanzi, P.C. & Pilote, A. (2016). Parcours scolaires et reproduction sociale au Québec, dans Masdonati, J., Bangali, M. & Cournoyer, L. (dir.). *Éducation et vie travail : Perspectives contemporaines sur les parcours et l'orientation de jeunes* (9-46). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.

Kamanzi, P.C., Uzenat, M & St-Onge, M. (2018). Évolution de l'enseignement supérieur : à la croisée de la démocratisation des études et de l'économie du savoir. Dans Joanis, M. & Montmarquette, C. (dir.), *Le Québec économique. Éducation et capital humain*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval, 119-150.

Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon, France : Presses Universitaires de Lyon.

Laplante, B. & coll. (2018). L'accès à l'enseignement postsecondaire au Québec : le rôle de la segmentation scolaire dans la reproduction des inégalités. *Cahiers québécois de démographie, 47*(1), 49-80. DOI : 10.7202/1062106ar

Lynch, K. (1990). Reproduction : The Role of Cultural Factors and Educational Mediators. *British Journal of Sociology of Education, 11*(1), 3-20. DOI : 10.1080/0142569900110101

Merle, P. (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population (french edition)*, *55*(1), 15-50. DOI: 10.2307/1534764

Murphy, R. & Wyness, G. (2020). Minority report: the impact of predicted grades on university admissions of disadvantaged groups. *Education Economics,* 1-18. DOI: 10.1080/09645292.2020.1761945

Richardson, J.T.E. et coll. (2020). The role of gender, social class and ethnicity in participation and academic attainment in UK higher education: an update. *Oxford Review of Education, 46*(3), 346-362. DOI : 10.1080/03054985.2019.1702012

Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement.* Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.

Taylor, B.J. & Cantwell, B. (2018). Unequal higher education in the United States: Growing participation and shrinking opportunities. *Social Sciences*, *7*(9), 167-188. DOI :10.3390/socsci7090167

# « En attente » : les logiques plurielles du sentiment d'injustice face à Parcoursup

*Rémy Bretton*[*]*, Tristan Haute*[**]

## Introduction

Depuis le printemps 2018, la plateforme Parcoursup gère chaque année l'affectation dans l'enseignement supérieur de près d'un million de personnes. Sa mise en place a suscité une vive contestation au sein du monde éducatif, certains enseignants du secondaire et du supérieur refusant ainsi de participer au processus de classement des candidats et certains étudiants bloquant ou occupant plus d'une dizaine de sites universitaires.

Si plusieurs enquêtes ont été menées dans différents établissements d'enseignement supérieur à cette occasion, les quelques travaux pour l'heure publiés sont avant tout revenus sur la mise en place du dispositif Parcoursup (Beaud *et al*., 2018 ; Frouillou *et al*., 2019 ; Orange, Bodin, 2019 ; Clément *et al*., 2019) et sur le caractère sélectif du dispositif (Dubet, Duru-Bellat, 2019 ; Clément *et al*., 2019). À ce titre, l'investigation des conséquences de la plateforme sur les trajectoires scolaires, notamment au sein des classes populaires, fait écho aux résultats des travaux qui ont montré la stabilité, voire l'accroissement, des inégalités sociales d'accès à l'enseignement supérieur ces deux dernières décennies (Duru-Bellat, Kieffer, 2008), notamment par l'intermédiaire du dispositif Admission post-bac (APB), la plateforme qui a précédé Parcoursup (Truong, 2013 ; Lemêtre, Orange, 2017 ; Frouillou, 2017).

En complément de ces travaux, notre objectif a plutôt été de restituer les logiques du sentiment d'injustice ressenti par les candidats face au dispositif Parcoursup. Pour cela, nous mobilisons les données d'une enquête réalisée auprès d'étudiants en première année de licence au sein de l'Université de Lille (cf. Encadré 1). Si comprendre les jugements et sentiments de justice des agents ne permet pas de mesurer s'ils peuvent déboucher sur une mobilisation individuelle ou collective (Duru-Bellat, 2009, p. 7), l'indignation morale face à l'injustice constitue l'une des trois dimensions des cadres de l'action collective selon William Gamson (1992, p. 7-8). L'injustice est une composante essentielle, mais en elle-même insuffisante, des cadres de l'action collective (Gamson et al., 1982).

Dans une logique similaire à la nôtre, Régis Cortéséro et David Mélo (2012) se sont intéressés aux déterminants du sentiment de justice au travail, observant une grande homogénéité de ce sentiment. Les variables de statut, telles que l'âge, le niveau de diplôme ou la catégorie socioprofessionnelle, ainsi que les variables idéologiques jouent peu, à l'inverse des contextes de travail (*ibid*., p. 34-35 ; Dubet *et al.*, 2006). À partir de ces conclusions, nous avons posé trois hypothèses : le sentiment d'injustice face à Parcoursup dépend du profil social des candidats (1), de leurs expériences individuelles du dispositif (2) ou de leurs dispositions et attitudes politiques (3).

[*] Université de Lille, remy.bretton@gmail.com .

[**] Université de Lille, CERAPS, tristan.haute@orange.fr. Les auteurs remercient Thomas Alam et Igor Martinache pour avoir relu une première version de cette contribution.

**Encadré 1 ● Présentation des matériaux exploités**

Cette contribution s'appuie sur une enquête menée auprès d'étudiants inscrits en première année de licence à l'Université de Lille pour l'année universitaire 2018/2019[1]. L'enquête a combiné la collecte de 583 questionnaires et la réalisation de cinq entretiens semi-directifs.

Les répondants au questionnaire se répartissent principalement au sein de huit filières différentes : droit (119 répondants), sciences de la vie, de la terre et de l'environnement (104), science politique (103), anglais (91), sciences exactes/sciences de l'ingénieur (60), administration économique et sociale (57), japonais (22), psychologie (14). Le choix des filières s'est effectué selon les possibilités de diffusion offertes par les enseignants intervenant en première année de licence. Les questionnaires ont été remplis sur papier ou en ligne au cours de séances de travaux dirigés ou suite à l'envoi du lien à l'ensemble des étudiants de la formation concernée[2]. Si notre échantillon est diversifié, il n'est en rien représentatif. D'abord, le poids de chaque filière dans l'échantillon ne correspond pas à son poids dans les effectifs de première année à l'université de Lille. De plus, l'échantillon se limite à des filières de licence. Si celles-ci ont été les filières les plus impactées par la mise en place de Parcoursup (Beaud *et al.*, 2018, p. 912), au sens où elles ne classaient aucun candidat avec la plateforme APB, elles ne représentent qu'une petite partie des filières d'un enseignement supérieur de plus en plus différencié en segments homogènes distincts (Duru-Bellat, 2012, p. 19). La part de bacheliers professionnels et technologiques au sein des filières enquêtées est ainsi particulièrement faible. Cela est d'autant plus le cas du fait de la réalisation de l'enquête au début du second semestre, alors que nombre d'étudiants abandonnent ou se réorientent durant ou à l'issue du premier semestre.

Au-delà de l'échantillonnage se posent d'autres problèmes inhérents à l'interrogation d'individus par l'intermédiaire d'un questionnaire. En premier lieu, les opinions des individus, à propos par exemple du caractère « juste » ou non de Parcoursup, sont instables et fortement dépendantes du dispositif d'enquête et du profil des individus interrogés (Bourdieu, 1973). Saisir des opinions par l'intermédiaire d'un questionnaire présuppose que tous les répondants aient une opinion et que toutes les opinions se valent. Nous avons donc fait le choix de limiter notre analyse aux répondants qui sont effectivement passés par Parcoursup (550 sur 583). Parmi eux, le taux de non réponse à la question relative au caractère « juste » du dispositif est particulièrement faible (0,7 % soit 4 répondants). En second lieu, l'interrogation des choix d'orientation peut impliquer des biais. Ces choix constituent en effet une information sensible (Orange, 2012, p. 113). Alors que la mémoire précise des vœux enregistrés sur une plateforme numérique s'avère fragile (*ibid.*, p. 115) et que rares sont les élèves « décidés » sur leur orientation au cours de la Terminale (Truong, 2013), les réponses à certaines de nos questions, en particulier celles relatives au vœu favori des étudiants, à leur assurance face aux attendus, au stress engendré par la procédure, au sentiment d'avoir été bien informé ou au fait d'avoir trouvé le fonctionnement de la plateforme clair, sont en partie reconstruites a posteriori.

Pour limiter ces biais, il convient de s'assurer que les questions fassent « sens » pour les enquêtés et, de fait, de contenir le risque de « réponses-artefact ». Pour ce faire, nous avons intégré à notre enquête un versant qualitatif. Une petite vingtaine de contacts de volontaires a été récupérée à l'issue de la passation du questionnaire. Un tri s'est effectué sur la base des critères de diversité du profil social, de l'expérience de Parcoursup et des dispositions et attitudes politiques. Ainsi les cinq enquêtés sont issus de filières et de milieux sociaux variés : un a un baccalauréat professionnel et quatre ont un baccalauréat général ; deux sont fils d'enseignants, un est fils de salariés intermédiaires du privé, une est fille de cadre du privé et un dernier est fils d'ouvriers. Chaque enquêté a également une expérience singulière de la procédure : une a connu plus de deux mois d'attente et est une réorientée du supérieur ;

[1] Enquête réalisée par Rémy Bretton dans le cadre d'un mémoire de master 1 en science politique (Bretton, 2019) sous sa direction de Thomas Alam.

[2] Nous tenons à remercier l'ensemble des enseignantes et enseignants de ces filières qui ont accepté de diffuser le questionnaire.

un a déclaré ne pas avoir reçu ni sa formation ni son établissement favori ; trois ont connu moins d'un mois d'attente et ont obtenu leur « vœu favori »). Enfin, du point de vue politique, l'un se positionnant plutôt à droite, un au centre, un très à gauche et deux n'ont pas souhaité se positionner.

Parmi les répondants passés par Parcoursup (n=550), le sentiment d'injustice face à la plateforme est majoritaire. Ainsi, 32 % des répondants ne sont « pas du tout d'accord » avec l'affirmation « j'ai trouvé la procédure juste » et 28,2 % sont « plutôt pas d'accord ». À l'opposé, seulement 28,5 % des répondants sont « plutôt d'accord » avec cette affirmation et 10,5 % sont « tout à fait d'accord ».

À la lumière de nos données, il apparaît que le sentiment d'injustice face à Parcoursup repose sur des logiques différenciées. Dans un premier temps, nous montrons qu'il est peu dépendant de la filière d'étude et de variables sociodémographiques, et notamment de l'origine sociale des étudiants (1). En d'autres termes, ceux qui sont souvent présentés comme les « victimes potentielles » du dispositif et de la sélection sociale qu'il impliquerait ne développent pour autant pas un sentiment d'injustice significativement plus important que le reste des candidats.

À l'inverse, nous constatons, dans un second temps, que les expériences individuelles du dispositif sont bien plus déterminantes. En effet, les « victimes effectives », c'est-à-dire les candidats peu rassurés face aux attendus, n'ayant pas obtenu leur vœu favori et surtout ayant fait l'expérience d'un temps d'attente, considèrent le dispositif Parcoursup comme plus injuste que le reste des candidats (2). L'analyse statistique ainsi que les entretiens révèlent à quel point l'expérience de l'attente a une place particulièrement centrale.

Dans un troisième temps, il semble que le jugement particulier des étudiants sur Parcoursup dépend également de leurs dispositions et attitudes politiques (3). D'une part, le positionnement politique et la participation à des mobilisations sont particulièrement déterminants, un positionnement à gauche du spectre politique ou une participation aux mobilisations anti-Parcoursup impliquant un jugement négatif de la plateforme en termes de justice. D'autre part, ce sont les étudiants se décrivant comme les plus compétents politiquement qui avancent une lecture politique du dispositif et expriment leurs sentiments de justice dans un sens politique, bien au-delà de leurs expériences individuelles.

## 1. Un sentiment d'injustice qui n'est que peu situé socialement

Parcoursup a été présenté par ses opposants comme un dispositif socialement sélectif au sens où il viendrait renforcer les inégalités existantes d'accès aux différentes filières de l'enseignement supérieur. On pourrait dès lors poser l'hypothèse que les élèves issus des classes populaires, en tant que « victimes potentielles » de Parcoursup, jugent ce dispositif comme plus injuste. Cette hypothèse n'est que très partiellement validée. D'une part, quelle que soit la catégorie socioprofessionnelle de leur père, les répondants considèrent majoritairement Parcoursup comme injuste. D'autre part, si des écarts existent, ils ne sont pas significatifs si on prend en compte, à l'aide de deux modèles de régression logistique, un ensemble de variables (voir encadré 2). Seule exception significative, et uniquement dans le premier modèle, les enfants d'ouvriers et d'employés sont légèrement plus nombreux (64,6 %) que l'ensemble des répondants (60,2 %) à considérer comme injuste le dispositif Parcoursup[3].On retrouve donc un résultat comparable à celui de Régis Cortéséro et David Mélo qui montrent que les sentiments de justice au travail sont très peu liés à la position sociale de l'individu puisque les ouvriers et les cadres mobilisent autant le principe d'égalité que le principe de mérite et puisqu'ils se déclarent tous majoritairement injustement victimes dans leur travail (Cortéséro & Mélo, 2012, p. 34).

De la même manière, les variables liées au cursus scolaire n'ont pas un rôle significatif, qu'il s'agisse de la série ou de la mention du baccalauréat. Pourtant on observe un recoupement entre ces variables d'ordre scolaires avec l'origine sociale des élèves (Van Zanten, 2015, p. 83 ; Herbaut, 2019). De plus, les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur sont davantage liées aux trajectoires scolaires qu'aux

[3] Le fait d'être boursier de l'enseignement supérieur n'est pas une variable significative.

seules variables sociales (Duru-Bellat & Kieffer, 2008) : si des différences existent, par exemple selon le niveau de diplôme des parents, elles s'expliquent en réalité par les filières et les résultats socialement différenciés du baccalauréat (Herbaut, 2019, p. 553). Dans ce cadre, les étudiants mobilisés contre Parcoursup ont d'ailleurs développé l'idée que la plateforme rendait impossible des parcours auparavant socialement et scolairement improbables (Orange & Bodin, 2019, p. 219). La seule variable légèrement significative, et uniquement dans le premier modèle, est le fait d'avoir été scolarisé dans un collège ou dans un lycée privé : la scolarité dans le privé favorise très légèrement le sentiment d'injustice face à Parcoursup, un résultat peut-être lié aux attentes plus importantes des étudiants ayant eu une scolarité dans le privé.

Parallèlement, la filière semble être une variable un peu plus discriminante. Si la plupart des écarts observés demeurent ténus et non significatifs, on notera toutefois que les étudiants en droit sont bien moins nombreux (45,2 %) que l'ensemble des répondants (60,2 %) à décrire le dispositif Parcoursup comme injuste. Ces différences peuvent s'expliquer par des inégalités de politisation liées à la filière d'études (Michon, 2006 ; voir infra) mais aussi par des conceptions différentes de la « justice », notamment parmi les étudiants en droit.

Enfin, on observe une différence genrée, les étudiantes jugeant plus injuste le dispositif (62,8 %) que leurs homologues masculins (54,1 %). Il est pour l'heure difficile d'expliquer cet écart qui n'est pas lié à la filière d'inscription[4] ou à d'autres variables sociales ou scolaires.

**Encadré 2 ● Présentation des modèles de régression utilisés**

Afin d'estimer le poids de différentes variables sur le sentiment d'injustice face à Parcoursup, nous avons réalisé deux modèles de régression logistique binaire[5]. Cette technique de modélisation nous permet de contrôler l'effet d'une variable toutes autres variables prises en compte dans le modèle égales par ailleurs. Ce type de modélisation est généralement utilisé pour étudier le poids respectif des origines sociales et des trajectoires scolaires sur l'accès au baccalauréat ou à l'enseignement supérieur (Duru-Bellat, 2012, p. 22).

La variable dépendante des deux modèles est le fait d'avoir déclaré ou non être « pas du tout d'accord » ou « plutôt pas d'accord » avec l'affirmation « j'ai trouvé la procédure juste ». Les variables indépendantes du premier modèle sont la filière d'inscription, le genre, la catégorie socioprofessionnelle du père (ou « parent 1 »), le fait d'être ou non boursier de l'enseignement supérieur, le fait d'avoir ou non un parent travaillant dans le secteur public, le fait d'avoir ou non des parents diplômés du supérieur, le fait d'avoir été scolarisé ou non dans un collège ou un lycée privé, le sentiment d'assurance face aux attendus affichés par les formations, le fait d'avoir ou non obtenu son vœu favori, le temps d'attente pour être accepté dans la filière actuelle d'inscription, le fait d'avoir ou non participé aux mobilisations, actions ou manifestations contre Parcoursup et le positionnement politique sur un axe gauche-droite. Dans le second modèle, nous avons ajouté trois variables indépendantes : le fait d'avoir ou non été stressé par la procédure, le sentiment d'avoir ou non été bien informé, le fait d'avoir trouvé ou non le fonctionnement de la plateforme clair.

Les rapports de chance issus des modèles sont présentés dans le tableau 1 en annexe (colonne 4 pour le modèle 1, colonne 5 pour le modèle 2). Ils mesurent ici l'écart des chances, pour deux catégories, d'être en désaccord avec le fait que le dispositif Parcoursup soit juste. Quand il y a égalité des chances, le rapport de chance vaut 1. Ces rapports sont « indépendants du poids numérique mais aussi des catégories et des chances elles-mêmes » (Duru-Bellat, 2012, p. 22).

[4] Rappelons que les choix d'orientation sont différenciés selon le genre (Didier-Fèvre, 2014, p. 38-39).
[5] L'utilisation d'une modélisation multinomiale ne modifie pas significativement les relations observées. Les analyses ont été réalisées par Tristan Haute.

Dans les entretiens, on constate certes que les enquêtés usent bien du terme de « sélection » pour décrire Parcoursup comme un dispositif de sélection « sur les formations », de sélection « couperet » ou encore de sélection par « l'attente ». Toutefois, la notion de « sélection sociale » n'a jamais été évoquée à l'initiative de nos enquêtés, il est vrai peu nombreux, et a même été relativement déniée lorsque la question a été posée par l'enquêteur. Ainsi Henry[6], étudiant en L1 de Psychologie, titulaire d'un baccalauréat professionnel et dont le père est salarié intermédiaire du privé, critique certes de lui-même la « sélection », mais il reste vague sur le terme. Quand nous lui demandons de préciser s'il parle d'une « sélection sociale », il indique qu'elle ne l'est « *pas vraiment* » car « *ça ne se voit pas dans le dossier, mais sur les formations* ». L'enquêté précise alors qu'il a perçu ses chances de rentrer en première année de psychologie amoindries du fait de son parcours apparent (un baccalauréat professionnel alors qu'il avait auparavant fait une Terminale S).

Le sentiment d'injustice face à Parcoursup n'apparaît que peu situé socialement, même s'il convient ici de rappeler le caractère partiel de notre population d'enquête (voir supra, encadré 1). Or, c'est moins pour l'accès au supérieur que pour l'accès à certaines filières prestigieuses et sélectives que des inégalités sociales persistent, notamment après la prise en compte des trajectoires scolaires (Herbaut, 2019, p. 554-557).

De plus, ce résultat ne signifie pas pour autant que le dispositif Parcoursup n'est pas, à l'image de son prédécesseur APB, socialement sélectif. En effet, un certain nombre de travaux ont montré que les élèves avaient un usage très inégal d'APB en fonction de leurs origines sociales. Ainsi, Claire Lemêtre et Sophie Orange, en s'intéressant aux vœux des lycéens sur APB, observent la rencontre d'une logique formelle de l'orientation scolaire et d'une logique commune (Lemêtre & Orange, 2017). La logique formelle, stratégique et conforme aux attentes de la plateforme APB, est principalement adoptée parmi les élèves issus de milieux favorisés. La logique commune, moins conforme aux attentes d'APB, est particulièrement adoptée parmi les lycéens issus des classes populaires. Ces derniers effectuent un nombre réduit de vœux, se fondent avant tout sur la proximité géographique du lieu d'étude et prennent rarement en compte le caractère sélectif ou non des formations demandées.

L'exploitation de l'enquête « Conditions de vie des étudiant·e·s de l'académie de Lille », réalisée en 2018/2019 par l'Observatoire régionale des études supérieures (ORES), confirme ces résultats. Certes, les répondants inscrits en première année dans une université (n=4059), interrogés sur les critères de choix de leur formation (plusieurs réponses possibles), évoquent davantage des raisons pédagogiques (81,3 %) (le contenu de la formation, la renommée de l'établissement ou de la formation) que professionnelles (58,2 %) (les perspectives de débouchés professionnels) ou matérielles (56,3 %) (le coût de la formation, la proximité géographique avec le domicile de l'époque, les moyens de transport pour accéder au lieu de formation ou les possibilités de logement à proximité du lieu de formation). Mais on observe que les enfants de cadres (51,3 %), d'artisans, de commerçants et de chefs d'entreprise (52,7 %) ou d'agriculteurs (48,3 %) sont bien moins nombreux que les enfants d'employés (59,9 %) ou d'inactifs n'ayant jamais travaillé (62,2 %) à citer des raisons matérielles pour expliquer leur choix de formation (voir tableau 2).

Dès lors, si les élèves les plus défavorisés ne sont pas les plus victimes d'attentes sur Parcoursup (Beaud *et al*., 2018, p. 913) ou ne décrivent pas le dispositif comme plus injuste, c'est sans doute parce que leurs choix d'orientation et les espoirs qu'ils mettent dans le dispositif sont très différents en fonction de leurs milieux sociaux d'origine.

## 2. Un sentiment d'injustice lié à une mauvaise expérience de Parcoursup

Reprenant les conclusions de Régis Cortéséro et de David Mélo qui montrent que le sentiment d'injustice au travail se construit en fonction de la « situation locale » dans laquelle s'inscrit le salarié

[6] Les prénoms ont été changés tout en conservant leur marquage social à l'aide de l'application en ligne du sociologue Baptiste Coulmont recensant les résultats du baccalauréat selon le prénom. URL : coulmont.com/bac/.

(Cortéséro & Mélo, 2012, p. 35), on peut poser l'hypothèse que, si le sentiment d'injustice face à Parcoursup est peu situé socialement, il est fortement lié aux expériences individuelles de la plateforme. Il s'agit donc de s'intéresser aux victimes effectives de Parcoursup, c'est-à-dire aux répondants qui font état d'une expérience négative, plus ou moins objective, du dispositif.

Trois indicateurs d'expérience de Parcoursup ont été pris en compte dans notre premier modèle, correspondant à trois moments de la procédure : le sentiment d'assurance face aux attendus ou prérequis affichés par les formations sur la plateforme au moment de la saisie des vœux, le temps d'attente pour obtenir une acceptation dans la formation actuelle d'inscription et le fait d'avoir obtenu son vœu favori. S'entremêlent ici un indicateur objectif, le temps d'attente, et deux indicateurs plus subjectifs, l'obtention du vœu favori et l'assurance face aux attendus.

Dans le premier modèle, ces trois indicateurs apparaissent statistiquement liés au sentiment d'injustice face à Parcoursup (voir tableau 1, colonne 4). Ainsi 72,8 % des répondants qui déclarent ne pas avoir été rassurés face aux attendus estiment le dispositif Parcoursup injuste contre seulement 57,2 % des répondants qui déclarent avoir été sûrs face aux attendus. De même, 69,8 % des répondants qui n'ont pas obtenu leur vœu favori jugent Parcoursup injuste contre 57,5 % des répondants qui l'ont obtenu.

Néanmoins, c'est le temps d'attente pour être accepté qui apparaît comme la variable la plus structurante. En effet, le sentiment d'injustice n'est partagé que par 46,9 % des répondants qui ont directement été acceptés le 22 mai 2018. Il s'élève à 66 % parmi les répondants qui ont attendu fin mai ou début juin pour être acceptés et atteint 71,4 % parmi les répondants qui ont été acceptés entre fin juin et fin septembre. Les rapports de chance sont particulièrement élevés (supérieurs à 2) et significatifs (au seuil de 5 % ou au-dessous), quel que soit le modèle pris en compte (voir tableau 1, colonnes 4 et 5). De plus, si seule une minorité de répondants n'a pas obtenu son vœu favori (22,9 %) ou n'a pas été rassurée face aux attendus (16,7 %), une majorité d'entre eux a fait l'expérience de l'attente puisque 35,3 % ont été acceptés entre fin mai et début juin et 22,9 % entre fin juin et fin septembre.

Comme le souligne Annabelle Allouch, « *être en attente devient le marqueur d'une condition scolaire précaire désormais considérée comme " normale "* » (Allouch, 2018). L'attente, même passagère, ne produit en effet pas seulement un sentiment d'injustice, elle renforce un sentiment de stress déclaré par une écrasante majorité des candidats (73,6 %). Le sentiment d'injustice et le stress sont deux variables fortement corrélées puisque les répondants qui déclarent avoir été stressés par la procédure sont plus de deux fois plus nombreux (70,1 %) que ceux qui ne déclarent pas avoir été stressés (32,4 %) à être en désaccord avec le caractère juste du dispositif. De la même manière, le sentiment d'injustice face à Parcoursup est fortement corrélé avec le sentiment d'avoir été bien informé (affirmé par 44,4 % des répondants) et avec le fait d'avoir trouvé le fonctionnement de la plateforme clair (affirmé par 58,2 % des répondants), nous rappelant ici que la plateforme n'est pas un support neutre (Lemêtre, & Orange, 2017, p. 49).

Si on inclut ces trois variables d'expériences subjectives du dispositif Parcoursup dans le modèle de régression expliquant le sentiment d'injustice face à Parcoursup (modèle 2, voir encadré 2), on remarque que la capacité explicative du modèle double[7], que ces trois variables ont un impact très significatif et que le rôle des autres variables n'est plus significatif, à l'exception du temps d'attente et des attitudes politiques (voir tableau 1, colonne 5).

Ce constat est également confirmé par le discours des enquêtés. La condition précaire et stressante de l'attente y est centrale, évoquée directement et décrite comme une véritable « *injustice* », contraignant à une attention quotidienne de « *tous les jours* » : « *c'était fatiguant, c'était chiant* » (Agathe, L1 Psychologie, père cadre supérieur, mère employée). Elle est aussi perçue comme une expérience qui alimente un sentiment d'incertitude : « *tu sais pas où tu vas te placer… Tu vois ton classement, et puis… Moi je voulais Sorbonne et tu sais pas, donc faut que je me connecte tous les jours en attendant* » (Adrien, L1 science politique/philosophie, père absent, mère profession intermédiaire). Au contraire, les attendus ne sont jamais abordés directement par les enquêtés et, lorsque l'enquêteur en fait mention, ils font très souvent l'objet d'une amnésie.

[7] Le PseudoR2 de McFadden passe de 0,14 dans le modèle 1 à 0,30 dans le modèle 2.

Ainsi, l'attente, même quelques jours, encore plus que les espoirs déçus, constitue le principal facteur de stress ou de frustration des enquêtés et engendre un fort sentiment d'injustice. Cette centralité de l'attente montre aussi que le sentiment d'injustice face à Parcoursup a bien une base objective et n'est pas seulement lié à des expériences subjectives. En outre, ce rôle de l'attente rend difficile la comparaison avec le sentiment d'injustice face à APB, puisque cette expérience n'existait pas dans le précédent dispositif (Beaud et al., 2018, p. 919).

## 3. Le poids des dispositions et attitudes politiques

Si le sentiment d'injustice face à Parcoursup est souvent construit, parmi les répondants, à partir d'expériences individuelles, la prise en compte des attitudes et comportements politiques des répondants permet de mettre au jour une autre logique du sentiment d'injustice face à Parcoursup.

En premier lieu, à partir des données de l'enquête par questionnaire, on constate que les étudiants qui acceptent de se positionner à gauche sur un axe gauche-droite (31,3 %) sont 73,3 % à considérer que Parcoursup n'est pas juste contre 57,2 % des étudiants qui refusent de se positionner (49,3 % des répondants). Les 10,3 % de répondants qui se situent à droite et les 8,7 % de répondants qui se situent au centre sont aussi moins nombreux que les répondants qui se situent à gauche à juger le dispositif injuste (voir tableau 1). Ce résultat s'inscrit à rebours de ceux de Régis Cortéséro et de David Mélo qui observent un faible effet du positionnement politique sur le sentiment d'injustice au travail, même si un positionnement à l'extrême-gauche est légèrement significatif (Cortéséro & Mélo, 2012, p. 36). Comme le montrent les résultats des modèles de régression présentés dans le tableau en annexe, cet écart ne s'explique pas par les expériences, même subjectives, du dispositif. En outre, cet écart n'est pas seulement lié à la forte imbrication entre le sentiment d'injustice face à Parcoursup et la participation aux mobilisations, actions ou manifestations contre la mise en place de Parcoursup. En effet, si, assez logiquement, 86,8 % des répondants ayant participé aux mobilisations du printemps 2018 contre Parcoursup jugent la procédure injuste contre 57,3 % des répondants qui n'y ont pas participé, rappelons que seuls 9,6 % des répondants ont participé à ces mobilisations. De plus, si la mobilisation a pu être un lieu de sensibilisation au caractère socialement injuste de Parcoursup, soulignons également que le jugement positif ou négatif d'un dispositif peut constituer un terreau parmi d'autres du consentement ou au contraire de la contestation (Gamson, 1992).

En second lieu, pour éclairer le poids des attitudes politiques, nos matériaux qualitatifs font ressortir des trajectoires particulièrement heuristiques. Deux des cinq enquêtés par entretien sont inscrits en première année de licence de science politique. Tous les deux intéressés par la politique, ils opèrent rapidement une montée en généralité quand il s'agit de juger le caractère juste ou non de Parcoursup. Conscients que la plateforme porte une vision de l'enseignement supérieur (Lemêtre & Orange, 2017, p. 50), ils associent ainsi tous les deux Parcoursup à la « méritocratie » scolaire.

Ainsi, Clément est un étudiant issu d'un milieu populaire et a obtenu son vœu favori après un temps d'attente plutôt faible. À l'inverse, Benjamin est issu d'un milieu plus favorisé avec des parents diplômés du supérieur et a effectué une partie de sa scolarité dans le privé. S'il a été accepté sans attente à Lille, il n'a pas obtenu son vœu favori (une licence de science politique à l'université Paris 1) car il ne s'est pas connecté assez régulièrement sur la plateforme. Si on suit nos conclusions exposées précédemment, Benjamin devrait développer un sentiment d'injustice face à Parcoursup, à l'inverse de Clément.

Pourtant, la politisation de nos deux enquêtés induit une situation inversée. Clément, qui se positionne très à gauche, qui a participé à la mobilisation contre Parcoursup et qui milite au moment de l'enquête à Solidaires Étudiant·e·s, fait état d'un sentiment d'injustice général qu'il justifie très peu par sa situation sociale ou par son expérience personnelle. À l'opposé, Benjamin, qui se positionne au centre-droit, considère que Parcoursup est juste, en prenant comme point de comparaison le tirage au sort pratiqué auparavant par quelques filières universitaires. Si Benjamin est une victime subjective du dispositif, puisqu'il n'a pas obtenu son vœu favori du fait du fonctionnement de la plateforme, il individualise l'expérience qu'il construit non pas comme un dysfonctionnement de la plateforme, mais comme une

« *faute individuelle* ». Une telle individualisation, cohérente avec sa logique politique du jugement, aboutit à un dénigrement de son propre « mérite », puisqu'il va jusqu'à nous avouer : « *j'ai eu une place que je méritais pas par rapport au travail que j'ai fourni, mais ça va pas dans mon sens* ». Ces deux exemples expliquent pourquoi le positionnement politique à gauche implique un sentiment d'injustice bien plus fort que pour les autres répondants, un résultat qui demeure significatif même en prenant en compte le stress et le sentiment d'être bien informé (voir tableau 1, colonne 5).

À rebours des deux exemples précédents, nos autres enquêtés, qui se déclarent peu politisés, effectuent des montées en généralité beaucoup moins assurées. Ils ont plutôt tendance à mobiliser leurs expériences ou d'autres expériences individuelles d'amis ou de connaissances. C'est le cas d'Agathe (L1 Psychologie, père cadre supérieur, mère employée) qui considère qu'il *« faut une sélection* », prenant appui sur le cas de sa meilleure amie et sur celui d'une étudiante de sa formation issue d'un baccalauréat professionnel qui ont toutes deux abandonné leur première année de licence. Elle ajoute toutefois que cette « sélection » doit être « *juste* », ce qui n'est pas le cas avec Parcoursup selon elle. Elle mentionne d'une part le temps d'attente important, dont elle a fait elle-même l'expérience. D'autre part, preuve d'une politisation latente, elle dénonce Parcoursup comme un *« moteur d'inégalités sociales [...] au niveau de l'argent* » car « *[Parcoursup] décourage plus, c'est plus dur [alors qu']on sait aussi que si [l'on] veut faire des études supérieures, il faut payer un loyer* ».

Dès lors, si on observe peu d'inégalités entre filières en matière de sentiment d'injustice face à Parcoursup par l'intermédiaire de l'enquête par questionnaire, il semble que les niveaux de politisation très inégaux selon les filières, notamment en termes d'intérêt pour la politique (Michon, 2006), impliquent que les différentes logiques du sentiment d'injustice face à Parcoursup mises en évidence se cumulent dans des proportions différentes d'une filière à l'autre.

# Conclusion

Les jugements et sentiments de justice sont des composants essentiels des cadres de l'action collective. Notre analyse des sentiments de justice des étudiants face à la procédure Parcoursup par laquelle ils sont passés nous a permis de questionner leurs logiques et leurs déterminants.

Nos résultats montrent d'abord que le sentiment d'injustice n'est que peu situé socialement. D'une part, les répondants jugent majoritairement Parcoursup comme un dispositif injuste et les écarts constatés ne sont que peu significatifs. D'autre part, malgré l'expression d'une certaine injustice, il est rarement question de la sélection sur un registre « social » dans les entretiens réalisés.

En revanche l'expérience individuelle que les répondants ont eu du dispositif est fondamentale. On constate ainsi que des expériences telles que l'assurance devant les attendus, le fait d'avoir obtenu son vœu favori ou le temps d'attente, sont toutes significativement liées au sentiment d'injustice. L'attente apparaît, que ce soit dans les réponses aux questionnaires mais aussi dans les entretiens, comme l'expérience la plus structurante d'un sentiment d'injustice, y compris lorsqu'elle est réduite à quelques jours. Les étudiants qui ont été confrontés à une attente de moins d'un mois ont 2,2 fois plus de chances que les étudiants n'ayant connu aucune attente de considérer le dispositif Parcoursup injuste. Ce rapport de chance, qui vaut toutes autres variables égales par ailleurs, atteint même 3,53 pour les étudiants qui ont subi une attente de plus d'un mois. Or, l'attente concerne la majorité des candidats : au premier jour des affectations en 2020, seuls 453 000 des 950 000 candidats ont reçu une proposition d'affectation.

Enfin les attitudes politiques des répondants comptent bel et bien dans la construction d'un jugement de la procédure. Le positionnement à gauche du spectre politique ou la participation aux mobilisations contre Parcoursup sont ainsi statistiquement liés au sentiment d'injustice, y compris après un contrôle des variables d'expérience. Surtout, les entretiens réalisés font état, parmi les enquêtés les plus politisés, d'une logique politique du sentiment d'injustice qui s'affranchit en quelque sorte des expériences individuelles.

# Bibliographie


Allouch, A. (2018). La violence symbolique de l'attente. *Le Un*, *206*.

Beaud, O., Vatin, F. & Marques, S. (2018). Parcoursup : la loi en pratique. *Commentaire*, *164*, 911-924.

Bourdieu, P. (1973). L'opinion publique n'existe pas. *Les temps modernes*, *318*, 1292-1309.

Bretton, R. (2019). *Les logiques différenciées de l'injustice. Sens et dynamique du jugement de Parcoursup d'après ses ressortissant·e·s*. Mémoire de M1 en science politique sous la direction de Thomas Alam, Université de Lille.

Clément, P., Couto, M.-P., Blanchard, M. (2019). Parcoursup : infox et premières conséquences de la réforme. *La Pensée*, *399*, 144-156.

Cortéséro, R.& Mélo, D. (2012). Sentiment d'injustice et politisation au travail. Dans I. Sainsaulieu & M. Surdez. (dir.), *Sens politiques du travail* (p. 29-42). Paris : Armand Colin.

Didier-Fèvre, C. (2014). Les jeunes de l'espace périurbain à l'épreuve des choix post-bac. *Formation Emploi*, *127*, 27-48.

Dubet, F. (dir.) (2006). *Injustices. L'expérience des inégalités au travail.* Paris : Le Seuil, 505 p.

Dubet, F. & Duru-Bellat, M. (2019). À bas la sélection ! Misère de la critique. *Esprit*, *10*, 131-141.

Duru-Bellat, M. (2012). Appréhender les inégalités dans et par l'enseignement supérieur : spécificités des processus, spécificités des mesures ? Dans M. Benninghoff, F. Fassa, G. Goastellec, J.-P. Leresche (dir.). *Inégalités sociales et enseignement supérieur* (p.17-29). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Duru-Bellat, M. (2009). *Les sentiments de justice à et sur l'école.* Paris : De Boeck Supérieur, 276 p.

Duru-Bellat, M. & Kieffer, A. (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités. *Population*, *63*, 123-157.

Frouillou, L. (2017). *Ségrégations universitaires en Île-de-France. Inégalités d'accès et trajectoires étudiantes.* Paris : La Documentation française, 207 p.

Frouillou, L., Pin, C. & Van Zanten, A. (2019). Le rôle des instruments dans la sélection des bacheliers dans l'enseignement supérieur. La nouvelle gouvernance des affectations par les algorithmes. *Sociologie*, *10*, 209-215.

Gamson, W. (1992). *Talking Politics.* Cambridge : Cambridge University Press, 288 p.

Gamson, W., Fireman, B. & Rytina, S. (1982). *Encounters with Unjust Authorities*. Homewood : The Dorsey Press, 171 p.

Herbaut, E. (2019). Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur français. Avantages cumulatif et compensatoire au cours de l'enseignement secondaire. *Revue française de sociologie*. *60*, 535-569.

Lemêtre, C. & Orange, S. (2017). Les bacheliers professionnels face à Admission Post-Bac (APB) : " logique commune " versus " logique formelle " de l'orientation. *Revue française de pédagogie*. *198*, 49-60.

Michon, S. (2008). Les effets des contextes d'études sur la politisation. *Revue française de pédagogie*. *163*, 63-75.

Orange, S. (2012). Interroger le choix des études supérieures. Les leçons d'un " raté " d'enquête. *Genèses*, *89*, 112-127.

Orange, S. & Bodin, R. (2019). La gestion des risques scolaires " Avec Parcoursup, je ne serais peut-être pas là ". *Sociologie*, *10*, 217-224.

Truong, F. (2013). La discipline du choix. De l'orientation scolaire après le bac en Seine-Saint-Denis. *Tracés*, *25*, 45-64.

Van Zanten, A. (2015). Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur. Quel rôle joue le lycée d'origine des futurs étudiants ? *Regards croisés sur l'économie*, *16*, 80-92.

# Annexes

**Tableau 1 ● Sentiment d'injustice face à Parcoursup selon les caractéristiques et expériences des étudiants passés par le dispositif**

| Variable | Modalité | En désaccord avec le caractère juste de la procédure (en %) | Rapport de chance (modèle 1) | Rapport de chance (modèle 2) |
|---|---|---|---|---|
| *Filière* | SVTE | 59,4 | ref | ref |
| | AES | 58,9 | ns | ns |
| | Anglais | 73 | 1,96* | ns |
| | Droit | 45,2 | 0,58* | ns |
| | Science Politique | 67,6 | ns | ns |
| | SESI | 56,8 | ns | ns |
| | Autre | 62,5 | ns | ns |
| *Genre* | Féminin | 62,8 | ref | ref |
| | Masculin | 54,1 | 0,65* | ns |
| | Autre | 100 | ns | ns |
| *A été scolarisé dans le privé* | Non | 59,1 | ref | ref |
| | Oui | 62,3 | 1,65** | ns |
| *Profession du père* | Cadre | 61,3 | ns | ns |
| | profession intermédiaire | 52,8 | ref | ref |
| | ouvrier/employé | 64,6 | 1,65* | ns |
| | indépendant/employeur | 56,7 | ns | ns |
| | chômeur/retraité | 56,3 | ns | ns |
| | non renseignée | 67,4 | 2,26* | 2,67** |
| *Père ou mère travaillant dans le secteur public* | non | 59,8 | ref | ref |
| | oui | 60,6 | ns | ns |
| *A des parents diplômés du supérieur* | oui, les deux | 57,8 | ref | ref |
| | oui, un seul | 55,6 | ns | 0,53** |
| | non | 65,2 | ns | ns |
| *Assurance face aux attendus* | oui | 57,2 | ref | ref |
| | non | 72,8 | 1,74* | ns |
| | ne sait pas | 58,8 | ns | ns |
| *A été accepté dans sa formation actuelle* | le 22 mai (pas d'attente) | 46,9 | ref | ref |
| | fin mai ou début juin (attente faible) | 66 | 2,20*** | 1,96** |
| | de fin juin à fin septembre (attente importante) | 71,4 | 3,53*** | 2,58*** |
| | ne sait plus | 61,8 | 2,90** | 3,02** |
| *A obtenu son vœu favori* | oui | 57,5 | ref | ref |
| | non | 69,8 | 1,68** | ns |
| | sans vœu favori | 56,4 | ns | ns |
| *A participé à la mobilisation contre Parcoursup* | non | 57,3 | ref | ref |
| | oui | 86,8 | 4,16*** | 3,55** |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| *Positionnement politique* | ne souhaite pas se positionner/non réponse | 57,2 | ref | ref |
| | à droite | 44,1 | ns | ns |
| | au centre | 50 | ns | ns |
| | à gauche | 73,3 | 2,28*** | 2,02** |
| *A été stressé par la procédure* | non | 32,4 | non prise en compte | ref |
| | oui | 70,1 | non prise en compte | 4,23*** |
| *A eu le sentiment d'être bien informé* | non | 75,2 | non prise en compte | ref |
| | oui | 41,4 | non prise en compte | 0,34*** |
| *A trouvé le fonctionnement de Parcoursup clair* | non | 83 | non prise en compte | ref |
| | oui | 43,8 | non prise en compte | 0,26*** |
| **Ensemble** | | 60,2 | | |
| **Effectif** | | 550 | | |
| *PseudoR2 de McFadden* | | | *0,14* | *0,30* |

Source : enquête réalisée par les auteurs ; voir encadrés 1 et 2

Champ : étudiants étant passés par Parcoursup ; n=550.

Légende : significativité des rapports de chance au seuil de 10 % (*), de 5 % (**) et de 1 % (***), rapports de chance non significatifs (ns), modalité de référence dans le modèle (ref).

Lecture : 57,3 % des répondants qui n'ont pas participé aux mobilisations contre Parcoursup sont en désaccord avec le caractère « juste » de la procédure Parcoursup contre 86,8 % des répondants qui ont participé à ces mobilisations. Toutes choses égales par ailleurs, et de manière statistiquement significative au seuil de 1 %, les seconds ont 4,16 fois plus de chances que les premiers d'être en désaccord avec le caractère « juste » du dispositif dans le premier modèle.

**Tableau 2 ● Critères de choix de la formation actuelle selon la catégorie socioprofessionnelle du parent 1 (%)**

| Catégorie socioprofessionnelle du parent 1 | Raisons pédagogiques | Raisons professionnelles | Raisons matérielles |
|---|---|---|---|
| Agriculteurs | 93,1 | 44,5 | 48,3 |
| Artisans, commerçants, chefs d'entreprise | 81,5 | 57,4 | 52,7 |
| Cadres, professions intellectuelles supérieures | 84,6 | 64 | 51,3 |
| Professions intermédiaires | 83 | 57 | 56,8 |
| Employés | 77,3 | 58,7 | 59,9 |
| Ouvriers | 81 | 57,1 | 57,1 |
| Retraités | 79,8 | 54,3 | 62,2 |
| Inactifs n'ayant jamais travaillé | 80 | 56,3 | 56,9 |
| Ensemble | 81,3 | 58,2 | 56,3 |

Source : Conditions de vie des étudiant·e·s de l'académie de Lille, ORES, 2018/2019

Champ : étudiants inscrits en 2018/2019 en première année dans une université de l'académie de Lille (hors enseignement à distance, formation continue, mobilité, contrat d'apprentissage ou de professionalisation) et n'ayant pas interrompu leur scolarité avant le second semestre (n=4059), données pondérées par l'ORES.

Lecture : parmi les critères de choix de leur formation, les étudiants dont le parent 1 est cadre ou profession intellectuelle supérieure sont 84,6 % à évoquer des raisons pédagogiques (le contenu de la formation, la renomée de l'établissement ou de la formation), 64 % à évoquer des raisons professionnelles (58,2 %) (les perspectives de débouchés professionnels) et 51,3 % à évoquer des raisons matérielles (56,3 %) (le coût de la formation, la proximité géographique avec le domicile de l'époque, les moyens de transport pour accéder au lieu de formation ou les possibilités de logement à proximité du lieu de formation).

Session 9

# Pratiques de recrutement sur le marché du travail

# Le recrutement des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles : un processus impactant les parcours professionnels

*Sandrine Lothaire*[*]

## Introduction

Dans un grand nombre de pays, la problématique des enseignants débutants[1] et de leur insertion dans la profession a fait l'objet d'un intérêt de recherche particulier. Certaines études se sont penchées sur l'insertion dans la carrière enseignante (De Stercke, 2014 ; Mukamurera *et al*., 2013 ; Nault, 1999 ; Verdier & Vultur, 2018), alors que d'autres ont davantage mis en évidence les conséquences d'une insertion professionnelle ayant échoué en détaillant les taux importants de sortie précoce de la profession (Boe *et al*., 1997 ; Falch & Strom, 2005 ; Hanushek *et al*., 2004 ; Ingersoll, 2002 ; Kukla-Acevedo, 2009). Une recherche menée en Belgique francophone (Delvaux *et al*., 2013 ; Dupriez *et al*., 2016 ; Lothaire *et al.*, 2012) fait, à ce titre, apparaître que 35 % des enseignants ont abandonné le métier au cours de leurs cinq premières années de carrière. Il s'ensuit l'instauration progressive d'un cercle-vicieux engendré par l'indispensable recrutement d'individus non titulaires de la qualification professionnelle requise, lesquels bénéficient souvent de conditions de travail plus précaires et sont, par voie de conséquence, davantage enclins à quitter précocement le métier.

Dans ce contexte, l'insertion dans la carrière enseignante, mais également le processus d'appariement entre un candidat à l'enseignement et un employeur, constituent des enjeux majeurs dans la garantie d'une adéquation entre l'enseignant et l'école (projet d'établissement, dynamique collective, public scolaire accueilli, etc.) au sein de laquelle il s'insère et, de manière corolaire, du fonctionnement, le plus optimal possible, des marchés du travail des enseignants. Or, en Belgique francophone, la gestion des carrières est organisée à l'échelle du réseau d'enseignement, ce qui génère un espace d'action confié aux directions d'établissement très variable. De plus, si tous les enseignants passent par un continuum statutaire ne leur offrant une stabilité administrative d'emploi qu'au terme d'une période de précarité professionnelle, les parcours professionnels peuvent fortement varier en termes de conditions d'emploi.

La communication s'appuie sur une double étude combinant une analyse d'entretiens semi-directifs et une analyse de base de données administrative. Elle débute par une mise en évidence des modalités de gestion des carrières enseignantes. Elle se poursuit par un approfondissement de la manière par laquelle le processus de recrutement d'enseignants s'opère compte tenu de la régulation en vigueur. Enfin, elle s'achève en étudiant l'impact des modalités de régulation des carrières sur les processus d'entrée dans la carrière, les parcours professionnels des enseignants débutants et les sorties précoces de la profession. Elle s'inscrit, par là même, dans une étude plus large du fonctionnement de marchés du travail peinant à attirer et à stabiliser leurs personnels.

[*] Service de Méthodologie et Formation - Institut d'administration scolaire – Université de Mons – Belgique.
Sandrine.lothaire@umons.ac.be

[1] Dans cette communication, sont qualifiés d'enseignants débutants ou novices, les enseignants ayant moins de six ans d'ancienneté.

# 1. Les modalités de gestion des carrières enseignantes en Fédération Wallonie-Bruxelles

L'enseignement en Belgique francophone présente un ensemble de particularités organisationnelles par rapport aux autres pays européens et nord-américains. Il comporte trois réseaux d'enseignement. Le premier (écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles[2]) d'entre eux est sous la responsabilité directe du ministère de l'Éducation alors que les deux autres sont subventionnés par les pouvoirs publics mais ne sont pas organisés par l'autorité centrale. Ainsi, le deuxième réseau d'enseignement – le réseau officiel subventionné – est composé d'écoles organisées par des pouvoirs publics locaux, qualifiés de pouvoirs organisateurs, tels que les communes ou les provinces. Le troisième réseau d'enseignement – le réseau libre subventionné – est composé, quasi-exclusivement, d'écoles sous la responsabilité de pouvoirs organisateurs liés à l'église catholique.

Le système d'enseignement est donc fortement décentralisé. À ce titre, si les réseaux d'enseignement constituent des entités sociologiques structurant le paysage éducatif belge francophone, ils ne profitent pas d'une reconnaissance officielle. L'organisation quotidienne de l'enseignement est, ainsi, confiée aux pouvoirs organisateurs (concept ne rencontrant d'équivalent qu'aux Pays-Bas), lesquels sont légalement reconnus comme l'autorité juridiquement responsable des établissements scolaires les composant. Le ministre de l'Éducation dispose, dès lors, d'un pouvoir limité, à l'exception des écoles du réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Les réseaux « officiel subventionné » et « libre subventionné » sont, quant à eux, organisés par des pouvoirs organisateurs publics ou privés (communes, provinces, A.S.B.L., etc.) regroupés, pour certains, en fédérations. Le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles est constitué d'un unique pouvoir organisateur encadrant l'ensemble des écoles. Dans les deux réseaux subventionnés, si les pouvoirs organisateurs liés au réseau officiel subventionné peuvent regrouper jusqu'à plusieurs dizaines écoles, les pouvoirs organisateurs rattachés au réseau libre subventionné encadrent un nombre très limité d'écoles.

Si les pouvoirs organisateurs chapeautent l'organisation de l'enseignement en Belgique francophone, la gestion des carrières enseignantes est, à ce jour, encadrée par trois prescrits légaux en vigueur à l'échelle des réseaux d'enseignement. Plus exactement, dès la fin des années soixante, le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles se dote de cadres structurant la carrière enseignante et destinés à assurer une impartialité de traitement entre l'ensemble du personnel professant en son sein. Dans les deux réseaux subventionnés, ces modalités de régulation demeurent de la responsabilité des pouvoirs organisateurs pendant plus de vingt ans et, peuvent donc fortement varier à l'intérieur d'un même réseau d'enseignement. La mise en œuvre d'une impartialité de traitement transversale organisée à l'échelle du réseau d'enseignement ne trouvera une assise légale qu'au cours des années quatre-vingt-dix, à la suite de l'insistance des organisations syndicales (Robert & Tyssens, 2007). Dès lors, à ce jour, dès le premier geste posé pour intégrer la profession, le candidat à l'enseignement fait l'expérience de la différenciation induite par l'existence de réseaux d'enseignement.

Cette recherche d'harmonisation des modalités de régulation des carrières enseignantes à l'échelle du réseau d'enseignement n'efface toutefois pas l'existence d'inégalités importantes entre le personnel débutant et le personnel chevronné. Chaque enseignant endosse, en effet, successivement trois statuts administratifs : enseignant temporaire, enseignant temporaire prioritaire et enseignant nommé (dans les réseaux de la Fédération Wallonie-Bruxelles et officiel subventionné) ou engagé à titre définitif (dans le réseau libre subventionné). Liés entre eux, ils constituent un continuum statutaire et font écho aux trois étapes de la carrière enseignante s'étendant de la précarité à la stabilité d'emploi. L'accumulation d'ancienneté place peu à peu l'enseignant dans une situation (plus) favorable lui permettant d'accéder à la stabilité d'emploi dont bénéficient les enseignants nommés ou engagés à titre définitif. En effet, sauf rares exceptions, ce dernier statut administratif offre l'assurance d'un emploi stable et est synonyme de stabilité « à vie » dans la carrière enseignante.

[2] Ce réseau d'enseignement était initialement qualifié de réseau de l'État. A la suite de la fédéralisation de l'État belge et de la communautarisation de l'enseignement qui lui a été corolaire, il est devenu, en 1988, le réseau de la Communauté française et a été renommé, en 2011, pour devenir le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

## 2. Méthodologie

Les résultats de recherche développés dans la communication mobilisent des données qualitatives et quantitatives. L'objectif est de comprendre comment s'opère le processus de recrutement d'enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles et l'impact des cadres de gestion des carrières sur l'entrée dans la carrière, les parcours professionnels et les sorties précoces de la profession. Elle s'inscrit, par là même, dans une analyse plus globale du fonctionnement de marchés du travail peinant à attirer et à stabiliser leurs personnels.

D'une part, l'étude du processus de recrutement des enseignants s'appuie sur une analyse thématique réalisée à partir d'un panel de trente-huit entretiens semi-directifs. Ces derniers ont été menés auprès d'acteurs impliqués dans la gestion des carrières enseignantes (enseignants, chefs d'établissement, acteurs chargés de la gestion des carrières, acteurs institutionnels et représentants syndicaux). Une focalisation sur le segment relatif aux marchés du travail des professeurs de cours généraux professant dans neuf établissements d'enseignement secondaire ordinaire à Bruxelles a été opérée. Le choix de l'enseignement secondaire ordinaire bruxellois se justifie par le fait que la capitale belge fait face à une expansion démographique importante générant, pour partie, une pénurie administrativement déclarée d'enseignants titulaires des titres requis pour dispenser certains cours généraux (langues modernes, mathématiques, physique, chimie, etc.). Ce contexte spécifique s'avère particulièrement intéressant à la mise en lumière de l'impact que peut engendrer le déficit d'enseignants pleinement diplômés sur les modalités de recrutement et, plus largement, sur la gestion des opérations de carrière enseignantes.

D'autre part, l'analyse des parcours professionnels et des sorties précoces de la profession se fonde sur un ensemble de données chiffrées provenant d'une base de données administrative. Cette dernière porte sur la population des enseignants débutants ayant exercé dans un établissement d'enseignement fondamental ou secondaire situé en Fédération Wallonie-Bruxelles entre janvier 2005 et décembre 2011. Plus précisément, des analyses statistiques univariées, bivariées et multivariées ont été réalisées à l'aide des logiciels d'analyse quantitative Excel et SPSS afin d'approfondir les conditions d'entrée dans la carrière, les parcours professionnels et les critères associés au risque de sortie précoce de la profession. Il est à noter qu'étant donné que l'ensemble des analyses statistiques porte sur la population susdécrite, et non sur un échantillon, l'évaluation de la significativité statistique des résultats obtenus (calculée à l'aide de la p-valeur) n'est pas requise. En ce qui concerne les analyses multivariées, elles consistent plus spécifiquement dans des régressions logistiques (avec calcul d'odds ratios – OR) visant à évaluer l'influence conjointe d'un ensemble de variables (individuelles, et liées au contexte du travail ainsi qu'aux conditions d'emploi) sur le risque de sortie de la profession. Elles ont, dès lors, pour objectif de prédire la probabilité d'occurrence d'un événement (la sortie de la profession) plutôt que celle d'un autre événement (la permanence dans la profession).

## 3. Le recrutement des enseignants : entre régulation de contrôle et régulation autonome

En Fédération Wallonie-Bruxelles, le processus de recrutement des enseignants et la gestion de leur carrière professionnelle constituent des espaces d'action extrêmement régulés. L'ensemble des acteurs interviewés déclare, à ce titre, que l'accès à la profession enseignante est officiellement conditionné par la détention de la qualification professionnelle adéquate et s'opère conformément au respect des prescrits légaux en vigueur, procédé accordant une prévalence au curriculum vitae et, donc, à un jugement d'ordre général caractéristique du régime de l'institution (Eymard-Duvernay & Marchal, 1997 ; Vultur, 2007). Néanmoins, les cadres de gestion des carrières enseignantes étant spécifiques à chaque réseau d'enseignement, il s'ensuit que des cultures organisationnelles distinctes peuvent s'observer, le caractère centralisé ou décentralisé du processus étant propre à chacun d'entre eux. Dans ce contexte, des dispositifs variés, visant à poser un jugement sur le candidat à l'enseignement, peuvent se côtoyer et être mobilisés, successivement ou simultanément, par les acteurs chargés du recrutement (Vultur, 2007). Dès lors, la taille importante des pouvoirs organisateurs liés au réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles et aux établissements scolaires organisés à l'échelle de communes ou de provinces requiert une gestion centralisée des opérations de gestion des carrières propres à une logique civique (Derouet,

2000) octroyant un pouvoir (très) limité aux directions d'établissement. Les nouvelles recrues sont, en effet, désignées par les cellules de gestion des ressources humaines des pouvoirs organisateurs. Dans le réseau libre subventionné, la structuration en pouvoirs organisateurs de petite taille (généralement un ou deux établissements) favorise une logique plus domestique (Derouet, 2000) caractérisée par une gestion décentralisée offrant un pouvoir étendu aux directions d'établissement. Au cours de la procédure d'appariement, ces dernières précisent encourager l'organisation d'entrevue(s) avec le candidat à l'enseignement, caractéristique(s) du régime de l'interaction (Eymard-Duvernay & Marchal, 1997) et ce, afin d'évaluer ses aptitudes, de réduire l'incertitude sur sa qualité et de maximiser la garantie d'une adéquation avec le poste à pourvoir (Karpik, 2007 et 2009). Une entrevue, poursuivant le même objectif, est également accordée aux chefs d'établissements dans le pouvoir organisateur de la Ville de Bruxelles rattaché au réseau officiel subventionné, après désignation de la recrue par la cellule de gestion des ressources humaines. Dans le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles, plusieurs directions d'établissements interrogées regrettent que la première prise de contact soit le plus souvent simultanée à l'entrée en fonction et ne permette donc pas d'identifier le postulant étant le plus en adéquation avec les besoins internes et le profil professionnel recherché.

Ces modes d'organisation différenciés n'interrogent toutefois pas la coexistence des trois statuts administratifs hiérarchisés et successivement endossés par tout enseignant au fil de son évolution dans la carrière. Si cette modalité administrative est peu critiquée, les chefs d'établissements ainsi que les enseignants interrogés sont plus nombreux à remettre en question la régulation de contrôle (Reynaud, 1997) caractérisée par la lourdeur de l'arsenal législatif à respecter lors des opérations de gestion de carrière. L'assignation d'une régulation à ces pratiques ne constitue, en effet, pas un fait naturel mais représente le produit de rapports sociaux localement stabilisés et consolidés dans les institutions (Paradeise, 2011). Ces éléments soulignent que tout individu trouve les principes de son action dans les règles sociales qu'il a intériorisées et qu'il a faites siennes (Dubet, 1994). L'analyse des entretiens révèle, à ce titre, que tant les chefs d'établissements que les enseignants sont des acteurs rationnels et stratégiques posant des choix dans le but d'atteindre les objectifs fixés. S'ils ont intégré les dispositifs légaux en vigueur et s'y conforment officiellement, l'analyse des jeux d'acteurs souligne l'existence d'une distance à la règle (Becker, 1963 ; Goffman, 1968 ; Merton, 1965), pouvant être qualifiée de régulation autonome (Reynaud, 1997) destinée, non pas à atteindre un idéal, mais à identifier une solution rationnelle leur permettant de trouver satisfaction (Crozier & Friedberg, 1977). Les enseignants, à ce titre, sont au cœur du processus puisqu'ils candidatent pour un poste. Ils posent des choix, de nature sociale, cognitive voire politique (Liu & Johnson, 2006), visant à intégrer le pouvoir organisateur convoité et, ensuite, à s'y stabiliser. Face à cette liberté, les chefs d'établissements sont également rationnels : ils mobilisent des ressources et développent des stratégies, pouvant aller jusqu'au débauchage, afin d'attirer le type d'enseignant recherché. Tous précisent, en outre, que le moment du renouvellement du contrat, intervenant au plus tard au terme de la première année scolaire, est un moment clé leur permettant de stabiliser un enseignant ayant satisfait si l'emploi demeure disponible, mais également de se défaire du personnel jugé incompétent avant que le nombre de jours d'ancienneté acquis ne lui permette d'évoluer dans la hiérarchie des statuts administratifs et de se stabiliser dans l'organisation scolaire.

Par ailleurs, le contexte de pénurie[3] administrativement déclarée sur certains segments des marchés du travail analysés redéfinit les modalités de gestion des carrières enseignantes. Face au déficit de candidats à l'enseignement, celles-ci sont décentralisées dans les trois réseaux d'enseignement et une régulation autonome (Reynaud, 1997), situant la direction d'établissement au cœur du procédé, est privilégiée. Dans ce contexte, la concurrence interorganisationnelle est exacerbée, de même que la mobilisation de ressources voire de stratégies destinées à attirer les profils d'enseignants les plus recherchés ainsi que le découpage entre réseaux d'enseignement. Une dynamique inversée s'observe en matière de concurrence interindividuelle entre (futurs) enseignants, l'accès à l'emploi et à la stabilité professionnelle étant facilité. De plus, les frontières conditionnant l'entrée dans la carrière se voient décloisonnées et le poids octroyé à la qualification professionnelle est réduit, des individus ne disposant pas du titre requis étant recrutés afin de pourvoir les postes inoccupés. Dans ce contexte, les caractéristiques des marchés du travail évoluent. Elles offrent un pouvoir d'action étendu aux acteurs

[3] « Situation où la demande d'enseignants excède le nombre d'enseignants pleinement qualifiés, disponibles et désireux d'occuper le poste à pourvoir » (Eurydice, 2004, p. XXV).

locaux, lesquels mobilisent une logique domestique (Derouet, 2000) en privilégiant les régimes de l'interaction et du réseau en dépit du régime de l'institution (Eymard-Duvernay & Marchal, 1997) traditionnellement encouragé. Le développement d'espace de contre-régulation est alors officialisé, bien que la législation récente en matière d'accroche entre la qualification professionnelle détenue et la ou les fonction(s) enseignante(s) pouvant être occupée(s) cherche à limiter ce mandat élargi confié aux chefs d'établissement.

## 4. Des modalités de régulation impactant les parcours professionnels et les sorties du métier

L'étude de la base de données administrative mobilise une approche statutaire (Demazière, 2018) des parcours professionnels des enseignants débutants visant à les caractériser par l'intermédiaire d'une analyse des conditions d'entrée dans la carrière, des conditions et positions d'emploi après l'obtention du diplôme et au cours des premières années d'exercice – qualifiées de conditions d'insertion en emploi et conditions de la tâche (Mukamurera *et al*., 2013) – ainsi que des risques de sortie précoce du métier.

Elle renseigne, effectivement, sur la manière par laquelle les cadres de régulation se côtoient sur les marchés du travail des enseignants, et impactent les processus d'entrée dans la carrière et les parcours professionnels des enseignants débutants. Ainsi, pendant l'année académique 2012-2013, parmi les futurs diplômés de l'enseignement supérieur pédagogique de type court[4], 7,2 % n'ont pas intégré le secteur de l'éducation au cours des huit années suivant l'obtention de leur diplôme, 40,4 % ont bénéficié d'une présence continue dans ce secteur professionnel et 52,4 % y ont eu une présence discontinue (Delvaux *et al*., 2013). Aussi, une fois la profession enseignante intégrée, des parcours professionnels différenciés s'observent et témoignent de l'existence non pas d'un unique marché du travail des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles mais de multiples marchés du travail, liés entre eux, et se déclinant selon les dimensions spécifiques au statut administratif attribué, au réseau d'enseignement intégré ou encore à la qualification professionnelle détenue. À ce titre, une dualité peut s'observer sur ces marchés du travail, certains jeunes enseignants intégrant, dès leur entrée en fonction, un marché pouvant être qualifié de primaire et présentant des conditions d'insertion en emploi et des conditions de la tâche (Mukamurera *et al*., 2013) favorables et stables alors que leurs homologues sont contraints de prendre part à un marché du travail plus précaire, caractéristique d'un marché du travail secondaire (Doeringer & Piore, 1971).

Plus précisément, l'association des cadres réglementaires et institutionnels de gestion des carrières garantissant une stabilité professionnelle aux enseignants chevronnés et d'un principe de libre choix de l'école par les familles[5] complexifiant la planification des places disponibles compte tenu de l'incertitude relative au nombre d'élèves inscrits génère un report de la précarité professionnelle sur les dernières recrues. Ainsi, les enseignants temporaires et, dans une moindre mesure, leurs collègues temporaires prioritaires, constituent un vivier de flexibilité pouvant être qualifié de variable d'ajustement. De plus, le niveau maternel se caractérise par un recrutement institutionnalisé d'enseignants en cours d'année scolaire étant donnée la possibilité offerte aux familles d'inscrire leur enfant après la rentrée scolaire. Cette modalité présente toutefois le désavantage de restreindre le nombre de mois de travail prestés la (ou les) première(s) année(s) de carrière pour un part non négligeable de cette catégorie de personnel. À ce titre, la base de données administrative met en exergue que, dans les niveaux fondamental et secondaire, parmi les enseignants ayant moins de six ans d'expérience, seuls quatre sur dix (41,7 %)

[4] En Belgique francophone, les individus se destinant enseigner dans les niveaux maternel, primaire et secondaire inférieur (Collège en France) réalisent un bachelier pédagogique se traduisant par un enseignement supérieur de type court (trois années d'études postsecondaires effectuées en Haute Ecole). L'accès à la formation pédagogique (30 crédits) donnant accès à l'enseignement au sein du niveau secondaire supérieur (Lycée en France) est, quant à lui, restreint aux individus ayant terminé ou achevant un master et, dès lors, une formation disciplinaire spécialisée de niveau universitaire (quatre à six années d'études postsecondaires). Enfin, les futurs professeurs de cours techniques et de pratique professionnelle disposent de qualifications professionnelles spécifiques à la discipline qu'ils se destinent à enseigner dans les filières qualifiantes et suivent une formation pédagogique proposée par l'enseignement de Promotion sociale (enseignement organisé en horaire décalé et permettant d'allier activité professionnelle et cursus d'études).

[5] La Constitution belge précise que « l'enseignement est libre » (article 24). Une double liberté d'enseignement constitue, dès lors, le principe fondamental du système scolaire belge, nul ne pouvant s'opposer à la création d'un établissement et chaque parent bénéficiant du droit de choisir librement l'école à laquelle il souhaite confier son ou ses enfant(s).

bénéficient d'une entrée en fonction en septembre ; ils peuvent être opposés à près du tiers de leurs homologues (31,4 %) enrôlé après le 1er janvier. Ce constat signifie que quasiment 60 % du personnel débutant se partagent les deux sous-catégories propres, d'une part, aux postes additionnels créés après la rentrée scolaire et, d'autre part, aux postes libérés temporairement ou définitivement par les enseignants chevronnés (maladie, départ à la pension etc.). Les emplois mis à leur disposition consistent donc souvent dans des remplacements de courte ou de moyenne durée, ce qui complexifie l'acquisition d'ancienneté dans la fonction indispensable à l'obtention d'une priorité dans le cadre des désignations ultérieures. Cette situation est exacerbée par le fait que, de manière générale, les enseignants intégrant la profession plus tardivement dans l'année scolaire héritent parallèlement de conditions d'emploi moins favorables en termes d'équivalent temps plein presté. Or, le personnel prestant moins d'un mi-temps voit l'acquisition d'ancienneté ralentie. Bien que la situation de précarité professionnelle – ici objectivée à la lumière de la conjonction du nombre de mois presté annuellement et de l'équivalent temps plein mensuel moyen – caractérise une part de plus en plus restreinte des enseignants au fil de l'accumulation d'années d'ancienneté, plus des deux tiers (69,1 %) de ceux ayant intégré le métier depuis au moins cinq années ne bénéficient pas du statut de personnel nommé (au sein des réseaux officiels) ou engagé à titre définitif (au sein du réseau libre subventionné) ni pour l'ensemble de leur charge, ni pour une partie de celle-ci.

Par ailleurs, les conditions d'insertion en emploi et les conditions de la tâche (Mukamurera *et al*., 2013) varient également fortement sur la base de la qualification professionnelle détenue. À ce titre, comme détaillé dans le point précédent, les cadres de gestion des carrières en vigueur conditionnent, à la possession du titre requis pour la fonction à pourvoir, tant l'accès à la profession que l'évolution en son sein. Cet état de fait rapproche ces marchés du travail des marchés du travail professionnels (Marsden, 1989). En outre, l'étude des profils académiques du personnel débutant met en lumière l'existence d'un processus de diplomation en début de carrière, la proportion de détenteurs d'un titre pédagogique étant nettement plus faible chez ces derniers (moins de deux tiers) que parmi leurs collègues chevronnés (près de 85 %). Ces pourcentages cachent, en outre, une grande disparité entre le niveau fondamental et le niveau secondaire, les enseignants débutants non formés pédagogiquement étant particulièrement nombreux au sein de ce dernier et représentant 39 % de l'ensemble de la catégorie de personnel. Cet état de fait n'est pas sans rapport avec l'instauration, depuis quelques décennies, d'un discours de pénurie (Maroy, 2008) incitant l'ouverture des marchés du travail des enseignants à des individus ne disposant pas du titre requis pour dispenser la matière qui leur est confiée. Or, cette catégorie de personnel hérite des conditions d'emploi les plus précaires, les plus favorables étant attribuées à leurs collègues diplômés de l'enseignement supérieur pédagogique de type court. L'évolution de la morphologie des marchés du travail des enseignants engendre, donc, une nouvelle forme de régulation de ces derniers légitimant le recrutement d'individus non préparés à l'exercice du métier dans des conditions d'emploi parfois très instables et précaires. Il en découle une complexification tant des processus de socialisation professionnelle (Dubar, 1992 et 1996 ; Périer et Guibert, 2012) et organisationnelle (Mukamurera *et al*., 2013) que du travail identitaire de professionnalisation (Doray *et al.*, 2004) et, corollairement, un accroissement des taux de sortie précoce de la profession. Plus exactement, la base de données administrative met en lumière que ceux-ci sont trois fois plus élevés (61,3 %) endéans les cinq premières années d'exercice et cinq fois plus élevés (35 %) au cours de la première année de noviciat pour le personnel ne disposant pas de titre pédagogique que pour leurs collègues titulaires d'un diplôme pédagogique (respectivement 7,3 % et 20,5 %). Parmi cette dernière catégorie, les enseignants novices ayant obtenu un diplôme délivré par l'enseignement supérieur de type court sont les plus stables, étant données des conditions d'emploi globalement plus confortables, mais aussi, probablement, de par une employabilité plus importante des diplômés de niveau universitaire dans d'autres secteurs d'activité professionnelle. Ce constat témoigne, parallèlement, d'une adéquation relativement importante entre la formation suivie et l'emploi occupé (Giret *et al*., 2005 ; Tanguy, 1986 et 2008) pour les diplômés des bacheliers pédagogiques dispensés par l'enseignement supérieur de type court.

Une analyse multivariée du risque de sortie précoce du métier (OR = Odds ratios) corrobore la mise en évidence du rôle central joué par les facteurs liés à la qualification professionnelle détenue, et souligne également le poids que revêtent les conditions d'emploi vécues lors de la première année d'exercice (nombre de mois presté et équivalent temps plein mensuel moyen) (voir annexes). Plus précisément,

d'une part, dans l'enseignement fondamental[6], les enseignants possédant un diplôme différent de ceux octroyés par les trois principales catégories de bacheliers pédagogiques dispensés par l'enseignement supérieur de type court (instituteur primaire, instituteur maternel et régents/AESI[7]) présentent un risque de quitter le métier quatre fois plus élevé (OR = 4,05) pendant la première année d'exercice et deux fois plus élevé au cours des quatre années suivantes (OR = 2,13) que leurs homologues titulaires du diplôme d'instituteur primaire. Au sein de l'enseignement secondaire[8], ce risque de départ est cinq fois plus élevé (OR = 5,16) la première année et plus de trois fois plus élevé (OR = 3,42) au cours des quatre années suivantes pour les enseignants ne possédant pas de diplôme pédagogique que pour leurs collègues titulaires d'un diplôme de régent ou d'AESI. D'autre part, dans l'enseignement fondamental les jeunes recrues qui, en moyenne, ont travaillé au maximum 40 % d'un temps plein ont, la première année d'exercice, un risque de sortie près de trois fois plus élevé (OR = 2,95) que leurs homologues ayant presté un temps plein au cours de la même période. De plus, la variable relative au « nombre de mois de travail » présente aussi une influence considérable en affichant un risque de quitter le métier au cours de la première année d'exercice 8,5 fois plus élevé (OR = 8,49) pour les enseignants ayant professé au maximum trois mois par rapport à ceux ayant travaillé toute l'année scolaire. Ceci étant, ces conditions d'emploi la première année ne sont pas sans conséquences à plus long terme. Ainsi, les enseignants qui, en moyenne, ont travaillé au maximum 40 % d'un temps plein, de même que leurs collègues ayant débuté leur carrière en prestant moins de trois mois lors de leur première année d'exercice conservent un risque de départ plus élevé entre les deuxième et cinquième années d'exercice (OR = 1,68 et OR = 2,88 respectivement) que leurs collègues ayant bénéficié d'un temps plein ou ayant professé une année complète. Les constats vont dans le même sens dans l'enseignement secondaire. Ainsi, les jeunes recrues qui, en moyenne, ont travaillé au maximum 40 % d'un temps plein durant leurs premiers mois d'activité présentent un risque de sortie nettement plus élevé (OR = 2,69 pour la première année et 2,14 pour les deuxième à cinquième années) que leurs homologues ayant presté un temps plein au cours de la même période. La variable relative au « nombre de mois de travail » présente également une influence considérable en affichant un risque de quitter le métier près de cinq fois plus élevé (OR = 4,85) pour les enseignants ayant professé au maximum trois mois lors de la première année d'exercice par rapport à leurs homologues ayant travaillé toute l'année scolaire. Son impact est toutefois réduit à plus long terme, le risque de départ de cette catégorie d'individus s'amenuisant fortement à partir de la deuxième année d'exercice (OR = 1,73). Enfin, tant dans le niveau fondamental que dans le niveau secondaire, les variables relatives au genre, à l'âge et au contexte géographique de travail présentent un impact plus modéré sur les risques de sortie du métier. Ces résultats mettent en lumière que si le bon sens peut laisser penser que les conditions d'emploi les plus défavorables sont massivement réservées aux enseignants non titulaires d'une formation à finalité pédagogique et, conséquemment, du titre requis, et qu'elles ne représentent, de ce fait, qu'une variable médiatrice entre le diplôme et le risque de sortie, les analyses multivariées vont à l'encontre de ce présupposé : tant pour l'enseignement fondamental que pour l'enseignement secondaire, il apparaît que tant le diplôme que les conditions d'emploi constituent des variables prédictrices de la probabilité de sortie de la profession. Dès lors, en d'autres termes, les enseignants non-détenteurs d'un diplôme pédagogique sont effectivement les plus exposés au risque de sortie précoce, mais toutes choses égales par ailleurs en termes de diplômes, l'influence des conditions d'emploi sur la probabilité de sortie du métier demeure très élevée.

[6] Il est à noter qu'entre le premier (risque de sortie la première année) et le deuxième modèle (risque de sortie entre la deuxième et la cinquième année), la valeur du $R^2$ de Nagelkerke, lequel rend compte du pouvoir explicatif du modèle, passe de 0,256 à 0,106. Cet élément signifie que les variables retenues sont nettement moins associées au risque de quitter le métier entre la deuxième et la cinquième année de travail qu'à celui de sortir de la profession au cours de la première année.

[7] Agrégation de l'Enseignement Secondaire Inférieur.

[8] Il est à noter qu'entre le premier (risque de sortie la première année) et le deuxième modèle (risque de sortie entre la deuxième et la cinquième année), la valeur du $R^2$ de Nagelkerke, lequel rend compte du pouvoir explicatif du modèle, passe de 0,285 à 0,161. Cet élément signifie que les variables retenues sont nettement moins associées au risque de quitter le métier entre la deuxième et la cinquième année de travail qu'à celui de sortir de la profession au cours de la première année.

# 5. Discussion conclusive

Le système éducatif belge francophone se caractérise par une gestion décentralisée des carrières enseignantes à l'échelle des réseaux d'enseignement, laquelle encadre le processus d'appariement entre un candidat et un employeur et influence les parcours professionnels des enseignants. À ce titre, l'analyse des entretiens souligne qu'un double rapport à la règle (Crozier & Friedberg, 1977), observable lors du processus de recrutement et, plus largement, de l'ensemble des opérations de gestion des carrières impactant le personnel enseignant, peut être mis en lumière : la légitimation d'une régulation de contrôle (Reynaud, 1997) caractérisé par une conformité aux cadres de régulation qui structurent les marchés du travail et, simultanément, la mise en œuvre d'une régulation autonome (Reynaud, 1997) offrant des marges de manœuvre aux acteurs locaux lors des pratiques quotidiennes réalisées au sein des établissements ou des pouvoirs organisateurs. Cette fenêtre de flexibilité, caractérisant des espaces de contre-régulation, présente néanmoins une intensité variable inhérente à deux facteurs principaux. D'une part, la culture organisationnelle adoptée, le réseau libre subventionné offrant traditionnellement davantage de prérogatives aux chefs d'établissements. D'autre part, le contexte dans lequel s'opèrent les opérations de gestion des carrières, une situation de pénurie administrativement déclarée sur certains segments des marchés du travail décloisonnant les frontières officiellement instituées et incitant les acteurs locaux à mobiliser une régulation autonome (Reynaud, 1997). L'ensemble de ces éléments met donc en évidence que les acteurs impliqués sur les marchés du travail étudiés ne s'apparentent pas à des réceptacles passifs d'injonctions externes. Au contraire, ils participent à la reconstruction de leurs justifications ainsi qu'à la recomposition de leurs régulations (Paradeise, 2011).

Par ailleurs, tout enseignant passe, au fil de l'accumulation d'ancienneté, par un continuum statutaire lui octroyant successivement les statuts d'enseignant temporaire, d'enseignant temporaire prioritaire et d'enseignant nommé ou engagé à titre définitif. Sauf rares exceptions, ce dernier statut administratif est synonyme de stabilité définitive dans la profession. Cette protection d'emploi s'opère toutefois aux dépens d'une part non négligeable des dernières recrues qui constituent un vivier de flexibilité mobilisé afin de garantir le fonctionnement des marchés du travail en cas d'absence temporaire ou prolongée d'enseignants (plus) chevronnés. Tous les enseignants ne vivent toutefois pas une expérience identique d'entrée dans la carrière, le parcours professionnel pouvant fortement varier en fonction d'un ensemble de facteurs tels que la qualification professionnelle détenue et les conditions d'emploi octroyées. Ainsi, certains d'entre eux accèderont rapidement à la nomination en disposant du titre requis pour exercer la fonction qui leur est confiée et en étant engagés, dès leur premier contrat, à temps plein pour l'ensemble de l'année scolaire et sur un emploi déclaré vacant. D'autres peineront à gravir la pyramide des statuts administratifs en disposant de qualifications parfois très éloignées de la fonction occupée et en alternant périodes d'activité, parfois à temps partiel, et périodes d'inactivités.

L'existence conjointe d'un report de la précarité professionnelle sur les jeunes recrues et de parcours professionnels différenciés permettent de qualifier les marchés du travail des enseignants débutants en Fédération Wallonie-Bruxelles de marchés du travail aux parcours initiatiques différenciés. Ces derniers se rapprochent, à ce titre, sur plusieurs points, des marchés du travail professionnels (Marsden, 1989), fermés (Paradeise, 1984 et 1988) et internes (Doeringer & Piore, 1971) en accordant une centralité à la possession de la qualification professionnelle requise, en ne s'alimentant hors d'eux-mêmes qu'aux niveaux les plus bas de la pyramide des statuts administratifs (enseignant temporaire) et en assurant une sécurité d'emploi au personnel ayant accumulé l'ancienneté nécessaire à l'ascension des échelons de la hiérarchie interne (enseignant temporaire puis enseignant nommé/engagé à titre définitif).

Or, tant la qualification professionnelle détenue que les conditions d'emploi vécues en début de carrière présentent une influence importante sur le risque d'attrition professionnelle lors de la première année, mais, également, quoique de manière plus modeste, sur les départs de la profession plus tardifs. En ce qui concerne la qualification professionnelle, tant dans le niveau fondamental que dans le niveau secondaire, l'étude quantitative souligne que les titulaires d'une formation pédagogique sont nettement plus stables que leurs homologues non préparés au métier. Parmi les diplômés pédagogiques, ceux disposant d'une formation universitaire sont les moins stables, ce qui s'explique probablement par leur plus grande facilité à faire reconnaître leur diplôme dans d'autres secteurs professionnels. Quant aux conditions d'emploi, l'équivalent temps plein et le nombre de mois prestés dans l'enseignement au cours

de la première année d'exercice impactent tous deux de manière très significative la stabilité dans la carrière, les enseignants ayant presté un temps plein et ayant professé tout au long de l'année scolaire présentant des risques de sortie de la profession nettement moins élevés.

En réponse au problème de sortie précoce du métier et aux situations de pénurie administrativement déclarée sur certains segments des marchés du travail des enseignants, la littérature internationale suggère généralement d'accorder une attention soutenue à la période d'entrée dans la profession (Avalos, 2011 ; Hobson *et al*., 2009) au travers de la mobilisation de dispositifs d'accompagnement et de soutien aux nouveaux enseignants (Beckers *et al*., 2007 ; De Stercke *et al*., 2010 ; De Stercke, 2014), et plus encore pour le personnel ne disposant pas des qualifications requises. En effet, la plupart de celui-ci n'a pas bénéficié d'une formation pédagogique et vit, dès lors, le « choc de la réalité » (Devos et Paquay, 2013 ; Mukamurera *et al*., 2013) de manière exacerbée. Il s'ensuit une complexification du travail identitaire de professionnalisation (Doray *et al.*, 2004) et, corollairement, des processus de socialisation professionnelle (Dubar, 1992 et 1996 ; Périer & Guibert, 2012) et organisationnelle (Mukamurera *et al*., 2013), lesquels peuvent conduire à une sortie précoce de la profession. Ceci étant, sans contester la pertinence de tels dispositifs, les constats mis en exergue conduisent à attirer l'attention vers d'autres pistes de réflexion que celles classiquement proposées et à développer une réflexion approfondie sur les conditions d'emploi offertes aux jeunes recrues lors de leur entrée dans la profession.

# Bibliographie


Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education, 27*(1), 10–20.

Becker, H. (1963). *Outsiders : studies in the sociology of deviance*. Glencoe : Free Press of Glencoe.

Beckers, J., Jardon, D., Jaspar, S. & Mathieu, C. (2007). *'Insert'prof' : pour un dispositif d'accompagnement des jeunes enseignants favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle.* Synthèse de recherche, Bruxelles : Ministère de l'Enseignement obligatoire de la Communauté française de Belgique.

Boe, E.-E., Bobbitt, S.-A., Cook, L.-H., Whitener, S.-D. & Weber, A.-L. (1997). Why didst thou go Predictors of retention, transfer and attrition of special and general education teachers from a national perspective. *The Journal of Special Education*, *30*(4), 390-411.

Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.

De Stercke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants : la relève issue des Hautes Ecoles*. Thèse en sciences de psychologiques et de l'éducation, Université de Mons.

De Stercke, J., Renson, J.-M., De Lièvre, B., Beckers, J., Cambier, J-B., Leemans, M., Maréchal, C., Radermaecker, G. & Temperman, G. (2010). *Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants du secondaire*. Rapport final de recherche. Bruxelles : Ministère de l'Enseignement obligatoire de la Communauté française de Belgique.

Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S. & Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. *Les Cahiers de Recherche du Girsef, 92*.

Demazière, D. (2018). Parcours professionnel : trois perspectives sur les parcours professionnels. Dans D. Mercure & M. Vultur (dir.), *Dix concepts pour penser le nouveau monde du travail* (165-179). Québec : Presses de l'Université de Laval.

Derouet, J.-L. (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. Louvain-La-Neuve : De Boeck.

Devos, C. & Paquay, L. (2013). Le choc de la pratique chez les enseignants débutants : quelle place pour la réflexivité ? Dans M. Altet, J. Desjardins ; R. Etienne, L. Paquay, P. Perrenoud. (dir.). *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances*. Louvain-La-Neuve : De Boeck.

Doeringer, P., Piore, M. (1971). *Internal labor markets and manpower analysis*. Lexington : Health Lexington Books.

Doray, P., Collin, J. & Aubin-Horth, S. (2004). L'Etat et l'émergence des "groups professionnels". *The Canadian Journal of Sociology*, *29*(1), 83-110.

Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie, 33*(4), 505-529.

Dubar, C. (1996). La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du Travail, 2*, 179-192.

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.

Dupriez, V., Delvaux, B. & Lothaire, S. (2016). Teacher shortage and attrition: why do they leave. *British Educational Research Journal*, *42*(1), 21-39.

Eurydice (2004). *La profession enseignante en Europe : Profil, Métier, enjeux.* Rapport 4 : L'attractivité de la profession enseignante au XXIe siècle. Secondaire inférieur général. Questions clés de l'éducation en Europe, vol. 3, Bruxelles : Unité européenne d'Eurydice.

Eymard-Duvernay, F. & Marchal, E. (1997). *Façons de recruter : le jugement des compétences sur le marché du travail*. Paris : Métailié.

Falch, T. & Strom, B. (2005). Teacher turnover and non-pecuniary factors. *Economics of Education Review*, *24*, 611-631.

Giret, J.-F., Lopez, A. & Rose, J. (2005). *Des formations pour quels emplois ?* Paris : La Découverte.

Goffman, E. (1968). *Asile : études sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris : Minuit.

Hanushek, E.-A., Kain, J.-F. & Rivkin, S.-G. (2004). Why public schools lose teachers. *Journal of Human Resources*, *39*(2), 326–354.

Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P.-D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education, 25*(1), 207–216.

Ingersoll R. M. (2002). The teacher shortage: a case of wrong diagnosis and wrong prescription. *NASSP Bulletin*, *86*(631), 16-31.

Karpik, L. (2007). *L'économie des singularités*. Paris : Gallimard.

Karpik, L. (2009). Eléments d'économie des singularités. Dans P. Steiner & F. Vatin *Traité de sociologie économique*, 163-206.

Kukla-Acevedo, S. (2009). Leavers, movers, and stayers: the role of workplace conditions in teacher mobility decisions. *The Journal of Educational Research*, *102*(6), 443-452.

Liu, E. & Johnson, S.-M., (2006). New teachers' experiences of hiring: Late, rushed, and information-poor. *Educational Administration Quarterly*, *42*(3), 324-360.

Lothaire, S., Dumay, X. & Dupriez, V. (2012). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? Revue de la littérature scientifique relative au turnover enseignant. *Revue française de pédagogie*, *181*, 99-126.

Maroy, C. (2008). Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant : le cas de la Belgique. *Recherche et Formation, 57*.

Marsden, D. (1989). *Marchés du travail : limites sociales des nouvelles théories*. Paris : Economica.

Merton, R. (1965). *Eléments de théorie et de méthode sociologique*. Deuxième édition, Paris : Plon.

Mukamurera, J., Martineau, S., Ndoreraho, J.P. & Bouthiette, M. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Education & Formation*, *e-299*, 13-35.

Nault, T. (1999). Eclosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans J.-C. Hétu, M. Lavoie & S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Bruxelles : De Boeck, 139-160.

Paradeise, C. (1984). La marine marchande française : un marché du travail fermé ? *Revue Française de Sociologie, 25*, 352-375.

Paradeise, C. (1989). Les professions comme marchés du travail fermés. *Sociologie et Sociétés, 20* (2), 9-21.

Paradeise, C. (2011). La profession académique saisie par la nouvelle gestion publique : le cas français. *Sociologie du Travail, 53*, 313-321.

Périer, P. & Guibert, P. (dir.) (2012). *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Reynaud, J.-D. (1997). *Les règles du jeu : l'action collective et la régulation sociale*. Paris : Armand Colin.

Robert, A.-D. & Tyssens, J. (2007). Comparer deux grèves prolongées d'enseignants : Belgique francophone, 1996, France, 2003. *Education et Sociétés, 20*, 61-73.

Tanguy, L. (1986). *L'introuvable relation formation-emploi*. Paris : La Documentation française.

Tanguy L. (2008). La recherche de liens entre la formation et l'emploi : une institution et sa revue – Un point de vue. *Formation Emploi, 101*, 23-40.

Verdier, E. & Vultur, M. (2018). Insertion professionnelle : l'actualité et la pertinence du concept d'insertion professionnelle. Dans D. Mercure & M. Vultur (dir.). *Dix concepts pour penser le nouveau monde du travail* (181-208). Québec : Presses de l'Université de Laval.

Vultur, M. (2007). Les critères de sélection de la main d'œuvre et le jugement sur les compétences des candidats à l'embauche au Canada : quelques éléments d'analyse. *Cahier de la Recherche sur l'Education et les Savoirs, 6*, 235-254.

# Annexe : tableaux relatifs à l'analyse multivariée des risques de sortie de la profession

**Tableau 1 • analyse multivariée des risques de sortie pour l'enseignement fondamental (Dupriez et al., 2016)**

| | Sorties la 1ère année (4 cohortes, N = 6.908) | | Sorties entre la 2e et la 5e année (2 cohortes, N = 3.174) | |
|---|---|---|---|---|
| | N | Odd Ratio | N | Odd Ratio |
| **Variables individuelles** | | | | |
| **Diplôme (référence = instituteur primaire)** | 3.901 | | 1.899 | |
| Instituteur maternel | 1.933 | 0,93 | 844 | 1,59 |
| Régents et AESI | 517 | 1,22 | 219 | 0,96 |
| Autres | 557 | 4,05 | 212 | 2,13 |
| **Sexe (référence = femme)** | 6.005 | | 2.770 | |
| Homme | 903 | 1,06 | 404 | 1,54 |
| **Age (référence = 18-24 ans)** | 5.347 | | 2.515 | |
| 25-29 ans | 991 | 1,27 | 408 | 1,29 |
| 30-65 ans | 570 | 0,86 | 251 | 1,20 |
| **Variables liées au contexte (entrée)** | | | | |
| **Province (référence = Hainaut)** | 1.847 | | 853 | |
| Brabant Wallon-Namur-Luxembourg | 1.848 | 1,29 | 831 | 1,45 |
| Bruxelles | 1.770 | 1,02 | 817 | 1,00 |
| Liège | 1.443 | 0,75 | 673 | 1,22 |
| **Variables liées aux conditions d'emploi (1ère année)** | | | | |
| **ETP (référence = temps plein)** | 1.260 | | 618 | |
| 0,71 à 0,90 ETP | 2.000 | 1,41 | 947 | 0,78 |
| 0,41 à 0,70 ETP | 2.511 | 1,66 | 1.180 | 1,18 |
| 0 à 0,40 ETP | 1.137 | 2,95 | 429 | 1,68 |
| **Nombre de mois (référence = 10 mois)** | 2.661 | | 1.326 | |
| 8 ou 9 mois | 1.683 | 0.94 | 841 | 1,07 |
| Entre 4 et 7 mois | 1.741 | 2,75 | 742 | 1,89 |
| Maximum 3 mois | 823 | 8,49 | 265 | 2,88 |
| **$R^2$ de Nagelkerke** | | **0,256** | | **0,106** |

**Tableau 2 • analyse multivariée des risques de sortie pour le niveau secondaire (Dupriez et al., 2016)**

| | Sorties la 1ère année (4 cohortes, N = 9.905) | | Sorties entre la 2e et la 5e année (2 cohortes, N = 4041) | |
|---|---|---|---|---|
| | N | Odd Ratio | N | Odd Ratio |
| **Variables individuelles** | | | | |
| **Diplôme (référence = régents et AESI)** | 2.491 | | 1.161 | |
| AESS | 1.868 | 1,70 | 880 | 1,59 |
| Autres avec titre pédagogique | 1.645 | 1,19 | 797 | 1,05 |
| Autres sans titre pédagogique | 3.901 | 5,16 | 1.203 | 3,42 |
| **Sexe (référence = femme)** | 6.103 | | 2.470 | |
| Homme | 3.802 | 1,02 | 1.571 | 1,17 |
| **Age (référence = 30-39 ans)** | 2.115 | | 867 | |
| 18-24 ans | 4.065 | 1,31 | 1.823 | 1,00 |
| 25-29 ans | 2.286 | 1,50 | 832 | 1,47 |
| 40-65 ans | 1.439 | 1,02 | 519 | 1,04 |
| **Variables liées au contexte (entrée)** | | | | |
| **Province (référence = Hainaut)** | 2.823 | | 1.224 | |
| Brabant Wallon-Namur-Luxembourg | 2.489 | 1,27 | 963 | 1,18 |
| Bruxelles | 2.235 | 1,24 | 914 | 1,45 |
| Liège | 2.358 | 1,13 | 940 | 1,06 |
| **Variables liées aux conditions d'emploi (1ère année)** | | | | |
| **ETP (référence = temps plein)** | 2.072 | | 996 | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 0,71 à 0,90 ETP | 2.605 | 1,46 | 1.126 | 1,41 |
| 0,41 à 0,70 ETP | 2.913 | 1,78 | 1.143 | 2,13 |
| 0 à 0,40 ETP | 2.315 | 2,69 | 776 | 2,14 |
| **Nombre de mois (référence = 10 mois)** | 3.584 | | 1.743 | |
| 8 ou 9 mois | 1.646 | 1,29 | 729 | 1,31 |
| Entre 4 et 7 mois | 2.397 | 2,56 | 905 | 1,68 |
| Maximum 3 mois | 2.278 | 4,85 | 664 | 1,73 |
| **$R^2$ de Nagelkerke** | | **0,285** | | **0,161** |

# Au guichet du rectorat. La construction du « marché secondaire » des enseignant·es contractuel·les dans l'académie de Lyon

*Caroline Bertron*[*]*, Hélène Buisson-Fenet*[**]

## Introduction

Les salariés sous contrat dans le secteur public non-marchand font l'objet d'un intérêt récent en France (Bresson, 2016 ; Peyrin, 2019a), mais les spécificités de leur emploi selon la branche et les modalités de leur sélection, hors concours et parfois hors contrat restent encore largement méconnues. Cet article propose d'analyser la séquence du recrutement, à partir du cas des enseignants contractuels du second degré en académie. Il veut ainsi éclairer un angle mort : les travaux concentrés sur l'analyse de la recherche d'emploi ont certes glissé vers la question du recrutement, mais se focalisent sur le secteur privé (Bessy & Marchal, 2009 ; Monchatre, 2018) ; les recherches sur l'activité administrative ont largement privilégié l'analyse des relations avec les publics et usagers sur l'analyse des relations entre les agents et leur administration de tutelle (Dubois, 1999 ; Weller, 1999 ; Siblot, 2006) : quant aux recherches sur le recrutement dans la fonction publique, elles se polarisent sur le rôle des concours (Dreyfus, 2012 ; Eymeri-Douzans, 2001, 2012 ; Oger, 2008 ; Biland, 2010 ; Cartier, 2001).

Or les différents secteurs de la fonction publique révèlent des situations d'emploi contractuel contrastées (Peyrin, 2019b) : alors que ces personnels non-titulaires constituent en moyenne 20 % de la fonction publique, on compte environ 9 % d'enseignant·es contractuel·les dans les établissements publics locaux d'éducation du second degré en 2017, qui ont pourtant représenté près du quart des enseignant·es nouvellement recrutés dans la dernière décennie. Si les modalités réglementaires de leur recrutement sont édictées par décret à l'échelon central, les pratiques de sélection, d'embauche et d'affectation sont du ressort des académies : dans ces lignes, nous analysons donc ces pratiques du point de vue des acteurs de première ligne - souvent absents des analyses des politiques éducatives (Buisson-Fenet, 2019) - que sont les gestionnaires et les cadres administratifs d'académie, les inspecteurs et les chefs d'établissement, en faisant l'hypothèse que l'échelon académique intervient directement dans la constitution d'un marché secondaire de l'emploi enseignant. L'emploi contractuel questionne ainsi l'action publique éducative à partir d'autres instances et d'autres acteurs que ceux des politiques centrales ; son recrutement convoque des logiques de sélection concurrentes et permet d'examiner à nouveaux frais la place de la qualification dans l'accès au métier d'enseignant.

Alors même que le modèle de gestion publique est prévu à l'origine pour articuler le recrutement au dispositif administré du « concours », nous abordons ici le recrutement comme une série d'interventions séquencées (repérer, sélectionner, affecter) où les intermédiations administratives constituent une interface de régulation, avec ses coopérations et ses luttes de classement. Seule l'observation ethnographique de l'activité en première ligne des gestionnaires administratifs permet ainsi de décrire l'ensemble des logiques à travers lesquelles se construit en continu un marché secondaire de l'emploi enseignant. Notre approche théorique s'appuie par ailleurs sur le cadre conventionnaliste, qui substitue à l'analyse du marché du travail en termes de contrats une interprétation des formes de coordination susceptibles d'équiper l'appariement entre offre et demande d'emploi (Eymard-Duvernay, 2008 ; Marchal & Bureau 2009).

Cet article s'inscrit dans le cadre du projet ERC *TeachersCareers* (H2020) qui porte sur les transformations des formations, des carrières et de l'attractivité du métier d'enseignant en Europe

[*] UCLouvain
[**] ENS de Lyon, UMR Triangle

(Belgique, France et Grande-Bretagne). Les données exploitées dans ces lignes sont issues de l'enquête qualitative réalisée dans l'académie de Lyon depuis juin 2018. Outre une enquête directe auprès de 44 enseignants, une trentaine d'entretiens ont été réalisés dans les services du rectorat délégués aux personnels, des corps d'inspection, des syndicats enseignants et des chefs d'établissement (entretiens répétés auprès de sept lycées généraux et technologiques). Six demi-journées d'observation dans le service académique du recrutement des enseignants contractuels qui compte une quinzaine de personnels administratifs, viennent compléter le dispositif d'enquête.

# 1 Des règles d'emploi calquées sur le « modèle statutaire », sous pression de besoins localisés

Alors qu'on associe communément le métier d'enseignant au statut de fonctionnaire recruté sur concours pour un emploi « à vie », la présence de contrats de travail à durée déterminée ou indéterminée ne date pas d'aujourd'hui, notamment dans l'enseignement privé ou dans certaines disciplines du second degré public (Prost, 1968 ; Chapoulie, 1987). Toutefois, l'emploi sous contrat connaît depuis 10 ans une augmentation nette. Les non-titulaires sont principalement recruté·es au niveau académique pour un an, sur un contrat renouvelable jusqu'à six ans de service, et remplacent progressivement les maîtres-auxiliaires (dont le recrutement a cessé depuis 1997 mais dont le statut d'emploi perdure en parallèle) et des vacataires, plus nombreux dans la période précédente (Valette & Bacon, 2003).

Les textes prescrivent une gestion réglementaire de ces enseignants contractuels de plus en plus calquée sur celle des titulaires – le traitement des dossiers en commission consultative paritaire et la cogestion avec les syndicats des cas problématiques, l'application d'une grille indiciaire, l'évaluation par le chef d'établissement, le droit à la formation continue, ou encore l'octroi d'indemnités quand l'enseignant exerce en éducation prioritaire. Cependant, alors que le recrutement est administré de part en part pour les enseignants titulaires, l'engagement d'enseignants contractuels répond à des cadres de gestion académiques, à l'urgence des remplacements de courte durée aussi bien qu'à des vacances de postes à l'année : la nécessité de couvrir les services au cas par cas laisse ainsi des marges de manœuvre importantes aux rectorats.

Une fois que les directions centrales ont décidé du nombre de postes ouverts aux concours et affecté les moyens aux académies, le « mouvement national à gestion déconcentrée » délègue la responsabilité des budgets opérationnels de personnels académiques aux rectorats, qui gèrent les modalités d'affectation des titulaires comme les modalités de gestion des contractuels ; c'est seulement en second lieu, lorsque l'offre titulaire apparaît insuffisante pour couvrir les besoins d'emploi à temps plein et partiel exprimés par les établissements locaux, qu'on fait appel à une main d'œuvre enseignante non-titulaire. À l'application du principe d'égalité dans le cadre d'une gestion nationale *via* l'application d'un algorithme et d'une régulation académique par les commissions paritaires, succède une gestion d'arbitrage plus fine, qui prend la forme d'une régulation casuistique du recrutement et des affectations sur les postes locaux. Il s'agit dès lors de répondre aux besoins des établissements, dont la régularité dans le temps nourrit le sentiment d'une « pénurie enseignante » structurelle dans certaines disciplines, sur certains territoires, pour certains EPLE. Mais la variabilité inter-académique de ces réponses, que notre enquête multi-sites permet d'objectiver, illustre aussi combien l'offre est partie prenante du récit de la « pénurie » (Bertron *et alii*, à paraître) - et dans quelle mesure elle participe au glissement vers le modèle des compétences et de la GRH de proximité.

À l'échelle nationale en effet, la tendance à une augmentation relative des enseignants contractuels dans la masse salariale des académies et de leur part dans les affectations annuelles, se précise de caractéristiques communes : on recrute des contractuel·les pour subvenir à des disciplines structurellement déficitaires en enseignants titulaires - c'est-à-dire celles qui sont moins demandées par les familles (cas de l'allemand), mieux valorisées dans le secteur l'emploi privé (cas de la physique-chimie, de la gestion-comptabilité), ou qui relèvent de spécialités professionnelles dont les places aux concours sont plus rares et plus difficiles à apparier aux besoins sectoriels localisés (cas de certaines spécialités professionnelles comme la soudure). *A contrario*, les variations académiques révèlent

combien la contractualisation se double d'une forme de territorialisation des politiques de l'emploi enseignant (Berton *et alii*, art.cit.). L'académie lyonnaise se situe quant à elle dans la fourchette basse de la moyenne nationale d'enseignants contractuels, mais elle connaît sa plus forte évolution décennale de non-titulaires en CDD puisque leurs effectifs ont doublé depuis 2012 - leur croissance depuis 2016 atteignant plus de 17 % contre seulement 8 % en moyenne nationale.

Comme constaté à l'échelle inter-académique, les services rectoraux constituent des viviers d'enseignant·es contractuels susceptibles d'être affectés dans l'urgence, sur des contrats aussi courts que la réglementation l'autorise, et dont l'installation dans l'ordinaire des pratiques gestionnaires tend à créer une forme de marché secondaire local de l'emploi enseignant. C'est en 2017 qu'un tel vivier est mobilisé dans l'académie de Lyon, où le rectorat décide de planifier les recrutements sur la base d'un repérage de besoins disciplinaires chroniques :

> *"Il y a trois et deux ans peut-être… On a eu du mal en techno toute l'année. Mais finalement on y arrivait et puis une fois que le vivier on n'a plus de difficultés mais… En fait c'est l'anticipation du besoin qui pose un problème… C'est pas vraiment de dénicher les gens parce qu'on y arrive toujours in fine. Mais c'est de le faire suffisamment en avance pour être mobilisable pour que le besoin, enfin la personne se mobilise au moment où on en a besoin".* [Entretien, rectorat, 2018]

Adossées à une forme de gestion anticipée commune aux académies, les pratiques managériales des services rectoraux n'en reposent par moins sur des outils de gestion construits localement et sur des arrangements institutionnels de proximité, où l'enjeu principal consiste à provisionner les territoires les moins attractifs, comme le donne à voir l'ethnographie de l'activité de la Division des personnels enseignants (DPE 5) de l'académie de Lyon, où le recteur installe en 2017 un cadre de gestion local, afin de « diriger les flux » de candidats vers les zones régionales les plus déficitaires, et de « distribuer, importer et déplacer » les enseignants contractuels.

## 2 Un travail resserré autour du « bureau des contractuels »

Cinquième de France en nombre d'élèves, l'académie de Lyon connaît la croissance démographique scolaire la plus forte, et l'offre pédagogique qui repose sur plus de 35 000 enseignants peine à répondre à cette croissance. Trois particularités colorent ici les corps enseignants : la part des agrégé·es y est supérieure à la moyenne nationale, et tend encore à s'accroître ; les situations de temps partiel sont proportionnellement plus nombreuses qu'en moyenne nationale ; enfin le fort nombre d'étudiants et le taux élevé de réussite aux concours pourvoient l'académie de nombreux stagiaires, qui ont représenté près de la moitié des « heures-postes » des néo-titulaires en 2017.

Si l'allemand et la physique-chimie sont les deux matières générales qui concentrent la majorité des postes vacants après quelques semaines de la rentrée 2019, c'est dans certains collèges et en lycée professionnel que l'on retrouve les plus forts taux d'enseignants non-titulaires, en particulier dans les disciplines du « génie » et dans certaines options d'économie-gestion : jusqu'à 30 % des enseignants de l'option « conception-gestion des systèmes informatiques » en 2018 ne sont pas titulaires de leur poste [Académie de Lyon, 2019b]. Les différences entre types d'établissement et entre disciplines croisent des disparités spatiales : l'agglomération lyonnaise s'avère suffisamment convoitée pour stabiliser les effectifs enseignants de ses établissements périphériques d'éducation prioritaire, en particulier dans les zones de Vénissieux et de Vaulx-en-Velin ; mais ce segment de l'offre scolaire recoupe la hiérarchie du prestige statutaire enseignant : en 2017, 14,4 % des enseignants contractuels du 2nd degré de l'académie sont affectés en éducation prioritaire, contre 12,7 % des enseignants certifiés et 5 % des agrégés. Mal desservi par les voies de circulation routières, proposant un marché immobilier excessivement coûteux (en raison de la proximité à Genève) pour des salaires modestes d'enseignants souvent plus jeunes dans la carrière qui trouvent à entrer dans l'académie en jouant sur le « bonus du pays de Gex », le Nord-Est de l'Ain illustre par ailleurs un cas aigu de pénurie enseignante sur lequel les autorités académiques mobilisent d'abord les outils classiques de gestion des flux, avant de procéder à une régulation « de proximité » plus qualitative. Les dynamiques démographiques

donnent à penser que l'académie est dans une situation de pénurie contrôlée, avec un nombre de contractuel·les croissant, mais dont la part relative reste maîtrisée (autour de 6 % des « équivalents temps plein » (ETP)). Cette pénurie sous contrôle s'avère aussi relativement ciblée, puisque la voie professionnelle représente (en ETP) plus de 30 % de l'ensemble des contractuels contre seulement 17 % des enseignants titulaires.

L'allocation territoriale des personnels étant abordée comme un enjeu de l'action publique éducative, la contractualisation est désormais conçue dans la plupart des académies comme une pratique de gestion à part entière, pris en charge par un service propre. Il s'agit même parfois du service qui concentre le plus grand nombre de personnels : c'est le cas dans l'académie étudiée, où l'on compte une quinzaine de gestionnaires affectés au « bureau des contractuels ». Dans l'économie globale de la DIPE académique, la place de ce bureau se rapproche de celle du guichet par le rôle qu'y jouent la négociation et les interactions de marché vers l'extérieur. Cependant, le bureau est tributaire de la gestion des enseignant·es titulaires et intervient en bout de chaîne dans les affectations. Le service est aussi relégué symboliquement : décalqué sur la hiérarchie statutaire de l'emploi enseignant, son positionnement se révèle secondaire jusque dans l'agencement spatial des services et ses bureaux se trouvent dans un couloir séparé, à distance des bureaux de la direction des personnels enseignants regroupés dans une même aile. Au sein même du bureau des contractuels, on distingue par ailleurs le bureau de la paie, dont le climat est décrit par ses gestionnaires comme « plus relâché » que celui du bureau du recrutement, dont l'ambiance est « plus sérieuse et plus calme ». Comme l'exprime l'un des gestionnaires affectés à « la paie », Sébastien T., le caractère plus informel des relations professionnelles au service de la paie s'explique par le fait « qu'ici, les inspecteurs ne viennent pas », et que rares sont les contacts avec les établissements et les enseignants. Sébastien reprend à son compte les stigmates associés à son service tout en s'y identifiant : « Ici, (notre réputation est qu') on ne ferait rien ». Il semble aussi regretter qu'il n'y ait pas beaucoup d'interactions avec les « binômes » du bureau du recrutement. Ces distinctions signalent des hiérarchies de prestige entre les deux sous-services et traduisent également des hiérarchies sociales statutaires entre les deux bureaux, puisque les gestionnaires du bureau du recrutement sont relativement plus diplômé·es et fonctionnaires, alors qu'une partie des gestionnaires de la paie travaillent sous contrat, sont aussi parfois plus jeunes et relèvent plus souvent des catégories C de la fonction publique. Dès lors le passage du service de la paie à celui du recrutement est vécu comme une promotion, le travail y est décrit comme « plus intéressant », et se montrer à la hauteur de la tâche constitue une « pression positive » source de valorisation. À l'inverse, le passage du recrutement à la paie, plus rare, est assimilé à un déclassement : après un détachement temporaire dans un autre ministère, Gilles H. est d'abord réaffecté à la paie et se considère comme « chanceux » d'avoir pu retrouver son poste au recrutement après quelques mois.

## 3 Gérer des services enseignants par leurs temporalités : urgences et discontinuités

Au bureau des contractuels, le « suivi des courbes » est quotidien : les demandes de remplacement s'échelonnent et croissent au long de l'année scolaire, mais la période qui se déploie entre la fin de l'année scolaire et la rentrée de septembre concentre la majorité des recrutements. Il faut alors pourvoir aux vacances de poste à l'année une fois la phase intra-académique du mouvement des affectations titulaires et stagiaires terminée. C'est cette période de rentrée scolaire que nous avons observée, où coïncident la recherche de vacataires pour deux registres de suppléance, à l'année et en remplacement de courte de durée, qui révèlent des problématiques propres.

À la rentrée 2019, 250 postes ETP sont vacants ou en demande de remplacement, toutes matières confondues ; ils étaient 840 à la mi-juillet. Davantage que les années précédentes, le service a anticipé sur les besoins annuels en affectant des contractuel·les dès la fin de l'année scolaire sur des postes de la rentrée à venir, si bien qu'à la fin du mois de septembre, il reste 98 postes vacants ou en demande de remplacement. Ceux-ci sont répartis sur 106 établissements de l'académie, ce qui s'explique par une plus grande part relative de temps partiels, plus difficiles à pourvoir. Il reste que les gestionnaires ne sont pas égaux face à la « pression » sur les disciplines : l'économie-gestion, l'anglais, l'allemand et la physique-chimie affichent les besoins les plus importants. En revanche lors de cette rentrée, les

postes en mathématiques ont été bien pourvus par l'arrivée de titulaires dans l'académie. Brigitte C., gestionnaire des matières scientifiques, cherche à la fois à « descendre du podium » de la physique-chimie et annonce n'avoir « rien à proposer » et « ne pas même avoir de poste pour les contractuels qui ont de l'ancienneté » en mathématiques à ceux qui, s'étonnant de ne pas avoir été sollicité·es à la rentrée, appellent au rectorat ou s'y déplacent pour s'enquérir des besoins de remplacement.

Pour les vacances de poste à l'année tout d'abord, la durée des contrats et les atouts qu'ils présentent varient selon le profil des candidat·es et plusieurs paramètres gestionnaires. Les enseignant·es contractuel·les ayant déjà effectué des contrats sont appelé.es par ordre d'ancienneté, CDI puis CDD, dès que les postes titulaires non pourvus sont connus. Ceux qui cumulent le plus d'ancienneté et qui ont reçu des évaluations positives par les chefs d'établissement se voient donc proposer des contrats annualisés, qui couvrent les vacances d'été si le contrat est signé avant fin septembre. Pour les enseignant·es qui sont appelés et/ou disponibles après fin septembre, les contrats courent jusqu'à fin juin. Enfin, la plupart des néo-contractuels se trouvent dans une situation plus précaire car ils se voient proposer un premier contrat qui a valeur informelle d'essai jusqu'aux premières vacances scolaires ou jusqu'à la fin de l'année civile et vont donc enchaîner plusieurs contrats jusqu'en juin. Par ailleurs les suppléances de courte durée (de quelques semaines à plusieurs mois) ont plus de chance d'être allouées à des enseignants non-titulaires, plutôt qu'à des « titulaires sur zone de remplacement » (TZR), dont les postes sont distribués après les titulaires en poste fixe, des enseignants non-titulaires aux moins expérimentés[1]. La gestion ne peut être assouplie ni prévue à l'avance, pas davantage pour les gestionnaires que pour les enseignant·es : lorsqu'elle a pris son poste, Brigitte C. « *comptait sur les TZR qui arrivaient à la fin de leur suppléance pour les affecter à la suite sur une nouvelle suppléance* », mais les absences des titulaires des postes peuvent être prolongées et il est impossible de réaffecter à l'avance un agent après un premier remplacement.

Les suppléances courtes sont en général moins recherchées par les contractuel·les qui ont de l'expérience car elles permettent de cumuler moins d'ancienneté, moins rapidement. Pour ceux qui en effet visent une stabilisation dans le métier et une cédéisation, légalement accordée après six ans d'ancienneté à temps plein, les contrats à l'année et les temps plein sont de loin les plus intéressants, d'autant plus qu'une période de plus de six mois entre deux contrats supprime l'ancienneté accumulée. Du fait de ces règles nationales de gestion mais aussi de la demande fluctuante selon les disciplines, les enseignant.es contractuel·les ont peu de marge de manœuvre dans l'obtention des contrats ou leur reconduction, hormis celle parfois de refuser des contrats courts.

Les recrutements obéissent donc à des logiques liées aux durées et aux temporalités des contrats : en début d'année scolaire lorsque les contrats les couvrent encore, les gestionnaires n'hésitent pas à faire des congés d'été payés un argument pour « vendre » le poste ; mais ensuite les postes deviennent moins intéressants et au fur et à mesure que l'année avance, la plupart des postes vacants sont des remplacements de courte durée. Ils sont aussi d'autant plus difficiles à pourvoir qu'ils sont rarement notifiés à l'avance. Les gestionnaires n'hésitent alors pas à évoquer un possible renouvellement de remplacement à l'issue d'un premier contrat. Ainsi loin de présenter un seul modèle de « carrière », les trajectoires dans l'emploi des enseignant·es contractuel·les sont contrastées (Delhomme, 2019) : certains quittent l'Éducation nationale après un ou plusieurs contrats, certains accèdent à la titularisation par concours ou à la cédéisation, d'autres enfin sont maintenus dans des contrats instables et non continus. Or l'organisation séquencée du travail gestionnaire n'est pas sans effet sur ces carrières : quand les contrats sont annualisés, l'accès à terme au statut de CDI est facilité car les contrats s'enchaînent sans discontinuer ; au contraire, certain·es contractuel·les conservent un « profil de remplaçant·e », dû à leur disponibilité dans l'emploi et à la nature du besoin dans la matière enseignée (des temps partiels, des remplacements plus que des vacances de postes, des « petites » disciplines).

[1] La gestion des remplacements de courte durée répond à un ajustement particulier. Les « titulaires sur zone de remplacement » (TZR) sont affecté·es avant les enseignants non-titulaires, si bien que dans certaines matières, avec la baisse tendancielle de ces postes titulaires et la hausse tendancielle des vacances de postes à l'année, la plupart sont déjà affectés à l'année à la rentrée scolaire et non disponibles pour les remplacements de courte durée - pourtant au principe de ce statut. La « re-création des TZR avec un statut contractuel » dans l'académie (*cit.* entretien), avec des promesses d'embauche avant les congés d'été, des propositions de contrats sur 12 mois, sans relation avec une vacance de poste particulier, permet selon les gestionnaires de pallier les difficultés du recrutement sur de courtes durées. La mesure n'est cependant pas reconduite chaque année, et dépend d'un raisonnement budgétaire et de politique de gestion de la main d'œuvre (l'occupation d'un contractuel doit-elle être effective à chaque moment du contrat ?).

# 4 Recruter : des logiques inspectorales dominantes

L'outillage des gestionnaires au quotidien est relativement limité et l'ordinaire du travail consiste à « jouer sur plusieurs tableaux » : l'application de gestion nationale Emplois, Postes, Personnels (EPP), l'application de candidature locale, les listes imprimées d'ancien·nes agent·es, les CV validés par les inspecteurs, le calcul des distances sur les services de cartographie et d'itinéraire en ligne, les sites web des établissements qui renseignent sur les filières et les options proposées. Si les gestionnaires rencontrés travaillent à partir d'une première estimation des besoins que font remonter les chefs d'établissement à la suite du dialogue de gestion de novembre avec le DASEN-adjoint, réactualisée à la suite de la dotation globale horaire de janvier et surtout des résultats des Commissions paritaires académiques de mai, ils insistent néanmoins sur l'enjeu de la recherche incertaine de main d'œuvre enseignante et sur la constitution de « viviers » dans certaines matières en tension. Les intermédiaires extérieurs ne semblent guère efficaces en ne procurant qu'une part mineure des candidatures, pas davantage que les annonces parfois déposées en dernière instance par les chefs d'établissement aux agences de Pôle Emploi. Plus que le profilage en amont sur lequel ils disent avoir peu de prises, les gestionnaires insistent sur le travail d'appariement entre un poste et un·e candidat·e pour lequel la candidature en ligne est devenue l'outil principal : le recours à une application de recrutement dédiée, accessible depuis le site internet du rectorat, n'est pas un passage obligé - mais la plupart des gestionnaires y renvoient les candidat·e.s qui y déposent CV, lettre de motivation, diplômes, voire relevés de notes universitaires, et peuvent « choisir » une à quatre matières parmi les 250 proposées.

Mais ce processus formel dit peu de choses des mécanismes concrets de coopération et de luttes entre acteurs, et notamment de l'intersection entre « ligne hiérarchique pédagogique » (celle des IA-IPR) et « ligne hiérarchique administrative » (celle du rectorat) (Buisson-Fenet, 2015), ou encore de l'intervention des chefs d'établissement. Repérer, sélectionner, affecter : ces différentes étapes du recrutement impliquent en fait plusieurs logiques d'appariement qui ne coïncident pas toujours. Le recrutement fait en effet intervenir des contraintes budgétaires et territoriales, mais aussi des paramètres disciplinaires (privilégier ou non le niveau de qualification dans la matière enseignée) et professionnelles (s'attacher à la compétence didactique, à l'expertise pédagogique), enfin des dynamiques gestionnaires (analyser les besoins, évaluer les profils, ajuster les candidat·es au poste et à l'établissement). Comment ces logiques s'entrecroisent-elles, à quelle division du travail et à quels compromis entre inspecteurs et gestionnaires aboutissent-elles ?

Dans chaque matière enseignée, un·e inspecteur·trice en charge du dossier contractuel valide (ou non) les nouvelles candidatures et intègre ainsi le ou la candidat·e dans le « vivier » d'enseignants. Ce qui compte dans la validation est d'abord le niveau de diplôme, voire l'attestation d'une qualification ou d'un cursus complet dans la matière, l'expérience professionnelle, le niveau d'enseignement à privilégier - en somme une compétence garante d'une cohérence disciplinaire, en dehors de circonstances d'enseignement données : c'est pourquoi certain·es candidat·es sont reçu·es en entretien pour arbitrer plus précisément sur leur validation. Si le niveau licence est nécessaire, il n'est pas pour autant suffisant : les exigences et la sélection peuvent être plus fortes dans certaines disciplines, par exemple dans les matières générales les moins « en tension », où les candidatures sont très nombreuses, leur délai d'examen assez long - comme l'histoire-géographie et le français - et pour lesquelles les gestionnaires peuvent aussi dissuader des candidats et les renvoyer vers d'autres matières où ils auront plus de chances. En marge des dossiers validés qui signalent des priorités d'affectation auprès des gestionnaires, certaines annotations constituent des formes d'évaluation plus fine des compétences - comme l'inscription des nouveaux recrutés à des formations dédiées (gestion de classe, matière, pédagogie), ou encore le niveau d'enseignement à privilégier pour des candidats considérés plus fragiles (« collège sauf troisième », « lycée sauf terminale »).

Le processus de recrutement fait ainsi intervenir trois types de logiques inspectorales : un « sens pratique » de l'organisation des services, une logique pédagogique et une logique de hiérarchie disciplinaire, dont dépendent ensuite les marges de manœuvre des gestionnaires. La première tient au fait que les inspecteurs sont souvent tributaires des choix des candidat·es de postuler plutôt dans telle ou telle matière. Face aux 450 disciplines parmi lesquelles ils peuvent présélectionner jusqu'à quatre

matières, le degré d'information dont disposent les candidat·es sur le type de compétences et de diplômes attendus peut être faible. Or, une invalidation dans une matière peut produire des réticences à valider dans une autre :

> *« Et ils (les inspecteurs) avaient un réflexe de… Je pense que quand ils sont validés ou invalidés il y a… Ça c'est plus humain qu'autre chose, c'est-à-dire qu'il y a des gens qui postulent un peu n'importe…Enfin, qui font des choix un peu aléatoires et s'il y a un avis négatif même dans une discipline qui n'a rien à voir, je pense qu'humainement (pour les inspecteurs) c'est difficile d'admettre un avis positif derrière. C'est un peu difficile. » [gestionnaire du recrutement]*

La logique pédagogique intervient notamment lors des entretiens avec les candidat·es, mais aussi en amont, à la lecture des CV. Dans le premier cas, c'est l'aisance à s'exprimer à l'oral, à « prendre la parole », qui est d'abord évaluée, mais aussi l'anticipation sur le déroulement d'un cours, sur le niveau attendu des élèves en fonction de la classe, etc. Dans le second, les expériences liées à l'animation, à la formation ou les expériences professionnelles et personnelles liées à la prise en charge d'enfants sont particulièrement valorisées, et peuvent donner lieu à des avis plus favorables que des profils plus diplômés mais en sortie d'études. Toutefois les inspecteurs n'ont pas le monopole de l'évaluation d'une compétence pédagogique, en particulier dans les matières professionnelles et technologiques où la spécialisation des formations des candidat·es est moins requise - les gestionnaires donnant aussi leur avis au regard de critères complémentaires comme l'expérience professionnelle, la distance domicile-établissement, la situation familiale…

La troisième logique inspectorale est liée à la discipline enseignée. Dans les matières générales dites « littéraires », les inspecteurs sélectionnent les candidatures sur des critères comme le parcours universitaire, la matière, le niveau de diplôme qui laissent peu de marge d'intervention aux gestionnaires. Dans les matières professionnelles et technologiques, mais aussi en mathématiques et en physique-chimie, on observe une plus grande co-construction entre gestionnaires et inspecteurs des appariements poste/contractuel. Inversement, les inspecteurs peuvent être le relais de priorités singulières qui bousculent la routine gestionnaire et semblent former des « circuits courts » de recrutement parallèle. Il en va ainsi d'un besoin de remplacement en mathématiques dans une des classes préparatoires les plus prestigieuses de la métropole académique :

> *Un inspecteur arrive vers le bureau de Brigitte C. Il reste debout, à distance du bureau, semble gêné. « J'ai un poste... qui n'est pas classique ». Il s'agit d'une absence d'un prof en prépa en maths au Parc. »*
>
> *Brigitte C. est au courant. L'inspecteur est visiblement gêné d'interférer : « C'est un poste en prépa, donc ça remonte, et ça me revient. (…) il y a un enseignant pour remplacer sur le coup, un enseignant à la retraite mais il est né en 1952, donc il est trop âgé. Il faut faire une dérogation. » Brigitte C. renvoie l'inspecteur auprès de la cheffe de service.*

# 5 Recruter : le « mot à dire » des gestionnaires

Si les mêmes conventions de recrutement s'appliquent, les pratiques gestionnaires reposent davantage sur l'enjeu des « matières en tension » : le besoin de couvrir un service dépend du prestige de la discipline concernée qu'indiquent à la fois sa quotité, sa place dans l'organisation des emplois du temps et la pression parentale qu'elle peut occasionner. Dans les matières professionnelles qui comptabilisent peu d'heures, et dans les « petites matières » des cursus généraux (musique, arts plastiques, langues vivantes rares, etc.), il s'agit de composer des postes sur plusieurs établissements, souvent dans la marge des emplois du temps. Tandis que certain·es gestionnaires cherchent davantage à singulariser l'interaction à distance avec les candidat.e.s (extrait n°1), d'autres privilégient un caractère impersonnel et privilégient une « logique poste » (extrait n°2). Les premiers mettent tendanciellement en œuvre un logique « candidat » et les seconds une logique « poste ».

> *Extrait n°1 : Xavier U. insiste sur la fonction phatique de l'échange lors de ses contacts téléphoniques. Il développe son propos, répète les conditions du poste en faisant légèrement varier le ton, calcule « en direct » les échelons et le niveau de salaire. Il vante les avantages de*

*tel ou tel poste en cherchant un appariement personnalisé et valorisant pour le candidat·e : « c'est bien pour vous », « c'est un poste intéressant », « il (le poste) vous attend ».*

Xavier U. présente ses propres pratiques en les inscrivant dans son parcours « atypique ». Plus diplômé que les autres gestionnaires, formé en école de commerce, il a ensuite été salarié vingt ans dans l'industrie pharmaceutique, où il dit avoir « *fait tous les postes de RH* » avant de passer un concours administratif. Il valorise fortement les pratiques de ciblage, en sortant les candidatures de la plateforme de recrutement, en donnant son numéro de téléphone et son e-mail pour relayer des CV aux inspecteurs depuis son poste de travail. Comparant les conditions d'emploi et de recrutement à celles du secteur privé, il associe les difficultés de recrutement sur les matières à dominante technologique à l'état du marché du travail. Ses pratiques qui se rapprocheraient de celles d'un « chasseur de tête » entrent en contradiction dans l'ordinaire de son travail avec son impuissance à « aller jusqu'au bout » : il exprime à plusieurs reprises à voix haute le sentiment de proposer des postes au rabais (*« Si on compare avec le privé, c'est assez exceptionnel qu'on arrive à recruter autant, si peu cher… Si mobilisable (rires), et à un niveau… (...) Enfin, moi, ma réaction, en arrivant du privé-privé, c'est plutôt celle-là. »*). Ses pratiques s'accompagnent ainsi d'un certain éthos « moderne » du service public, où ce sont les conditions d'emploi du public qui devraient s'aligner sur les niveaux de salaire attractifs du secteur privé.

*Extrait n°2 [Journal d'observation] Claire D., gestionnaire de l'anglais et des matières artistiques, consulte l'application où les candidatures sont recensées. Elle compose un numéro : « C'est Claire D., le service des remplacements du rectorat. Vous avez déposé une candidature en arts appliqués, est-ce que vous êtes toujours disponible ? Je vois que vous habitez dans le nord du Rhône, j'ai des postes sur Lyon et autour. » Claire D. ajoute qu'en lycée professionnel, elle peut « proposer trois postes jusqu'au 31 août », mais elle n'a « pas les spécificités ». Elle cherche sur un moteur de recherche les sites des établissements, les filières et les lit à voix haute pour décrire le poste. Elle propose de coupler deux services partiels dans deux établissements car « l'emploi du temps (…) fonctionne ». Le second poste est aussi un temps partiel de 8h, mais la personne ne semble pas intéressée : Claire D. n'insiste pas : « C'est loin, et sur deux établissements, c'est compliqué, et c'est une personne qui vient d'arriver dans la région, elle ne connait pas bien la zone ».*

Contrairement à Xavier U., Claire D. se montre réticente à proposer certains postes qui s'apparentent aux « boulots pourris » (Roy, 2006). Elle manifeste également une empathie *off record* envers les candidat·es et leurs situations particulières, en évoquant par exemple l'auto-censure de certain·es candidat·es (d'une enseignante hésitante, elle dit par exemple : « *il faut qu'elle se relance* »).

La diversité des relations de recrutement fait ainsi écho à celle du parcours des agents (Serre et Laurens, 2016) ; en outre, en insistant sur l'attractivité des postes ou *a contrario* en regrettant expressément certaines conditions de travail auprès des candidat.e.s, les gestionnaires contribuent à bas bruit à configurer ces relations.

# 6 Recruter : le « mot de la fin » des chefs d'établissement ?

Les chef·fes d'établissement interviennent en amont et en aval du recrutement. En amont, ils déposent un besoin d'enseignement (un remplacement, une vacance de poste) sur la plateforme EPP, qui indique un nombre d'heures, une discipline, ainsi qu'un niveau d'enseignement à privilégier. Ils font aussi appel aux équipes enseignantes, aux assistant·es d'éducation (AED) qui « *peuvent amener des gens* », et ils déclarent « *s'appuyer sur leur réseau* ». L'ancrage dans l'académie et les relations professionnelles favorisent en effet l'interconnaissance et les recommandations lorsqu'un chef d'établissement cherche un suppléant. La qualité des relations avec les inspecteurs est également en jeu et les chefs d'établissement n'hésitent pas à les solliciter lorsqu'ils cherchent à satisfaire un remplacement. Lorsque les absences sont prolongées, ils déposent auprès de Pôle emploi une fiche de poste et de besoins[2].

[2] Un chef d'établissement dit également avoir déposé une annonce de remplacement sur la plateforme en ligne *Leboncoin*.

En tant qu'employeurs de contrats aidés et d'AESH, ils disposent en effet d'un compte sur le site web et nouent des relations avec les agences locales : « *on leur dit 'Ah non, cette fois-ci, on vous appelle parce qu'on cherche un prof.' […] Mais on est connu. Ce n'est pas comme si on débarquait. C'est vrai que ça aide.* »

En aval, les chefs d'établissement contactent et souvent reçoivent le ou la remplaçant·e désigné, détaillent les services, emplois du temps, spécificités des matières enseignées, classes, niveaux. Il n'est alors pas rare que l'enseignant·e prenne un poste moins d'une semaine après avoir été contacté.e. Les gestionnaires présentent alors l'action des chefs d'établissement comme relevant d'une « validation » formelle dans la plupart des cas, et minorent ainsi sa dimension décisionnelle. Les refus explicites existent néanmoins, mais ils sont renvoyés à une dimension interindividuelle et une gestion de cas particuliers : ainsi Claire D. rapporte un recrutement qui s'est soldé par un refus d'un chef d'établissement qui « *préférait n'avoir personne plutôt que cette personne* ».

Les chef·fes d'établissement oscillent entre plusieurs arguments pour rendre compte de leur marge de manœuvre : certain·es soulignent avoir « *les mains libres sur le recrutement* » mais avoir « *tellement peu de candidatures dans la réalité* », qu'ils acceptent, parfois avec réticence, le ou la candidat·e proposé-e au risque de n'avoir aucun remplacement. Certain·es cherchent à singulariser leur demande et leur établissement pour se réserver une affectation : avant même la fin de l'année, « *faire des propositions* » sur des contractuel·les qu'ils connaissent « *si elle n'est pas prise ailleurs, je veux bien que cette personne puisse être nommée chez moi* ». Dans la majorité des cas, ils intègrent dans leur équipe les contractuel·les que le « *rectorat avait à placer* » et soulignent l'importance de l'échelon de gestion académique : « *Alors après moi j'ai pas grand-chose à dire là-dessus malheureusement parce qu'une fois qu'on m'a mis quelqu'un, bah voilà on m'a satisfait d'un point de vue besoin d'enseignant, donc je n'ai pas trop à intervenir là-dessus* », « *vous recevez un arrêté d'affectation sur la boîte mail* ».

Aussi la perception de l'autonomie de recrutement semble-t-elle dépendre du positionnement de l'établissement par rapport à la « pénurie enseignante » : plus le besoin de contractuel.le.s est fréquemment élevé et pressant, plus l'établissement va être incité par les services académiques à recourir à ses réseaux et à « faire remonter » des candidatures locales. Toutefois c'est ce même type d'établissement (souvent situé dans notre échantillon à la périphérie de Lyon ou dans les départements semi-ruraux) dont la direction considère plutôt comme néfaste qu'on lui alloue une trop grande marge de manœuvre, au risque de produire des inégalités importantes de composition des équipes enseignantes entre établissements. Dans les établissements qui ont peu de contractuel·les - et qui sont aussi ceux qui sont les plus attractifs pour les enseignants titulaires, en particulier en centre-ville, les directions tendent à souligner leur manque d'autonomie - même si elles influent souvent plus efficacement sur le placement ou le maintien en poste de certains agent·es - et souhaiteraient davantage intervenir dans la gestion des ressources humaines. Il reste que quel que soit l'établissement considéré, les directions se positionnent en faveur d'une négociation de leur place auprès du bureau des contractuels « dans les règles ». Il ne s'agit pas de contrevenir à la validation par les corps d'inspection, mais d'orienter la sélection du profil voire de la discuter en amont ; l'appui des gestionnaires renforce alors leur argumentation :

> *"Nous gestionnaires on fait l'interface entre l'inspecteur et l'établissement. Du coup on va les avoir au téléphone souvent, parfois avant l'inspecteur. Quand on est en recherche par exemple et que l'inspecteur n'a pas validé, [et qu'on] voit la candidature [sur l'application]. On a une petite habitude même si on ne devrait pas… De savoir si le profil colle ou pas donc si on voit que ça colle, qu'il habite à côté de l'établissement dont on a besoin on va sortir la candidature nous-mêmes, voilà "là j'en ai vraiment besoin, merci d'y jeter un coup d'œil"." (Xavier U., gestionnaire administratif, rectorat)*

# 7 Valider ou négocier ? Quand le recrutement de contractuels révèle la construction de la compétence enseignante.

La coordination des trois acteurs-recruteurs que sont les inspecteurs pédagogiques, les gestionnaires académiques et les chefs d'établissement donne ainsi à voir la place variable de la qualification en tant que « convention de qualité », comme un registre d'évaluation *parmi d'autres* de l'activité. Si l'on transpose en effet la grille d'analyse conventionnaliste (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997), l'absence de réussite au concours jette le doute sur l'évidence de la norme du travail enseignant et accroît la marge de manœuvre des intermédiaires, puisque l'appariement ne se résume alors pas à une opération routinière de mise en correspondance. L'activité des recruteurs est ainsi prise en tension entre deux modalités : lorsqu'il se place dans un régime de *planification des compétences,* l'inspecteur pédagogique opère en toute autonomie pour considérer que les compétences sont stables, mesurables et entrent dans des formats pré-établis. Positionné dans un régime de *négociation des compétences*, le gestionnaire admet qu'elles sont relativement imprévisibles car associées davantage aux contextes d'apprentissages et aux situations d'enseignement : elles apparaissent alors (en partie) comme un résultat de l'appariement et non seulement comme son préalable.

La nature de la convention détermine ainsi le rôle majeur ou plus périphérique du recrutement comme épreuve de qualité : si la compétence n'est que l'état résultant d'une formation considérée comme adéquate en amont - en d'autres termes, si la compétence se résume à la qualification -, alors le recrutement va de soi, puisque le cadrage du poste fait de lui un moment somme toute assez « mécanique » de l'appariement. Mais lorsque la convention de qualité s'annonce davantage construite et qu'elle résulte de la définition *in situ* du poste, le moment du recrutement est nodal et place les gestionnaires et les chefs d'établissement sur le devant de la scène. La négociation de la compétence est plus marquée pour les disciplines professionnelles et technologiques, mais elle concerne aussi certaines matières des cursus généraux en tension et dont le positionnement dans l'emploi se rapproche des précédentes - par exemple l'économie-gestion ou la physique. Les gestionnaires raisonnent dès lors à la fois selon une logique d'urgence, et selon la perception de la rareté des flux et des stocks ; ils peuvent faire un « premier tri », voire inciter les inspecteurs à leur déléguer une partie du travail) :

> *« Il y en a qui fixent ça comme condition sine qua non... alors s'il n'y a pas de tel niveau de diplôme on ne regarde pas". (...) il y a un moment, il faut arrêter quoi. Ce n'est pas sérieux. Vous avez des semaines et des semaines, un enseignement qui n'est pas assuré, même les chefs d'établissement, ce qu'ils veulent c'est quelqu'un. L'enseignement sera bon ou mauvais. Au moins quelqu'un quoi ». (Chef de service, Rectorat)*

Il en ressort deux conséquences. D'une part, une dimension morale s'exprime dans le processus de recrutement : les acteurs ne se contentent pas de mettre en œuvre les outils d'évaluation de la qualité de la compétence, ils s'interrogent sur les principes qui les fondent (Eymard-Duvernay, 2008). D'autre part, lorsque la convention de qualité repose davantage sur la compétence que sur la qualification, lorsque le recrutement résulte de la négociation d'aptitudes et non seulement d'un jugement de conformité, l'opération de recrutement autorise ce que S. Monchatre (2018) nomme des « habilitations improbables ». Il ne s'agit pas là du résultat d'auto-placements des candidats sur le marché académique, mais d'une reconnaissance de compétences peu académiques et d'autant mieux ajustées aux besoins. Elles introduisent du jeu dans les segmentations professionnelles habituellement admises selon les disciplines, auquel les recruteurs semblent d'autant plus disposés « *que leur socialisation les expose à l'expérience de l'altérité* » (Monchatre, 2018, p.114). Dans cette perspective, le rôle de l'inspecteur dans l'appariement apparaît plus importun que judicieux :

> *« Un des enjeux pour nous c'est d'éviter d'associer trop le corps d'inspection avec la localisation du contractuel qu'on recrute. [Pourquoi ?] Parce que sinon ça complique beaucoup les choses, enfin déjà ils ont tendance à être exigeants sur le diplôme, sur telle ou telle chose, ils nous disent « Oui mais seulement collège ou seulement LP, seulement en collège etc, etc. » Si en plus de ça après il faut qu'ils aillent donner leur point de vue sur le fait de mettre dans cet établissement,*

> *compte tenu du contexte actuel à l'établissement et cetera, alors on s'en sort plus. Donc on ne leur laisse pas la main sur où l'intéressé va travailler, on le dit de manière générique, mais pas de manière pratique. Sinon ça complique trop les choses. En revanche, on peut, dans certains cas, donner la main à ce moment-là, quand on a plusieurs candidatures au chef d'établissement, pour lui dire « écoutez, on a trois candidats, recevez-les et choisissez celui qui vous intéresse. » (Philippe R.)*

Il reste que ces pratiques demeurent « à la marge » du fonctionnement structurel, et ne remettent pas en cause formellement le mode de régulation standard. Elles ne relèvent cependant pas seulement d'une évolution sous contrainte de la pénurie enseignante dans certaines matières, mais résultent d'un pouvoir discrétionnaire qui semble bien, dans le cours de l'action collective négociée que constitue le recrutement, être reconnu comme légitime (Lipsky, 1983).

# Conclusion

La contractualisation est désormais un type de recrutement institutionnalisé dans l'administration scolaire, non sans conséquences sur l'identité professionnelle de certains cadres intermédiaires de l'éducation et sur l'économie des services rectoraux. Elle soumet en effet une partie de leur activité à une épreuve de recrutement qui oscille entre jugements de conformité et habilitations improbables, à distance des politiques de « gestion qualitative des ressources humaines ».

Dans les disciplines en faible tension (lettres modernes, histoire-géographie), le recrutement contractuel, plus facile à anticiper, donne à voir une logique inspectorale dominante largement imprégnée des critères d'évaluation appliqués aux titulaires et centrés sur l'importance de la certification disciplinaire. Dans les disciplines en tension (allemand, physique, sciences de gestion…), le recrutement nécessite davantage d'interactions entre inspecteurs et gestionnaires, liées à la recherche d'équilibres, parfois fragiles, entre une logique de marché, une logique disciplinaire et une logique pédagogique, parfois avec un rôle plus important des directeurs d'établissement. On rencontre enfin un recrutement négocié localement dans les établissements - soit parce que leur profil engage des dynamiques autour de postes à profil (élèves à besoins particuliers, classes préparatoires), soit parce que l'établissement en situation de pénurie régulière est incité à mobiliser ses propres réseaux.

Notre enquête en académie montre en particulier que les inspecteurs perdent en autonomie à l'égard des services rectoraux dans les deuxième et troisième configurations - non tant dans la définition des critères de recrutement, que dans la régulation des candidatures. Cela n'empêche pas que les conventions de recrutement apparaissent largement héritées du mode de gestion des enseignant·es titulaires : à ce titre, le modèle statutaire qui survalorise les qualifications et la réussite au concours national dans la définition de l'expertise professionnelle enseignante (Brisard & Mallet, 2004) demeure central. Il reste que le développement d'un marché secondaire que sous-tend la gestion de « pénuries enseignantes » à la fois localisées et structurelles, contribue à faire émerger un modèle de compétences professionnelles axé davantage sur les aptitudes pragmatiques, organisationnelles et relationnelles de l'expertise enseignante, au principe d'identités ou de modèles professionnels alternatifs.

# Bibliographie

Bacon, M. & Valette, C. (2003). Les maîtres auxiliaires et professeurs contractuels des établissements publics du second degré en octobre 2001. *Note d'Information MEN*, *16.*

Bessy, C. & Marchal, E. (2009). Le rôle des réseaux et du marché dans les recrutements. *Revue Francaise de Socio-Economie*, *3*, 121-146.

Biland, É. (2010) Carrières concourantes. *Terrains travaux*, *17*, 57-73.

Bresson, M. (2016). Le travailleur non titulaire dans la fonction publique : une figure emblématique des marges de l'emploi. *Revue Française de Socio-Économie*, *17*, 65-83.

Brisard, E. & Mallet, R. (2004). Évolution du professionnalisme enseignant et contextes culturels : le cas du second degré en Angleterre, Écosse et France. *Recherche & formation*, *45*, 131-149.

Buisson-Fenet, H. (2019). *Piloter les lycées - Le tournant modernisateur des années 1990 dans l'éducation nationale.* Grenoble : PUG.

Buisson-Fenet, H. (2015). Une « culture commune » à défaut de « grand corps » ? *Recherche formation*, *78*, 19-34.

Cartier, M. (2003). *Les facteurs et leurs tournées : Un service public au quotidien*. Paris : La Découverte.

Chapoulie, J.-M. (1987). *Les professeurs de l'enseignement secondaire : un métier de classe moyenne*, Paris : Editions de la Maison des sciences de l'homme.

Delhomme, B. (2019). Les trajectoires d'emploi des enseignants non titulaires du second degré public. *Rapport annuel sur l'état de la fonction publique,* Ministère de l'action et des comptes publics, 2019.

Dreyfus, F. (2012). La double genèse franco-britannique du recrutement au mérite : les concours et l'open competition. R*evue française d'administration publique*, *142*, 327-337.

Dubois, V. (1999). *La vie au guichet : relation administrative et traitement de la misère*, [s.l.].

Eymard-Duvernay, F. (2008). Justesse et justice dans les recrutements. *Formation Emploi*, *101*, 55-70.

Eymard-Duvernay, F. & Marchal, E. (1997). *Façons de recruter : Le Jugement des compétences sur le marché du travail*, Paris : Editions Métailié.

Eymeri, J.-M. (2001) : *La fabrique des énarques*, [s.l.].

Marchal, E. & Bureau, M.-C. (2009). Incertitudes et médiations au cœur du marché du travail. *Revue française de sociologie*, *50*(3), 573-598.

Monchatre, S. (2018). Embaucher ou habiliter ? *Travail et emploi*, *155-156*, 93-114.

Oger, C. (2008). *Le façonnage des élites de la République : culture générale et haute fonction publique*. Paris : Presses de Sciences Po.

Peyrin, A. (2019a). *Sociologie de l'emploi public.* Malakoff : Armand Colin.

Peyrin, A. (2019b). Les recompositions des normes d'emploi public. *Revue Française de Socio-Economie*, *22*, 67-84.

Laurens, S. & Serre, D. (2016). Des agents de l'État interchangeables ? *Politix*, *115*, 155-177.

Lipsky, M. (1983). *Street-Level Bureaucracy: The Dilemmas of the Individual in Public Service*, [s.l.].

Siblot, Y. (2006). *Faire valoir ses droits au quotidien*. Paris : Presses de Science Po.

Weill, P.-E. (2015). L'exercice collectif du pouvoir discrétionnaire. *Politix*, *112*, 223-244.

Weller, J.-M. (1999). *L'État au guichet : sociologie cognitive du travail et modernisation administrative des services publics.* Paris : Desclée de Brouwer.

# Comment « la sélection » pour l'accès et le maintien dans l'emploi s'exerce-t-elle chez les salariés de la sous-traitance ?

*Laurence Lizé*[*]

Les relations de sous-traitance qui se sont beaucoup développées sur la période récente ont de fortes répercussions sur les conditions de travail des salariés dans les entreprises dites « preneuses d'ordres (PO) », ce qui motive notre intérêt pour cette question. Si la sous-traitance dans le secteur industriel fait l'objet d'études régulières et relativement nombreuses (Perraudin *et al.*, 2014, a, b), ce type d'organisation de la production et du travail est nettement moins souvent analysé dans le secteur des services sur lequel nous nous pencherons. Plus précisément, le champ étudié porte sur la sous-traitance dans le secteur des services aux entreprises - les donneurs d'ordres (DO) pouvant avoir une autre appartenance sectorielle, cet aspect n'étant pas investigué par notre enquête. Les activités de support sont traditionnellement des fonctions sous-traitées, néanmoins certaines fonctions de cœur de métier peuvent aussi être concernées par l'externalisation, dans l'hôtellerie ou la banque par exemple.

Par ailleurs, les études sur la sous-traitance se penchent souvent sur le côté « entreprise » en s'intéressant aux chaînes de valeur, à l'organisation de la sous-traitance en cascade (Picart, 2014) ou aux relations entre donneurs et preneurs d'ordres. L'apport de cette communication est de se placer du côté des salariés des PO, en s'efforçant de mieux comprendre comment leurs conditions de travail sont vécues. Pour ce faire, nous nous appuierons sur le témoignage de certains d'entre eux en explorant comment les conditions d'accès et de maintien dans l'emploi sont perçues, dîtes et relatées par les intéressés.

Au niveau des conditions de travail chez les sous-traitants, des travaux qualitatifs ou quantitatifs récents montrent que la gestion du temps y est particulièrement contrainte et morcelée, ce qui exige des salariés de s'adapter à de nouvelles formes d'intensification du travail (Algava & Amira, 2011 ; Coutrot, 2016 ; Askenazy, 2006). L'enquête qualitative mobilisée ici propose d'éclairer ces grandes tendances. Elle permet également d'affiner certains résultats quantitatifs de Bruyère et Lizé (2020) issus de l'enquête Conditions de Travail 2013 qui ont montré comment, selon la position de l'entreprise dans la chaîne de valeur (dominante ou dominée), les conditions de travail peuvent s'améliorer pour certains salariés et se détériorer pour d'autres, voire entrainer une perte de sens de leur travail. Le sens du travail apparaît en effet comme dégradé dans les entreprises sous-traitantes, tant sur l'utilité ressentie par les salariés que sur la pression temporelle ou le collectif de travail.

Selon nos hypothèses, les entreprises PO imposent une forte flexibilité du travail qui met les salariés « sous pression ». Pour ces emplois réputés peu ou pas qualifiés, comment les employeurs arrivent-ils à s'assurer que les salariés qu'ils recrutent pourront tenir le poste ou supporter la pression ? Sur quels critères et selon quelles modalités ces salariés sont-ils sélectionnés par les employeurs ?

Dans une première partie, les hypothèses et la problématique mettant l'accent sur les formes de flexibilité du travail mobilisées dans la sous-traitance et leurs conséquences sur les conditions de travail seront présentées. Dans la deuxième partie, la méthode sera exposée ainsi que ses limites. La troisième partie se centrera sur les résultats de l'enquête sur les conditions de travail dans la sous-traitance articulés autour de certains portraits de salariés.

[*] Centre d'Économie de la Sorbonne-Université de Paris 1 (UMR 8174, CNRS)
Laurence.Lize@univ-paris1.fr

# 1. Des capacités d'adaptation au travail flexible comme critère de sélection des salariés dans la sous-traitance

Selon nos hypothèses, les entreprises sous-traitantes ont des besoins particulièrement forts de flexibilité du travail afin de réduire leurs coûts et de rester très rapidement réactives à la demande des donneurs d'ordres. Elles répercutent ces contraintes sur leurs salariés qui seront sélectionnés lors du recrutement sur leurs capacités à accepter une flexibilité multidimensionnelle. Le choix des candidats à l'embauche puis leur maintien dans l'emploi apparait conditionné par l'acceptation de conditions de travail et d'emploi dégradées. Ces hypothèses s'appuient sur des travaux récents concernant l'accroissement des rapports de force entre les entreprises (Perraudin *et al.*, 2014 a, b) et le renouvellement des formes de segmentation du marché du travail (Bruyère & Lizé, 2020 ; Devetter & Puissant, 2018).

## 1.1. Un questionnement sur la nature de la flexibilité du travail imposée aux salariés de la sous-traitance

Les liens entre les conditions de travail difficiles dans la sous-traitance et la recherche de flexibilité des entreprises (DO et/ou PO) sont anciens, forts et en renouvellement. Historiquement, dans les années 1980, le recours à la sous-traitance s'est inscrit dans une recherche d'externalisation des tâches (Boyer, 1986) ou de relation qualifiée de « cœur-périphérie » par Atkinson (1984). Une flexibilité du travail multiforme s'est développée avec la montée des relations de sous-traitance, elle peut passer par différentes voies : une variation du nombre d'heures de travail en fonction des besoins de l'activité sans modifier le nombre de salariés ; une suppression de certaines fonctions assumées en interne par l'entreprise par le recours à des entreprises extérieures et une adaptation du coût du travail et des salaires aux besoins des entreprises (Brunhes, 1989). De notre point de vue, la typologie des formes de flexibilité construite par cet auteur et qui a fait depuis référence reste pertinente pour analyser les pratiques chez les entreprises sous-traitantes. Ces dernières peuvent imposer à leurs salariés une flexibilité de type « quantitative externe », en général par des contrats de travail courts, « quantitative interne » en faisant varier le temps de travail (amplitude des horaires, heures supplémentaires, temps partiel fractionné ou modulable…), « qualitative interne » en jouant sur la flexibilité fonctionnelle et la polyvalence des tâches ou encore « salariale », en modulant les salaires ou les primes en fonction du rendement et des objectifs.

## 1.2. Un questionnement sur les transformations de la segmentation du marché du travail

Selon nos hypothèses, il existerait des liens entre la flexibilité du travail chez les sous-traitants et le renouvellement de la segmentation du marché du travail. Notre questionnement porte plus spécifiquement sur le segment secondaire qui était déjà très flexible avant le mouvement de financiarisation des entreprises des années 1990. À son sujet, Favereau (2016) avance l'idée de sa transformation en un segment secondaire « *new look* » associant une flexibilisation très forte subie par les salariés et des innovations contractuelles s'appuyant issues des politiques de l'emploi. Favereau (2016) les désigne comme une « *institutionnalisation de la marchandisation* » qui s'appuie sur un recours massif aux formes particulières d'emploi et aux « *emplois allégés* » tels que les mini jobs en Allemagne, les *zero-hour contrats* au Royaume-Uni ou encore certains contrats aidés et le RSA activité/prime d'activité en France. Les transformations des formes de la segmentation identifiées ici montrent que « *le dualisme ne procède plus seulement des pratiques des employeurs ou des salariés, il procède aussi d'innovations contractuelles à l'initiative des pouvoirs publics* » (Favereau, 2016, p. 25). Si ce segment secondaire concerne toujours des salariés et des entreprises différentes du segment primaire, il aurait tendance à s'étendre ou grignoter le segment primaire en traversant les mêmes entreprises[1].

Dans le même temps, les possibilités de sortie du segment secondaire ont tendance à se réduire. Ceci suggère que le marché du travail actuel s'éloigne du modèle de file d'attente où les emplois instables

[1] Processus déjà évoqué par Piore (1978).

pouvaient être des tremplins vers l'emploi stable pour se rapprocher d'un modèle segmenté où les emplois stables et instables représentent deux mondes séparés : « les emplois instables constituant une trappe pour ceux qui les occupent » (Picart, 2014 p. 45), avec un risque d'enfermement sur des positions professionnelles dégradées et dans la précarité. Sur ce segment secondaire, certains modes de gestion de l'emploi par les entreprises attestent de modes de sélection de leurs salariés ciblés sur des catégories de personnes supposées « particulièrement vulnérables » et qui s'inscrivent dans des pratiques de segmentation fine de la main d'œuvre (Caroli & Gautié, 2009). Les entretiens de notre enquête qualitative permettent d'illustrer ces tendances : pour pourvoir des postes de bas niveau de qualification, ces salariés de la sous-traitance ont été sélectionnés sur des critères tels que leurs origines immigrées ou leur situation familiale et/ou sociale qui sont autant d'indices d'obligations à « tenir le poste » et à le garder.

## 2. Démarche et méthode

L'objectif de l'enquête qualitative exploratoire qui a été réalisée en 2018 et début 2019 est de présenter des cas contrastés de parcours professionnels marqués par l'exercice d'un emploi dans la sous-traitance. Elle cherche à repérer comment la flexibilité recherchée par les entreprises sous-traitantes, elle-même portée par les donneurs d'ordres (baisse des coûts, report des contrats de travail sur le sous-traitant) est vécue par les salariés.

Différentes méthodes sont mobilisées de façon complémentaire : observations sur le terrain, étude des données recueillies sur différents supports (médias, presse, film), enquêtes disponibles sur le sujet et surtout entretiens de salariés travaillant dans la sous-traitance (12 personnes). Ces entretiens sont de type semi-directif, individuels et ont été menés en face à face. La question de départ est ouverte et large. La grille d'entretien comprend de nombreux items utilisés (ou non) comme relance, complément ou pour affiner l'analyse de la situation professionnelle. Le champ de l'enquête concerne certaines fonctions et certains métiers rattachés aux « services aux entreprises » dans les secteurs de la propreté-nettoyage et du gardiennage-sécurité[2]**.** Des portraits de salariés illustrant des situations de travail ont ainsi pu être dressés. L'enquête a été enrichie et complétée par des entretiens avec des syndicalistes (déléguée du personnel et animatrice syndicale).

L'enquête ne vise aucune « représentativité ». Il s'agit d'éclairer le vécu des salariés et la façon dont la flexibilité se diffuse dans la relation salariale. Cette flexibilité peut être subie ou combattue si elle fait l'objet de conflits sociaux. Le questionnaire comporte une partie transversale sur les conditions de travail et le vécu des salariés au moment de l'enquête et une partie sur la trajectoire individuelle. Une variété de portraits a été recherchée dans ce travail exploratoire dans le but de mieux comprendre comment les salariés supportent (ou non) les formes de flexibilité du travail associées à la sous-traitance. Les résultats présentés ici sont fondés sur l'analyse de ces questionnaires. La parole des personnes et leur ressenti sont au cœur de l'enquête. L'objectif est de les restituer le plus fidèlement possible. Les personnes ont volontairement accepté de participer à l'enquête et d'y consacrer le temps qu'elles pouvaient (au minimum une demi-heure, voire plusieurs heures).

[2]En 2015**,** le secteur de la propreté emploie 485 288 personnes dont 66 % de femmes et celui de la sécurité 151 100 salariés (Carif-Oref, 2016, 2018, Defi métiers).

# 3. Résultats

Trois logiques de flexibilité du travail dans la sous-traitance seront distinguées.

## 3.1. Utilisation renforcée des leviers classiques de flexibilité du travail

### 3.1.1. Cas de la sous-traitance dans le nettoyage industriel

Le portrait de Cap est celui d'une femme âgée de 29 ans, agent de services dans une PME de 4 salariés sous-traitante pour des chantiers de nettoyage pour des logements sociaux. Son travail demande de fortes capacités d'autonomie et d'auto-organisation, associées à des conditions de travail difficiles et ce, dans un collectif de travail marqué par un fort turn-over. Elle décrit un cumul de formes de flexibilité de type quantitative externe et interne : son contrat de travail est un CDD à temps partiel rémunéré sur la base du smic horaire (paiement à l'heure, 900 € net par mois), les horaires sont négociés sur 4 jours mais sans délai de prévenance. Même pour ce contrat précaire, l'entreprise exerce une « présélection » via l'intérim et ciblée sur des femmes capables de résister aux conditions de travail :

> *« J'ai un CDD d'un an, avant, j'étais à l'essai 5 jours, je suis entrée par l'intérim, il y a beaucoup de rotations, des gens pas sérieux…il y a seulement 2 personnes stables ».*
>
> Y a-t-il souvent des départs ? si oui, selon quelles modalités ou motifs ?
> *« Oui ! C'est même pas des démissions. Les départs, c'est souvent pendant la période d'essai, les gens restent même pas une semaine, ce travail c'est trop dur » … « Il y a presque que des femmes, un seul homme. Mais le travail est trop dur pour lui, trop fatigant, il est resté une après-midi : c'est lui qui l'a dit « travail trop physique » ».*
>
> Avez-vous des conditions de travail pénibles ? fatigantes ? (ouvert)
> *« Oui, la position de travail au sol avec la brosse, le seau, toujours s'abaisser, on devait ramener les seaux, à chaque coin fallait se baisser, on devait à chaque fois ressortir le matériel, c'est lourd… Si on peut laisser le matériel le soir on était soulagé ! ». A cela s'ajoute une température basse : « les carreaux sont gelés, on nettoie et ça regèle dessus … les locaux pas chauffés… pas de toilettes, c'est pas chouette !!! ».*
>
> Avez-vous des contacts avec des produits dangereux ?
> *« oui acide chlorhydrique, éther… Des produits très forts, on trouve pas dans le commerce ».*
>
> Des risques d'être blessé ou accidenté ?
> *« oui quand il faut faire les vitres à l'extérieur, il y a pas d'échafaudage… elle (la patronne) avait pas le permis pour ça… ».*
>
> De mauvaises conditions de travail ressenties ? (ouvert)
> *« L'équipe de nettoyage, on était dénigré, des femmes en plus… femmes de ménage… ».*
>
> Vous pensez vous capable de faire le même travail qu'actuellement jusqu'à votre retraite ? Si oui, le souhaitez-vous ?
> *« Non, (rire) non impossible, c'est usant, il y a de la poussière partout, le dos, les mains… je me déshabillais dans l'entrée de ma maison en arrivant ».*
>
> La position de sous-traitance en bas de chaîne de l'entreprise ressort comme une contrainte supplémentaire au niveau des délais et du rythme de travail :
> *« je dois refaire certaines choses, forcément, ça plaisait pas assez… c'est imposé par le client »* (Cap).

La patronne de l'entreprise recherche du personnel en qui elle peut avoir confiance et cultive les relations personnelles avec Cap. À propos de la valorisation et de la reconnaissance de son travail, ses propos attestent d'une forte ambivalence :

> *« Elle (la patronne) disait que c'était du bon travail, elle me donnait les clés de la voiture de l'entreprise… un sentiment de confiance ».*

La situation professionnelle de Cap témoigne d'un déclassement très net par rapport à son niveau d'étude car elle est diplômée d'une licence de lettre moderne et aurait souhaité devenir enseignante. Il n'est cependant pas ressenti comme tel :

> *« j'avais pas le choix, c'était le jeu ! ».*

Elle a fini son CDD mais n'a pas demandé de renouvellement, préférant être sans activité, élever son jeune enfant et préparer un autre projet de vie.

### 3.1.2. Fragmentation du temps de travail dans la sous-traitance du nettoyage de bureau dans l'administration

Les portraits de Sy et Cat font ressortir la pénibilité subie dans le nettoyage de bureaux, dans le cadre d'une flexibilité du travail type « quantitative interne » particulièrement intense et accentuée par les relations de sous-traitance. Cat, femme de 51 ans, et Sy, femme de 43 ans, sont employées comme personnel de service dans une entreprise sous-traitante de nettoyage industriel et propreté des entreprises de 300 salariés, le donneur d'ordres est un établissement public administratif. Leurs contrats de travail sont des CDI à temps partiel fractionné avec 13 heures d'amplitude quotidienne, hors trajet domicile/travail.

Cat, en travaillant pour trois employeurs différents, arrive à cumuler 25 heures hebdomadaire pour une rémunération inférieure à 1 000 euros nets mensuel (l'entretien porte sur son emploi dans l'entreprise nommée 1).

> Qu'est-ce qui peut vous déranger dans votre travail ? (Question ouverte), après relance :
> *« Les horaires, les moyens de transport, le temps de transport… J'habite à « A. Sud », pour venir ici j'en ai déjà pour 20 minutes en bus qui arrive au « centre commercial » puis c'est ma collègue qui me récupère en voiture, il n'y pas plus de moyen de transport, sinon faut marcher, si vous voyez le trajet ! Je m'arrange avec ma collègue… » (Cat).*

Cat s'exprime peu spontanément, elle ne critique pas son travail, ne se plaint pas et accepte ce qu'on lui demande de faire. Son rapport au travail est distancié et non revendicatif : elle ne sait pas si son entreprise a des instances représentatives du personnel (IRP), n'a pas d'avis sur la société qui l'emploie, ne considère pas les produits ménagers comme « des produits dangereux ». Ses faibles possibilités de mobilités professionnelles et géographiques, ses maigres ressources financières, son isolement social et sa souplesse face aux horaires sont des atouts pour la sous-traitance du nettoyage. Elle représente un profil de salariée particulièrement « employable » pour son entreprise car « dure à la tâche » et particulièrement contrainte financièrement, ce qui génère une stabilité subie. Cat a accédé à cet emploi après un arrêt maternité :

> *« Ça été rapide pour trouver le poste, je me suis inscrite chez « Entreprise 1 » et environ une semaine après je travaillais…J'y suis depuis 2003 ». (Cat)*

Le portrait de Sy fait ressortir les mêmes contraintes de la sous-traitance : elle cumule aussi trois emplois, ce qui lui permet d'atteindre 35 heures hebdomadaires. Elle gagne entre 1 200 et 1 500 euros nets par mois. Les conditions de travail sont bien acceptées par Sy pour différentes raisons, notamment car « *il y a pire ailleurs* » et surtout, qu'elle ne peut en aucun cas l'arrêter, Sy travaille dans cette entreprise depuis 2000. Ses paroles attestent d'une forte retenue, elle ne se plaint pas et veut *« tenir son travail* ». Sy ne sent pas surchargée, le rythme est jugé satisfaisant et les consignes pour les tâches sont présentées comme bien organisées. Les horaires sont mal supportés le soir, c'est ce qui lui pose le plus de problèmes :

> *« Les horaires, c'est éclaté, sur les différents lieux de travail : déjà de 6h à 13h puis ici (entreprise 1) de 17h à 19h… En plus je rentre chez moi pendant la coupure. »* (Sy).

Les questions ouvertes sur ses conditions de travail l'ont conduite à signaler que son entreprise a du mal à recruter et fait face à du turn-over :

> *« On en discutait la semaine dernière avec mon chef, ils trouvent personne… Ils ont fait un speed dating avec Pôle Emploi, j'ai l'impression, il y avait que 20 demandeurs d'emploi sur A. (ville de 134 000 habitants) car il y avait que 20 personnes qui sont venues… »* (Sy).

### 3.1.3. Une forte flexibilité fonctionnelle imposée aux salariés de la sous-traitance

M., homme âgé de 31 ans, est agent de sécurité, il a été recruté directement en CDI dans une entreprise sous-traitante de 150 salariés, les entreprises clientes donneuses d'ordres sont des magasins ou des chantiers. Ses fonctions relèvent du « Gardiennage, sécurisation de biens et de matériel ». Il s'agit ici de relations de sous-traitance *a priori* « classiques » avec une externalisation de certaines tâches et un report de la flexibilité sur les salariés des entreprises PO. Ce qui apparaît comme plus nouveau, c'est le renouvellement des compétences exigées pour ce métier d'agent de sécurité et, chez les DO, la présence de tâches substituables entre leurs salariés internes et ceux de la sous-traitance. L'entreprise sous-traitante, en position dominée dans la chaîne de valeur, fait changer les salariés de postes de travail selon ses besoins dans le cadre d'une polyvalence imposée. Les entreprises clientes exercent de fortes pressions sur les salariés des PO, au niveau du type de tâches à effectuer et sur le planning. À ce sujet, M fait part des changements incessants auxquels il doit faire face, par exemple lors de la modification de l'emplacement des produits dans les magasins qui implique une surcharge de travail pour la sécurité :

> *« Les agents de sécurité là, ils pêtent un câble, on connait les produits chers, nous on est obligé de s'adapter… Souvent je ne suis pas prévenu des changements par le magasin, souvent ils font ça le matin, on est au courant de rien… » (M).*

M. doit accepter malgré lui des tâches qui sortent de ses compétences professionnelles, des injonctions contradictoires sur l'usage de la force, une exposition aux risques d'agressions verbales et physiques, un rythme de travail difficile à tenir ou encore une position debout longue et pénible.

> En quoi consiste votre travail ?
> *« On a des contrats avec des magasins, (les patrons) démarchaient pour des boites de parking, en arrière caisse, des chantiers la nuit, de l'accueil, du dispatching de marchandise pour des magasins. C'était du travail de secrétariat, du téléphone. C'était un poste de sécurité à l'entrée de la boîte du filtrage des camions… Je travaille le week end, leurs employés qui travaillent la semaine font le même boulot »* (M).

Dans certaines situations, le contenu du travail des salariés internes et de ceux de la sous-traitance est le même, hormis les horaires atypiques de ces derniers. En d'autres termes, il s'agit de salariés substituables plutôt que complémentaires. Côté sous-traitant, la flexibilité horaire s'impose, M se déclare toujours disponible, sur n'importe quelle amplitude horaire, les délais de prévenance étant inexistants. Il signale qu'en cas d'imprévu personnel ou familial, c'est difficile de s'absenter de son travail, même quelques heures car il y a une forte pression sur les agents de sécurité en sous-effectifs, le DO impose du rendement, des cadences et une qualité de service. Pour ces niveaux de qualification, les salariés semblent *a priori* facilement remplaçables *(« roue de secours »* selon M) mais en pratique, les remplacements s'avèrent difficiles car ils désorganisent l'équipe et mettent en cause les exigences de qualité du service. De ce fait, le profil de M correspond bien aux critères d'embauche recherchés par cette entreprise où il y a peu de turn-over et qui réembauche des anciens salariés « *habitués* ». Ancien militaire engagé dans l'armée à 18 ans, M connait les règles et la discipline des métiers de la sécurité. Titulaire d'un bac technique, il a des connaissances et un niveau d'étude largement suffisant pour exercer les tâches dévolues et s'estime à ce sujet « *employé en dessous de son niveau de compétences* ». À propos des méthodes de sélection des salariés, M. précise :

> *« Pour l'embauche, c'est un essai rapide : par exemple, rester une nuit seul dans une voiture pour surveiller une grue de chantier, faut tenir !… Quand ils prenaient du renfort, c'est toujours les mêmes personnes qui revenaient ».*

Ces propos corroborent l'analyse de Peroumal (2008) sur les liens entre les conditions de travail, la précarité dans cette profession et les pratiques de recrutement. M a depuis démissionné de cet emploi.

## 3.2. Une flexibilité renouvelée via les dispositifs d'incitation au travail

Le portait de JM est celui d'un homme âgé de 58 ans, agent de service dans le nettoyage spécialisé des cages des chiens et des chats. Il travaille dans un établissement sous-traitant de 15 personnes faisant partie d'un groupe de 34 000 salariés, intervenant pour un grand groupe agro-alimentaire. Le site sur lequel JM travaille réalise des tests sur des aliments pour les animaux domestiques. La flexibilité du travail qui pèse sur JM s'inscrit à la fois dans la forme la plus classique du report sur les salariés de la sous-traitance d'un maximum de flexibilité quantitative externe pour réduire les coûts de production du DO et dans une forme qui vient renouveler ces pratiques, via les dispositifs d'incitation au travail associés aux aides sociales[3]. Le contrat de travail de JM prévoie un minimum d'heures garanties dans le mois et une très grande flexibilité car il est tenu de répondre aux appels sans délais de prévenance et doit être tout le temps disponible, ce qui recouvre une situation de *call worker*. La précarité du travail de JM tient au fait qu'il est dans une situation d'incertitude très forte sur son temps de travail et son salaire : il ne sait pas quand il va travailler (horaires et durée) et ni combien il va gagner.

> Quel est le type de votre contrat de travail ?
> *« c'est un CDD, je suis réembauché… Au départ c'était 5 jours puis 3 jours…Les horaires c'est de 7h à 12h ou de 14h à 16h mais dès fois c'est toute la journée, ça dépend… Je remplace quelqu'un qui est en congés maternité je crois à chaque fois… Le contrat CDD que j'ai signé, c'est minimum pour 2 mois, je fais VSD (*vendredi samedi dimanche*) et dans la semaine, c'est « si j'ai besoin de toi, je peux t'appeler », hier matin dimanche, j'ai travaillé. Du jour au lendemain : on me dit « tu travailles », faut pas dire non !... En général je suis prévenu le jour même… » (JM).*

Associé à la prime d'activité qui vient en complément des revenus professionnels perçus, ce type d'emploi rend le « travail payant » dans une logique d'incitation au travail encouragée par l'OCDE (2003). Notons que les montages qui résultent du cumul entre emploi à temps partiel subi et prime d'activité laissent des personnes telles JM en situation de travailleurs pauvres (il est payé sur la base du Smic horaire). Les politiques sociales et les stratégies de gestion de la main-d'œuvre se combinent ici pour alimenter ce segment d'emploi dégradés.

La sous-traitance s'exerce sur le site du DO et les contenus des tâches des salariés internes et de ceux du PO sont ici complémentaires. JM explique que le DO *« s'est déchargé de certains travaux, il y a eu une hausse de la charge de travail sur le bas de l'échelle, sur le sous-traitant ».* Les conditions de travail de JM attestent d'une intensification du rythme et d'une pression temporelle particulière à la sous-traitance :

> Comment ont évolué les exigences de votre entreprise depuis votre arrivée ? Y-a-t-il une montée des exigences de rentabilité ? :
> *« Oui oui ! moi on m'a dit que j'étais « trop lent » alors que j'arrête pas, mais j'ai quand même 58 ans… Moi mon chef il m'a dit « tu as 2 minutes 30 pour faire un « panel », entendez ça on se croirait chez Renault à fabriquer des voitures. Chez (le DO), c'est des animaliers qui organisent : à telle heure, ils donnent à manger aux chats, donc faut respecter l'horaire, il faut avoir fini le nettoyage, ils sont toujours pressés… Même le dimanche c'est pire ! (JM).*

> A propos de l'organisation du travail, JM ajoute *:« il y a des mises en concurrence avec d'autres sous-traitants, des mises sous pression… Si y a une autre entreprise moins chère, ils doivent négocier tout cela. Sinon il (le DO) rechercherait une autre entreprise si on mettait trop de temps »… « Je ressens un problème de pression, de travail bâclé mais si on fait pas y aura une autre société qui le fera… » (JM).*

[3] La prime d'activité a remplacé le RSA activité depuis 2016.

Ces conditions de travail dans la sous-traitance se traduisent par un isolement et une absence de collectif. JM ne sait pas s'il y a des IRP dans son entreprise, il ne peut solliciter aucune aide en cas de besoin. Le collectif de travail est malmené, voire inexistant. Les effets de ce cumul de flexibilisation du travail sur les conditions de travail de JM ressortent dans ses propos où il exprime une grande solitude :

> *« Je n'ai pas de lien, je ne vois plus personne… un peu les voisins…heureusement que j'ai l'activité avec le RSA, lundi, c'est l'atelier informatique, mardi y a le jardin, y a que le mercredi… » (JM).*

La faible employabilité de JM ne l'éloigne pas de ce type d'emploi, bien au contraire : son âge, sa faible qualification et son parcours difficile s'avère être des critères importants de recrutement et recherchés par l'employeur car formant un gage de docilité. Ce travail a été trouvé par son réseau de voisinage, il a été embauché de suite, après un très rapide entretien.

## 3.3. Sous-traitance du cœur de métier dans l'hôtellerie : de nouveaux leviers de la flexibilité

Dans le secteur de l'hôtellerie, la sous-traitance permet de jouer sur de nouveaux leviers de flexibilité et de contrôle des salariés. La sous-traitance du nettoyage y est certes utilisée pour réduire les coûts salariaux des hôtels (DO) mais, au-delà de ces raisons strictement économiques, elle permet également pour s'assurer de la docilité, de la disponibilité des salariés et de diviser les collectifs de travail.

### 3.3.1. Non reconnaissance des qualifications et critère de sélection

L'entretien avec T., animatrice syndicale âgée de 30 ans, s'est déroulé dans le contexte d'un conflit social entre les salariés de l'entreprise sous-traitante et l'hôtel DO. T est salariée d'un syndicat de l'hôtellerie, en CDI et à temps plein. Elle est diplômée d'un master 2 en sociologie et très investie sur les conditions de travail dans la sous-traitance.

La baisse du coût du travail passe par une non reconnaissance des qualifications dans les métiers du nettoyage sous-traités. À cette pratique s'ajoutent des écarts significatifs de politique salariale entre les salariés du DO et du PO et sur le type de négociations menées au sein de la sous-traitance car les accords de site limitent à l'évidence les possibilités d'extension des avantages obtenus.

> *« Tous les ouvriers du nettoyage y compris les femmes de ménage ont un statut « d'agent de service » (AS). Il y a une convention collective pour les salariés AS, la grille de salaire progresse peu. AS c'est comme « balayeur » … « Les salariés de la sous-traitance n'ont pas même statut que dans l'hôtellerie, il y a deux conventions différentes : les HCR, ils ont la prime de panier mais pas dans le nettoyage » … « en réalité dans la sous-traitance les avantages n'existent pas, ils sont obtenus que sur certains sites. A l'hôtel X, ils ont gagné la prime de panier mais c'est que sur un seul site, c'est pas un accord d'entreprise : pour les 600 salariés de l'entreprise (sous-traitante), Il n'y a pas d'accord d'entreprise »* (T).

La déqualification des postes s'accompagne de critères de sélection de la main-d'œuvre cohérents avec cette recherche de flexibilité. Selon T, l'analphabétisme dans les entreprises de nettoyage fait partie des critères d'embauche des employeurs qui vont retenir *« une femme qui ne sait ni lire ni écrire »*. T. explique aussi que l'hôtel pourrait très bien, comme beaucoup d'autres, faire le nettoyage en interne. Les raisons du recours à la sous-traitance ne sont pas qu'économiques, si c'était le cas, l'hôtel sous-traiterait d'autres services tels que la réception ou la restauration. Pour T, le choix de sous-traiter le nettoyage s'explique par la présence très majoritaire de salariées d'origine africaine corvéables, dures à la tâche et que l'hôtel peut davantage exploiter que d'autres salariés. Le témoignage de Claude Lévy (2019[4]) va dans le même sens :

> « *Je recevais des salariés du nettoyage exploités qui avaient des horaires impossibles, recevaient des sanctions pour un oui ou un non. Comme beaucoup étaient des immigrés illettrés,*

[4] *Le Monde* 19 août 2019.

> *le patron leur faisait signer n'importe quoi, par exemple une lettre de démission en leur disant qu'il s'agissait d'un avenant à leur contrat de travail »* (responsable syndical représentant du syndicat CGT- HPE, hôtel de prestige et économique).

Ces pratiques sont confirmées par les propos de L, femme de chambre (AS), âgée de 42 ans, en CDD à temps partiel, salariée de la sous-traitance (entreprise de 4 000 salariés) dans l'hôtellerie :

> *« Pour l'embauche, si vous ne savez pas lire ni écrire votre nom ou votre adresse, c'est mieux, et aussi si vous ne parlez pas beaucoup… autrement vous ne serez pas rappelé » (L).*

### 3.3.2. Autres pratiques spécifiques de baisse du coût du travail dans la sous-traitance du nettoyage hôtelier

La baisse du coût du travail passe aussi par un système d'abattement des cotisations sociales de 8 % qui n'est utilisé que dans la sous-traitance du nettoyage hôtelier et qui s'applique sur les salaires et les cotisations sociales employeur. L'existence de ce système s'explique par des raisons historiques car le nettoyage était affilié au secteur du bâtiment où ce système est couramment appliqué. Selon T, cet abattement se justifie pour les salariés qui travaillent en multi-sites obligés de se déplacer car cela engage des frais supplémentaires pour l'entreprise mais pas pour ceux en mono-site comme dans un hôtel.

Au-delà des bas salaires pratiqués dans le secteur (Smic horaire), le système du paiement à la chambre permet aux entreprises sous-traitantes de sous-payer leurs salariés :

> *« Concrètement, 3 chambres à l'heure, c'est le cas à l'hôtel (DO)… Tu vas jamais finir les 3 chambres, même si tu es super women au vu des exigences de qualité, si tu arrives à faire 2 chambres en 1 heure par miracle… c'est dur !!! et tu reportes la troisième chambre sur l'heure d'après et ainsi de suite… C'est une spécificité du nettoyage qui m'a marquée ». (T)*

Les contrats de travail sont à temps partiel avec des horaires qui ne sont pas respectés, T cite un contrat de 5 heures payé 10 euros brut de l'heure mais qui nécessite 7 à 8 heures de travail effectif (donc 2 à 3 heures de travail non rémunérées), la salariée gagne alors entre 600 et 800 euros par mois. Pour arriver à ses fins, l'entreprise sous-traitante indique sur le bulletin de paie : « absences injustifiées » ou « heures non réalisées », or il s'agit d'heures effectuées mais non payées. Dans une autre entreprise sous-traitante du secteur, le paiement à la chambre est la norme. T. cite le cas d'un contrat à temps partiel où le salarié travaillait 56 heures par semaine qui a été requalifié :

> *« On a obtenu 30 heures pour éviter les horaires bidons à 3 heures » (T).*

### 3.3.3. Les clauses de mobilité dans la sous-traitance du nettoyage des hôtels

Ces clauses sont très utilisées dans ce secteur, les entreprises sous-traitantes du nettoyage dans l'hôtellerie cherchent ainsi à augmenter la polyvalence des travailleurs et la flexibilité de l'organisation du travail. T explique comment les entreprises s'en servent pour transférer les salariés et les pousser à la démission, en ayant recours à des mobilités forcées ou des mutations : *« tu habites à Sarcelle, tu travailles la nuit et on t'envoie à Ivry… »* (T) - soit une distance de plus de 30 kilomètres, très mal desservie par les transports en communs *a fortiori* la nuit. T ajoute que ces clauses sont utilisées pour déplacer les salariés d'un hôtel à l'autre, dès qu'un salarié dérange pour *« détruire la solidarité ».*

### 3.3.4. Importance du collectif de travail pour supporter la flexibilité et la combattre

Deux portraits seront ici présentés : celui de F., femme de 51 ans, gouvernante d'étage dans un hôtel de luxe (DO) qui travaille pour une société de nettoyage sous-traitante de 4 000 salariés et de Sa, gouvernante âgée de 40 ans et déléguée du personnel dans la même entreprise sous-traitante et qui travaille dans le même hôtel DO que F.

F. est employée en CDI à temps complet depuis 2005, elle a connu différentes entreprises sous-traitantes au cours de sa longue vie professionnelle. Rencontrée lors de la grève, F. est impliquée dans la défense des droits de ses collègues. Les revendications concernent l'intégration des salariés en sous-traitance et aussi les conditions de travail : les cadences (nombre de lits à faire), la pénibilité (port de charges lourdes), le matériel insuffisant ou inadéquat fourni par l'entreprise sous-traitante (le DO sous-traite le matériel de nettoyage). Les tâches que les gouvernantes et les femmes de chambre effectuent en interne ou en sous-traitance sont identiques, les salariées sont donc substituables.

> En quoi consiste votre travail ? :
> *« Je dois contrôler les chambres, c'est un travail de chef d'équipe…Une gouvernante gère un étage, son équipe, 6 chambres ».*
> Quel regard portez-vous sur l'entreprise qui vous emploie ? Cela affecte-t-il votre travail quotidien ?
> *« C'est une stratégie de prise de marché, (son entreprise) est présente depuis 2017, c'est la dernière en place. Il y a eu quatre autres entreprises sous-traitantes avant dans cet hôtel. Le donneur d'ordres change de sous-traitant quand il veut, ça tourne mais nous on reste. C'est la rotation, les sociétés partent mais le personnel reste sur l'hôtel, l'ancienneté est conservée, c'est la loi qui le permet. C'est une protection importante. Autrement… Je suis dans la sous-traitance depuis 2005 mais pas avec (son entreprise actuelle) depuis aussi longtemps ».*
> A la question ouverte portant sur le collectif de travail, F. répond *:*
> *« Sur ce site là, ici c'est une équipe soudée. S'il y a un problème, on peut dire non, ça fait baisser la pression, nous on la gère ! Avant on avait pas de délégué, il y avait beaucoup de pression, trop de charge de travail. Des collègues sont parties… On nous donnait 2 étages… ouiii ! le chef nous massacrait. Le chef nous menaçait, on pouvait rien dire »* (F).

À propos des revendications d'intégration dans l'hôtel du personnel qui travaille en sous-traitance, Sa, déléguée du personnel, précise qu'il s'agit d'une demande qui concerne les 60 salariés. L'hôtel a refusé et proposé d'en prendre 15 d'entre eux dans un autre hôtel. Selon Sa., l'hôtel veut casser le collectif de travail et la solidarité du groupe en dispersant les salariés, en morcelant les statuts et les conditions de travail car ils ont des salaires et des contrats de travail différents selon qu'ils sont en sous-traitance ou internalisés. Elle ajoute que c'est le cœur de métier de l'hôtellerie qui est sous-traité c'est à dire les gouvernantes ou l'entretien des chambres (à la différence des tâches de surveillance ne font pas partie de ce cœur de métier selon elle). Elle se demande quelle est sa justification ? En termes de coût pour l'hôtel ? Ce n'est pas convainquant pour elle :

> *« L'hôtel ne veut pas de l'intégration du personnel (*de l'entreprise sous-traitante*). L'hôtel dit que le coût est trop cher… Mais c'est le seul palace qui sous-traite les salariés sur le cœur de métier ! ils veulent nous diviser… » (*Sa).

# Conclusion

Cette enquête exploratoire permet de vérifier l'intensité de la flexibilité interne, externe et salariale dans la sous-traitance et d'identifier des formes particulières à cette configuration. Par rapport aux hypothèses posées par Atkinson (1984), une nette évolution peut être constatée : le « cœur et la périphérie » peuvent coexister au sein d'une même entreprise, se confondre, se mélanger mais en conservant des statuts distincts, ce qui ressort des portraits du personnel de nettoyage dans l'hôtellerie où on assiste à une sous-traitance de cœur de métier ou dans d'autres configurations où les tâches des salariés des sous-traitants et des DO sont également substituables. Ce segment secondaire du marché du travail, déjà très flexible dans le passé, semble l'être encore plus actuellement. S'il ne s'agit pas forcement d'un segment « étanche », il n'en reste pas moins que les possibilités de mobilité professionnelle des salariés vers des emplois de meilleure qualité sont très réduites, ces emplois se situent donc hors de la logique de file d'attente ou de ports d'entrée possibles vers des marchés internes. L'enquête qualitative a permis d'éclairer comment, en bas de l'échelle sociale, les critères de sélection de la main-d'œuvre sont en cohérence avec les besoins de flexibilité des entreprises sous-traitantes et les conditions de travail difficiles.

Si de nouveaux leviers de la flexibilité ressortent dans la sous-traitance, peut-on pour autant considérer qu'il s'agit d'un renouvellement du segment secondaire ? Oui, en partie, selon Favereau (2016) et Devetter & Puissant (2018) car, au recours massif aux formes particulières d'emploi (FPE) en France et en Europe s'est ajoutée l'utilisation massive de certains dispositifs de la politique de l'emploi ou de la politique sociale qui étendent les possibilités de cumul entre emploi à temps partiel et aides sociales. Ceci invite à prolonger la discussion sur la nature du segment secondaire qui divisait dès l'origine les auteurs fondateurs de la segmentation. Pour Doreinger et Piore (1971), ce segment était qualifié de « marché non organisé » alors que pour les socio-économistes radicaux américains qui étudiaient les emplois industriels de l'époque, il était déjà le fruit d'une construction sociale et politique (Marglin, 1974 ; Edwards *et al*. 1982). Le développement des emplois dans la sous-traitance s'est en effet appuyé sur la création d'une classe laborieuse bon marché, en l'occurrence des femmes, immigré(e)s ou des personnes supposées dociles et dures à la tâche car fragilisées sur le marché du travail.

Ces premiers résultats exploratoires sur les conditions d'accès et le maintien dans l'emploi des salariés de la sous-traitance comportent de nombreuses limites. Ils mériteraient d'être prolongés par une enquête de plus grande envergure qui permettrait de creuser certaines tendances repérées grâce à ces portraits de salariés.

# Bibliographie

Algava, E. & Amira, S. (2011). Sous-traitance : des conditions de travail plus difficiles chez les preneurs d'ordres, *Dares Analyses*, *11*.

Askenazy, P. (dir.) (2006). *Organisation et intensité du travail*. Toulouse : Octarès.

Atkinson, T. (1984). Manpower Strategies for Flexible Organisations. *Personnel Management*, *16*, 28-31.

Boyer, R. (dir.) (1986). *La flexibilité du travail en Eu*rope. Paris : La Découverte.

Brunhes, B. (1989). La flexibilité du travail. Réflexions sur les modèles européens. *Droit social*, *3*, 251-255.

Bruyère, M. & Lizé, L. (2020). L'impact des contextes économique et organisationnel des entreprises sur le sens du travail chez les salariés. *Relations industrielles/Industrial Relations*, *75-2*, 225-248.

Caroli, E. & Gautié, J. (dir.) (2009). *Bas salaire et qualité de l'emploi : l'exception française ?* Paris : Edition Rue d'Ulm.

Coutrot, T. (2016). Salariés sous pression, *Revue Projet*, *355*(6), 17-23.

Doeringer, P.-B. & Piore, M. (1971). *Internal Labor Markets and Manpower Analysis*, Heath: Lexington.

Devetter, F.-X. & Puissant, E. (2018). Mécanismes économiques expliquant les bas salaires dans les services à la personne, *Travail et Emploi*, *155-156*, 31-63.

Edwards, R., Gordon, D.-M. & Reich, M. (1982). *Segmented work, divided workers*. Cambridge: University Press.

Favereau, O. (2016). *L'impact de la financiarisation de l'économie sur les entreprises et plus particulièrement sur les relations de travail*. Rapport pour le BIT.

Marglin, S.-A. (1974). What do bosses do? The origins and functions of hierarchy in capitalist production. *Review of Radical Political Economics, 6*(2), 60-112.

OCDE (2003). Making Work Pay, Making Work Possible. *Employment Outlook,* chap. 3, 113-170.

Péroumal, F. (2008). Le monde précaire et illégitime des agents de sécurité. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *175*(5), 4-17.

Perraudin, C., Petit, H., Thevenot, N., Tinel, B., & Valentin, J. (2014a). Inter-firm Dependency and Employment Inequalities: Theoretical Hypotheses and Empirical Tests on French Subcontracting Relationships. *Review of Radical Political Economics*, *46*(2), 199–220.

Perraudin, C., Petit, H., Thevenot, N., Tinel, B. & Valentin, J. (2014b). Les rapports de force au cœur des relations de sous-traitance : conséquences sur les relations de travail. *Documents de Travail du Centre d'Economie de la Sorbonne, 89*.

Picart, T. (2014). La sous-traitance internationale, une pratique fréquente. *Insee Première, 1518*.

Picart, C. (2014). Une rotation de la main d'œuvre presque quintuplée en trente ans, Emploi et salaires, *Document de travail INSEE*-F1402.

Piore, M. (1978). Dualism in the Labor Market : a reponse to Uncertainty and Flux. The cas of France. *Revue Economique*, *19*(1), 26-48.

Session 10

# Insertions professionnelles des plus vulnérables

# La tyrannie des « savoirs-être »
# Sélection scolaire et hiérarchisation des féminités populaires en milieu rural

*Perrine Agnoux*[*]

## Introduction

En 2011 deux nouveaux baccalauréats professionnels du secteur médico-social apparaissent : le baccalauréat « Accompagnement, soins et services à la personne » (ASSP) qui remplace le BEP « Carrières Sanitaires et Sociales » et le baccalauréat agricole « Services aux personnes et aux territoires » (SAPAT) qui se substitue au baccalauréat « Services en milieu rural » en quatre ans. Ces diplômes, qui s'inscrivent dans la hausse générale du niveau de formation, sont accueillis avec scepticisme par un secteur médico-social peu enclin à reconnaître cette nouvelle qualification (Maillard, 2017 ; Divert, *à paraître*). Pourtant, ces baccalauréats accentuent la place de la sphère professionnelle dans le cursus, comme en témoigne l'allongement des périodes de formation en milieu professionnel. Ils génèrent alors une offre de travail, aux compétences non reconnues, pour les emplois peu qualifiés du soin et de l'accompagnement, présentés comme en pénurie de main d'œuvre.

Cette étude interroge l'emprise croissante de la sphère professionnelle dans ces formations scolaires et ses conséquences, en portant la focale sur la promotion de « savoirs-être » issus du monde professionnel dans la sélection et la formation des élèves. Elle repose sur une enquête ethnographique (cf encadré) dans un département à l'écart des grandes agglomérations qui concentrent l'offre de formation supérieure et à la démographie particulièrement vieillissante. Ces caractéristiques territoriales influencent les parcours des filles des classes populaires[1] (Lemêtre, Orange, 2016) qui s'orientent massivement dans des filières aux débouchés locaux théoriquement assurés[2].

Les modalités de diffusion de « savoirs-être », indissociables d'un modèle de féminité de classes moyennes, sont ici questionnées à travers l'analyse des relations entre les enseignantes, leurs élèves et anciennes élèves et les professionnelles et formatrices du secteur médico-social. Ces relations constituent en effet un observatoire privilégié, dans un entre-soi féminin, de la diffusion et de la réception de normes de genre de classes moyennes au sein des classes populaires. Cette contribution prolonge les travaux de Delphine Serre (2009) sur les assistantes sociales, d'Anne-Sophie Vozari (2014) sur les infirmières-puéricultrices en PMI ou encore de Christelle Avril (2014) sur les aides-à-domicile, en se penchant sur une période, l'adolescence, où les femmes de classes populaires sont perçues comme « malléables »[3]. Le suivi de cohorte de ces jeunes filles, au moment de leur entrée dans la vie adulte, permet alors d'étudier les réappropriations et résistances à ces normes, ainsi que leurs effets sur la stratification interne aux classes populaires.

Dans un premier temps, nous interrogerons les mécanismes favorisant l'omniprésence dans les classements scolaires de « savoirs-être » socialement situés. En résulte la promotion scolaire d'une féminité de classes moyennes, manifeste dans la sélection en amont puis au cours de la formation en baccalauréat. Dans une seconde partie, nous mettrons l'accent sur la réception de ce modèle de

[*] Université de Bourgogne, Centre d'Economie et de Sociologie appliquées à l'Agriculture et aux Espaces Ruraux (INRA, AgroSup Dijon), Centre Maurice Halbwachs (CNRS-EHESS-ENS). perrine.agnoux@u-bourgogne.fr

[1] En 2011, 61 % des filles scolarisées en baccalauréat dans cette spécialité professionnelle sont d'origine populaire (deux parents dans les catégories ouvrier, employée ou inactive), contre 31 % des bachelières générales et technologiques (Panel d'élèves du second degré, recrutement 2007, DEPP).

[2] En 2017, 46 % des lycéennes qui préparent un baccalauréat professionnel dans des établissements de l'éducation nationale du département sont dans ces filières, contre seulement 28 % à l'échelle nationale (Base centrale scolarité, DEPP). 9 élèves sur 10 sont des filles.

[3] Les expressions entre guillemets reprennent directement celles des enquêtées, en l'occurrence ici d'une enseignante.

féminité par les jeunes femmes. Nous étudierons ses effets à long terme sur leur construction subjective, les ressources et contraintes qui en résultent, ainsi que son influence sur la stratification sociale.

**Encadré • Enquêter sur les « filles du coin »**

L'enquête ethnographique a été menée dans le cadre d'un travail de thèse portant sur l'entrée dans la vie adulte de femmes de classes populaires en milieu rural. Un volet de l'enquête, consacré aux institutions scolaires et d'accompagnement dans l'emploi, visait à mettre en lumière les normes prescrites à ces jeunes femmes. L'observation des filières professionnelles médico-sociales a alors été dictée par l'offre locale de formation et d'emploi.

Cinq établissements scolaires du département, situés dans trois communes différentes, ont été étudiés. Leurs journées portes ouvertes ont été observées deux années successives. De décembre 2016 à février 2020, quatre-vingt-quatre entretiens biographiques ont été conduits auprès de cinquante-trois anciennes élèves de baccalauréats ASSP et SAPAT de ces lycées. Souvent répétés, ces entretiens ont aussi été accompagnés, grâce aux relations privilégiées tissées avec certaines, d'observations portant sur les pratiques de sociabilité et leur vie privée. Trois lycées ont été particulièrement investis : un lycée public agricole, un lycée public de l'éducation nationale et un lycée privé.

Dans ces établissements, des entretiens biographiques ont été réalisés avec huit enseignantes (sept femmes et un homme). Ces entretiens, accompagnés de discussions autour de différents supports (fiches de renseignements remplies par les élèves, fiches avenir, récapitulatifs des vœux ou des résultats Parcoursup…), ont permis d'interroger les classements scolaires. Des informations sur leurs collègues ont aussi été récoltées lors d'observations et d'interactions plus informelles (déjeuners, pauses interclasses). Au total, dix-huit enseignantes ont ainsi été enquêtées (dix-sept femmes et un homme). Parmi elles, dix sont professeures principales, treize enseignent des matières professionnelles. Les deux tiers ont plus de cinquante ans et la grande majorité sont titulaires de leur poste et originaires du département.

Des observations diverses ont aussi été conduites autour de ces établissements : séances consacrées à l'orientation scolaire et professionnelle, interventions d'anciennes élèves, de professionnelles du secteur ou de formatrices, forums d'orientation externes ou internes aux établissements, journées portes ouvertes d'écoles de formation mais aussi observations de scènes de sociabilités mêlant les enseignantes et leurs anciennes élèves (cérémonies anniversaires, pot de départ en retraite…). Les employeuses et professionnelles du secteur médico-social, croisées sur ces différentes scènes, ont aussi été interrogées au cours d'entretiens : directrices et formatrices d'écoles de formation d'infirmières et aides-soignantes, responsables de services d'aide à domicile et de plateforme de recrutement et de formation.

# 1. Recruter et former de « bonnes professionnelles »

Dans cette première partie nous questionnerons les modalités de transmission, par la sélection et les classements scolaires, de « savoirs-être » associés à une féminité de classes moyennes. Après avoir souligné l'influence des contraintes actuelles du travail enseignant sur leur promotion, nous observerons que ces attendus définissent un idéal de classes moyennes. Enfin, nous mettrons l'accent sur le contexte de leur transmission, dans une proximité relationnelle favorisée par l'individualisation de l'accompagnement post-bac.

## 1.1. Être une « bonne prof », garantir la stabilisation professionnelle de ses élèves

La sélection et la formation des élèves sur des compétences dictées par la sphère professionnelle répondent d'abord aux contraintes du métier d'enseignante en lycée professionnel. Les bonnes relations entre les enseignantes et les professionnelles du secteur (cadres de santé, directrices de structures d'aide à domicile, formatrices en écoles paramédicales…) sont indispensables pour le bon déroulement de la formation : trouver des lieux de stage pour des élèves souvent mineures et non motorisées ou encore des professionnelles volontaires pour évaluer les contrôles en cours de formation. L'entretien de ces réseaux est source d'un travail important, souvent à charge des enseignantes en matières professionnelles : échanges téléphoniques, invitations aux événements du lycée, buffet de remerciement… Ces bonnes relations sont par ailleurs favorisées par une proximité de classe et une socialisation professionnelle commune[4].

Ces échanges entre sphères scolaire et professionnelle apparaissent mutuellement avantageux. Les professionnelles du secteur médico-social, particulièrement dans le travail auprès des personnes âgées, accueillent des stagiaires déjà prêtes à se montrer « professionnelles », dans un contexte d'intensification du rythme de travail (Dussuet et al., 2017) et susceptibles de pourvoir ces emplois à la sortie de leur formation. L'insertion professionnelle des élèves, contrôlée par les établissements, apparait en outre comme un indicateur de la performance enseignante. Elle est facilitée par ces échanges, dans un contexte d'incertitude sur les attentes des employeuses et formatrices du secteur. Cette incertitude, permise par la faible reconnaissance professionnelle du diplôme, semble paradoxalement tolérée par les enseignantes, qui encouragent la poursuite d'une formation de niveau V après leur diplôme de niveau IV[5]. Cette faible reconnaissance favorise donc simultanément l'influence de la sphère professionnelle dans la formation et le déni des compétences acquises au lycée dans ces emplois. Ainsi, le stage est présenté par les deux partis comme préalable possible à l'emploi, en particulier pour celles qui travailleront directement à la sortie de la formation[6]. Alors que les établissements relayent des offres d'emplois, le travail salarié sur les lieux de stages est plutôt encouragé pour les élèves majeures, pendant les vacances ou les weekends. La primauté est de même accordée aux stages dans l'évaluation d'une future « bonne professionnelle » puisque les « révélations » en stage peuvent pallier les mauvaises notes dans les matières générales. La sanction de l'indiscipline scolaire des élèves s'appuie aussi en retour sur ce statut de futures professionnelles, devant faire constamment preuve de maîtrise de soi et de bienveillance.

> *Au début d'un conseil de classe, Madame Dupré (enseignante en matière générale, professeure principale), souligne une dégradation du « bilan vie scolaire ». Une enseignante remplaçante a été malmenée par les élèves, même si « évidemment il n'y a aucun grave problème de discipline par rapport à ce qu'on peut voir dans d'autres classes ». Au cours du conseil, les élèves désignées comme le « groupe des vilaines » ne reçoivent pas de mention particulière, malgré leurs bons résultats scolaires car « pour des élèves qui vont justement travailler avec des*

[4] Parmi les 18 enseignantes rencontrées, sept au moins ont suivi une formation de Conseillère en économie sociale et familiale, deux ont exercé cette profession.

[5] Elles appuient d'ailleurs aussi généralement les formatrices en école d'aide-soignantes (formation de niveau V délivrée par le ministère de la Santé et des Solidarités) qui conseillent aux bachelières de suivre l'intégralité d'une formation déjà partiellement validée par leur baccalauréat, les modules validés étant insuffisamment approfondis au lycée.

[6] Parmi les sortantes du baccalauréat professionnel SAPAT en emploi sept mois après la sortie de leur formation (un tiers des anciennes élèves environ), près de la moitié avait déjà effectué un stage ou travaillé dans son entreprise *(Source : Enquête 2017 sur l'insertion scolaire et professionnelle à court terme des sortants de l'enseignement technique agricole en 2016, MAA/DGER - AgroSup Dijon/Eduter).*

> *personnes c'est d'autant plus grave. » (Madame Ramat, enseignante en matière professionnelle). Le Proviseur adjoint demande aux déléguées de transmettre à leurs camarades qu'elles « n'ont pas eu la récompense qu'elles auraient pu mériter à cause de leur comportement indigne de cette formation ».*

La transmission des normes comportementales garantissant l'ordre scolaire comme professionnel repose ainsi sur un travail collaboratif.

> *Alors que les formatrices de l'école d'aide-soignantes sont venues expliquer les modalités du concours aux élèves, Madame Gasquet (enseignante en matière générale, professeure principale en terminale) les interrompt :*
> *Mme G. : Excusez-moi ? Et si vous voyez que sur les bulletins scolaires que l'élève n'est pas assidue c'est important ?*
> *Formatrice : Oui bien sûr !*
> *Mme G. : Est-ce que ça peut être rédhibitoire ?*
> *Formatrice : Alors on regarde la progression et les absences. Pourquoi on regarde les absences ? Parce que vous avez 35h d'absence et que c'est un métier où on ne peut pas se permettre d'avoir des absences. […] Des absences à répétition sans justificatif, c'est pas professionnel ! Il va falloir attendre encore un peu avant de venir chez nous.*

Les contraintes structurelles sur le travail enseignant favorisent donc la promotion de « savoirs-être » présentés comme primordiaux par les professionnelles du secteur. Nous allons désormais voir que ces attendus comportementaux entrent en affinité avec un modèle de féminité partagé par ces femmes de classes moyennes.

## 2. Un modèle de féminité de classes moyennes

Les professionnelles et formatrices appuient fortement leur sélection sur des « savoirs-être ». La mobilisation de ces caractéristiques extraprofessionnelles vise, comme dans les secteurs de l'hôtellerie et de la restauration étudiés par Sylvie Monchatre (2014), à garantir la disponibilité temporelle des recrues et à limiter le *turn over*. Dans le secteur médico-social, Il s'agit aussi de s'assurer qu'elles soient bien en quête de reconnaissance de leur valeur dans le soin et le dévouement à autrui (Skeggs, 2015) et cherchent à faire la preuve de ce dévouement dans leur emploi. Les « savoirs-être » exigés de la « bonne professionnelle » sont explicitement énoncés par ces femmes au cours de leurs présentations devant les lycéennes et les enseignantes : la « disponibilité » temporelle (faible absentéisme au lycée primordial dans la sélection), « la discrétion et le respect », l'écoute et le souci de la personne, le « bon relationnel » et la « bienveillance », avoir « l'air motivé, avenant, souriant », l'hygiène et la bonne présentation physique, l'organisation rationnelle de son temps de travail. Ces « savoirs-être » promus, liés à une féminité mesurée et policée, invitent à une disciplinarisation de soi (Kergoat, 2017) dont ces jeunes femmes de classes populaires sont *a priori* peu familières. Présentés comme les premiers freins à l'emploi, ils sont aussi naturalisés par des professionnelles qui s'appuient sur l'école pour les transmettre :

> *« Tous les employeurs aujourd'hui disent que les candidats à l'emploi manquent de savoir-être. C'est à dire que c'est des personnes des fois qui sont pas forcément à l'heure au travail, qui ne sont pas forcément très sympa avec la personne chez qui ils vont… Voilà pas très souriants. Autant repasser, faire des repas ça s'apprend, autant des savoirs-être… on peut travailler dessus mais voilà, ça vous l'avez en vous… »* (Madame Jouzet, directrice d'une plateforme départementale de formation et de recrutement dans l'aide à domicile)

Ces attentes socialement situées sont placées au cœur de la sélection scolaire. Dès les journées portes ouvertes, leur affichage[7]et leur énonciation favorisent une auto-sélection de la part des élèves, excluant celles des classes populaires précarisées. Par conséquent, les élèves scolarisées dans ces filières sont souvent issues de familles mobilisées dans leur scolarité et ont de meilleurs résultats scolaires que

[7] Dans un des établissements les « qualités requises » sont ainsi listées : « sens du contact, disponibilité et autonomie, aptitude au travail en équipe, maitrise de soi, équilibre et patience, bonne condition physique, sens des responsabilités, dynamisme, prise d'initiatives, bonne présentation. ».

dans d'autres filières professionnelles[8]. La sélection de celles disposées à investir dans un soi dévoué et responsable est attestée par les 138 fiches de renseignements, recueillies à l'entrée en seconde de quatre promotions successives. Parmi les qualités « *nécessaires pour réussir dans cette section* », les plus citées sont la patience et le calme (79 fiches), l'attention à autrui, l'écoute et la tolérance (56), l'amabilité et la douceur (43), la sociabilité et le sens du contact (40), la générosité et la solidarité (20), le sérieux et la ponctualité (17). Au cours de la formation des « bonnes professionnelles », pour pallier les déficits perçus des élèves et pour les conforter dans un soi dévoué, les enseignantes insistent régulièrement sur la valeur de ces « savoirs-être » comportementaux et relationnels, dont la reconnaissance reste ambivalente :

> *« J'en ai beaucoup discuté avec l'ex-directrice de l'IFSI [école infirmière] et avec les gens qui recrutent, notamment Madame Jouzet [précédemment mentionnée]. Dans le domaine de l'aide aux personnes, il y a des postes qui ne sont pas pourvus, pas parce que le niveau d'études demandé est important mais parce que les compétences professionnelles des personnes qui se présentent ne sont pas suffisantes […] Vous avez totalement le profil pour satisfaire à ces offres d'emplois ! Avec les stages que vous avez faits, avec les compétences professionnelles que vous avez acquises, et surtout des compétences dans le relationnel […] Vous vous rendez pas compte que vous savez faire des choses que d'autres ne savent pas faire, que vous avez acquis des compétences que d'autres n'ont pas, parce que c'est pas des choses quantifiables voilà c'est pas des notes en maths. Relisez vos avis de stage ! Quand on vous embauche on ne vous demande pas vos notes. » (Madame Geneste, enseignante en matière professionnelle, devant la classe de terminale dont elle est professeure principale)*

Ainsi, dès leur entrée au lycée, les jeunes femmes, souvent motivées par le travail auprès d'enfants, revendiquent avec fierté des compétences genrées développées dans le cadre familial (Cartier, 2012). Ce plaisir tiré de la reconnaissance de leur valeur participe aussi à la naturalisation de ces compétences, sous un registre vocationnel. Cependant, alors que les élèves sont au départ valorisées par leur dévouement familial[9], l'implication professionnelle attendue exige une mise à distance de leurs obligations domestiques[10]. Les enseignantes encouragent alors les jeunes femmes à donner la priorité au travail scolaire et professionnel et à développer des aspirations de carrière professionnelle. Elles insistent alors sur la stabilité matérielle et l'épanouissement personnel que permettent ces emplois, rejoignant un idéal d'émancipation féminine de classes moyennes, fondé en premier lieu sur l'autonomie matérielle (Herman, 2011). Les élèves sont aussi régulièrement incitées à anticiper le passage du permis de conduire et l'achat d'un véhicule en adoptant des normes de prévoyance socialement situées (Comby & Grossetête, 2013), la motorisation étant un critère de sélection majeur, y compris pour l'accès à une formation complémentaire. Face à la multiplication de dispositifs d'aide au permis, les inégalités entre leurs élèves sont alors plutôt perçues comme le résultat d'un différentiel de motivation : pour apprendre, se renseigner sur les aides financières et effectuer les démarches administratives ou encore pour épargner sur d'autres postes budgétaires (cigarettes en particulier).

Les enseignantes jouent donc un rôle central dans l'inculcation de pratiques d'auto-contrôle et de prévoyance, dans le renforcement d'une éthique du soin et de la sollicitude chez leurs élèves mais aussi dans son redéploiement vers la sphère professionnelle. La sélection/formation des futures « bonnes professionnelles » repose sur un travail émotionnel conséquent de leur part, dans une proximité relationnelle avec leurs élèves. Les jeunes femmes déclarent ainsi souvent avoir effectué un stage ou candidaté à une formation complémentaire de niveau V (école d'aide-soignante, CAP Petite enfance…) pour « faire plaisir » à une enseignante, avant de découvrir qu'elles étaient « faites pour » cette voie. Ce travail est néanmoins fortement minimisé, y compris par les enseignantes elles-mêmes. En effet, le travail d'inculcation d'une « vocation » pour le souci des autres doit, comme pour la fabrication des vocations sacerdotales (Suaud, 1975), être invisibilisé pour être efficace. Elles présentent ainsi les

[8] Parmi les élèves scolarisées en baccalauréat professionnel dans les spécialités plurivalentes sanitaires et sociales, le taux d'échec au brevet est de 28% contre 15% pour les filles scolarisées dans d'autres spécialités professionnelles. Le fort taux de retard en troisième (un quart des élèves) peut aussi s'expliquer par une mobilisation importante des parents, avec un fort recours au privé (47% ont fréquenté le privé dans leur scolarité contre 39% des autres bachelières professionnelles) *(Source : Panel d'élèves du second degré, recrutement 2007, DEPP).*

[9] En témoignent les récits émus des enseignantes sur les liens entre ces jeunes femmes et leurs grands-parents ou leurs proches malades. La valeur symbolique de ces relations de soin apparaît aussi dans leur mise en scène sur les réseaux sociaux par les jeunes femmes.

[10] Ce paradoxe a aussi été souligné par Anne-Sophie Vozari (2014) au sujet des assistantes maternelles.

évolutions de leurs anciennes élèves comme la conséquence de leur vieillissement biologique, ce qui favorise la naturalisation des « savoirs-être » transmis. C'est sur ce travail largement occulté que nous allons désormais nous focaliser.

## 1.3. Proximité relationnelle, classements scolaires et sélection sociale

La formation des « bonnes professionnelles » se réalise concrètement dans une forte proximité affective, valorisée par les enseignantes qui se distinguent ainsi de leurs collègues de l'enseignement général (Jarty & Kergoat, 2017). La nécessité d'un accompagnement individualisé des élèves se fonde aussi sur plusieurs présupposés concernant ces filles de classes populaires : manque de confiance en elles, peur de l'inconnu, difficultés à percevoir le « sens des priorités » (facilement déconcentrées par leurs histoires amoureuses ou écrasées par les charges familiales). Leur investissement vise aussi à pallier les déficiences parentales perçues[11]. Ce suivi individualisé, qualifié de « maternage » ou de « cocooning », s'appuie sur plusieurs dispositifs : fiches de renseignements très précises, séances hebdomadaires d'aide personnalisée, tutorat et rendez-vous individualisés, échanges de numéros de téléphone personnels… Il est aussi facilité par le degré d'interconnaissance élevé dans les espaces enquêtés.

La connaissance intime de leurs élèves favorise la mobilisation de critères sociaux dans la sélection scolaire. Elle entre par exemple en jeu dans la sélection des futures étudiantes : sélection indirecte, sous forme d'incitations ou de dissuasions mais aussi directe par l'évaluation des vœux d'orientation des élèves (« cohérence » dans le projet de formation, « capacité à réussir »). Conscientes que l'enseignement supérieur ferme plutôt les portes à leurs élèves alors que le monde professionnel « les attend », sur un secteur en pénurie de main d'œuvre, particulièrement en milieu rural, les enseignantes distinguent de la majorité qui devront « travailler tout de suite », avec des retours encouragés en formation de niveau V, celles qui devraient « continuer »[12]. L'existence de ressources alternatives permet à cette minorité de contourner, au moins provisoirement, l'investissement dans un soi dévoué et de poursuivre une jeunesse étudiante. Au contraire, l'investissement dans le souci des autres est présenté comme la seule ressource pour les premières :

> *Au cours d'un entretien, Madame Bonnet (enseignante en matière professionnelle retraitée) me parle du choix d'orienter une de ses élèves dans l'option à domicile[13] : « Moi j'ai dit à mes collègues mais c'est la filière domicile parce que rien ne l'empêchera de passer ses concours pour travailler en structure mais au moins sur [sa commune de moins de 5000 habitants] je suis sure qu'il y a plein d'associations. Cette petite elle aura besoin une fois le bac en poche de travailler tout de suite ! Alors cette année mes collègues elles commencent à dire : "Oui mais elle n'est pas sûre d'elle, elle est trop timide, elle est trop si… Elle n'aurait pas dû aller en domicile". J'ai dit : "C'est une fille qui sur les six stages elle en aura fait trois en structure et trois en domicile et c'est quelqu'un, quand elle cherchera du travail, qui restera dans l'aide à la personne." Cette petite elle est méritante il faut qu'elle s'en sorte parce que c'est difficile, il y a pas un sou à la maison…[… ] Donc c'est une petite qui a quand même des bonnes notes d'accord ! Mais j'ai dit "Arrêtez de me dire qu'elle est capable d'aller plus loin. Elle n'aura que le bac. A l'oral elle ne va pas savoir se vendre…Cette petite il faut qu'elle trouve du travail. C'est tout !" »*

La proximité affective, indispensable à la transmission des « savoirs-être » attendus sur le marché du travail, complique cependant aussi le travail des enseignantes. Elles expriment ainsi les malaises liés à leur influence sur les parcours de jeunes auxquelles elles sont attachées. Dans les formes plus directes de la sélection, s'en remettre aux professionnelles du secteur, en leur donnant par exemple la priorité dans l'évaluation des contrôles en cours de formation, apparaît alors encore comme un moyen de mettre ce malaise à distance, renforçant encore le poids donné au monde professionnel. Cet embarras

[11] Les enseignantes attendent des parents accompagnant leur fille dans un projet cohérent et matériellement anticipé. Ces derniers sont en décalage avec ces attentes de classes moyennes : rapport jugé consumériste au lycée, se reposent trop fortement sur l'institution scolaire… De plus, alors qu'une minorité d'élèves est éligible à l'enseignement supérieur selon les enseignantes, la moitié des parents des élèves de la spécialité souhaite à l'entrée au lycée que leur fille poursuive des études supérieures *(Source : Panel d'élèves du second degré, recrutement 2007, DEPP).* Ce double décalage est à l'origine de conflits fréquents.

[12] Généralement en BTS ou en classe préparatoire aux écoles de formations sanitaires ou sociales dans les lycées, puis dans ces écoles voire en licence professionnelle.

[13] Le baccalauréat ASSP comporte deux options à partir de la classe de première : en structure et à domicile.

s'exprime aussi dans les formes plus indirectes de sélection comme les conseils sur l'orientation scolaire et professionnelle :

> « *Si on leur dit : "Il faut faire un BTS", il y en a plein qui vont faire un BTS. Si on leur dit "Non c'est pas intéressant", il y en a plein qui le feront pas. Donc c'est quand même… C'est quand même un peu un cas de conscience* » *(Madame Geneste, enseignante en matière professionnelle, professeure principale).*

Cet accompagnement individualisé, à l'origine d'un travail émotionnel, relationnel et administratif conséquent, engendre aussi l'attente d'une réciprocité de la part de leurs élèves. L'investissement de la relation pédagogique peut ainsi causer des déceptions face à l'ingratitude perçue. Les enseignantes déplorent alors que certaines élèves n'anticipent pas les démarches pour leurs « projets » post-bac et leur demandent une aide administrative en urgence, ne s'assurent pas de réunir les conditions matérielles pour les réaliser, ou encore gâchent leurs investissements scolaires en ne priorisant pas leur stabilisation professionnelle sur leur vie conjugale et familiale. La déception est d'autant plus forte que ces jeunes femmes, souvent conscientes de l'illégitimité de leur situation, prennent des distances avec l'institution scolaire.

> *« Elisa ! Alors en voilà une dont je ne suis pas très contente ! Je m'étais quand même beaucoup occupée d'elle et puis du jour où elle a été enceinte… [plus de nouvelles] ». (Madame Bonnet, enseignante en matière professionnelle aujourd'hui retraitée)*.

Le retour des anciennes élèves pour appuyer leurs discours est au contraire ressenti comme un témoignage de gratitude. Le suivi de leur réussite, facilité par l'interconnaissance, est aussi symétriquement source d'émotions intenses, comme en témoigne Marion (18 ans, élève aide-soignante, père magasinier, mère retoucheuse) :

> « *Madame Dupré, quand je n'ai pas eu le concours à Jarzac, on aurait dit que c'était elle qui l'avait pas eu. Et après je travaillais [au supermarché] et c'est une cliente donc je la voyais souvent et tout. Et quand elle a appris que j'avais le concours à Fargeois… Je lui avais envoyé un message dans l'après-midi et elle l'a ouvert quand elle était au magasin. Elle m'a coursée dans le magasin, elle m'a sauté dessus ! Elle était tellement contente. Elle m'a fait un câlin et tout tellement elle était contente que je l'aie.* »

Les enseignantes, mues par le repoussoir des élèves « sans solution » à la sortie du lycée, promeuvent ainsi les « savoirs-être » garants de l'accès à une autonomie et une certaine stabilité matérielle. Ces « savoirs-être » correspondent à une socialisation de genre et de classe : une auto-discipline émotionnelle forte, des compétences relationnelles dans les interactions avec des personnes de milieux sociaux variés (collègues, patients, employeurs…), un investissement prioritaire dans la sphère professionnelle, une prévoyance manifestée par exemple par des consommations rationnelles, *etc*. Diffusés dans le cadre d'une relation de domination personnalisée, ces « savoirs-être » naturalisés contribuent à classer les élèves entre elles, dans la mesure où les jugements scolaires portent sur leur être[14]. Nous allons désormais étudier les conséquences de ces normes prescrites dans le cadre scolaire sur la construction subjective de ces femmes de classes populaires, une fois sorties du lycée.

## 2. Réappropriations des « savoirs-être » et hiérarchisation des féminités populaires

Les « savoirs-être » promus sont ré-appropriés différemment par des élèves disposant de ressources inégales pour s'y conformer. En résulte une mobilisation des verdicts scolaires dans leurs stratégies de distinction sociale, une fois sorties du lycée. Les jeunes femmes qui reconnaissent leur valeur dans ces qualités deviennent alors des entrepreneuses de morale qui mettent en avant cet idéal de féminité de classes moyennes au sein les classes populaires. Toutes n'accordent néanmoins pas la même

[14] Les entretiens proposés par les enseignantes mettent en lumière les jugements portés sur ces jeunes femmes plus ou moins « intéressantes ». Celles rencontrées par le biais de leurs anciennes enseignantes sont ainsi étudiantes, en formation ou travailleuses dans le soin aux personnes âgées.

légitimité à ces classements[15]. Des résistances naissent par exemple du décalage entre l'idéal de la « bonne professionnelle » promu dans le cadre scolaire d'une part et d'autre part les normes inculquées dans la sphère familiale, la réalité du marché du travail ou encore leurs conditions matérielles d'existence.

## 2.1. Former des entrepreneuses de morale au sein des classes populaires

Les gratifications statutaires et matérielles associées aux « savoirs-être » dans lesquels les jeunes femmes investissent leur permettent de se distinguer de celles chez qui elles font défaut. Ces femmes, reconnues comme « intéressantes » par leurs anciennes enseignantes, se distancient de celles qui, appartenant aux fractions plus précaires, ne partagent pas l'idéal de féminité prescrit. Ces dernières n'ont en effet pas les ressources nécessaires pour manifester le dévouement attendu et s'investir dans une quête de réalisation professionnelle. L'absence de permis de conduire et de véhicule personnel ou encore la moindre disponibilité biographique liée à leurs charges domestiques compliquent leur stabilisation dans ces emplois. Au contraire, les élèves, reconnues comme de « bonnes soignantes » ou ayant de « beaux parcours » intériorisent leur supériorité morale sur leurs camarades qui ne s'en sont pas « donné les moyens » et reprennent les verdicts scolaires.

> *Sandra (21 ans, étudiante assistante sociale, père menuisier indépendant, mère secrétaire dans l'entreprise familiale) se confie à moi après une présentation de son parcours en classe : « Samia (une élève de terminale), elle est adorable mais en entretien si elle parle comme ça malheureusement… Même celle qui a parlé à côté de moi tout à l'heure : "si j'aurais su…". Enfin je ne suis pas très calée en français, des fois je dis de la merde, mais si j'en suis arrivée où j'en suis arrivée c'est aussi qu'à un moment tu fais gaffe à comment tu parles. […] Bon on était pareil à leur âge mais elles ne se rendent pas compte… Nous si les profs nous avaient pas poussées… S'ils ne m'avaient pas poussée je serais pas là où j'en suis. Moi mon CAP Petite enfance je l'avais fait pour faire plaisir à Madame Bonnet [enseignante en matière professionnelle] et bon aujourd'hui je suis bien contente je peux travailler en centre de loisirs l'été quoi ! »*

La valorisation de l'autonomisation par le travail salarié fonde aussi les stratégies de distinction sociale de ces femmes des fractions les plus stables des classes populaires vis-à-vis des « assistées », rendues individuellement responsables de leur situation (chômeuses, jeunes mères inactives…).

> *Sandra discute avec son amie Flore (20 ans, étudiante en BTS sanitaire et social du lycée) et moi :*
> *S = Moi ça m'est arrivé aussi j'étais au boulot [en stage à la PMI] en train de faire une photocopie […] et je sors il y avait cette personne de dos et j'ai pas fait attention. On se dit pas : "Je vais voir une ancienne camarade de classe". Et elle avait un petit bout de chou grand comme ça qui marchait dans le couloir*
> *F = En plus qui marchait…*
> *S = Et en fait on doit être cinq à pas avoir d'enfant… Donc moi je vais avoir 22 ans au mois d'avril hein, je sais pas si tu situes un peu… Elles ont eu des enfants. […] Il y en a qui sont pas venues passer le bac parce qu'elles étaient enceintes hein ! […] Il y en a qui en ont fait coup sur coup aussi qui en ont deux.*
> *F = Elles touchent la CAF. [Rires]*

Celles qui ne partagent pas les mêmes normes de prévoyance, d'altruisme ou de dévouement au travail sont alors aussi fortement critiquées. L'intériorisation de cet idéal de féminité est aussi perceptible dans les jugements portés sur le soi adolescent « immature » et désajusté à ces attentes. Il se manifeste en outre, pour celles connaissant une petite ascension sociale, dans leurs discours sur des parents avec lesquels elles ont parfois pris des distances : mères inactives présentées comme dépressives, « irresponsables » ou « bébêtes », parents « boulets » qui auraient entravé leur scolarité et gâché leur enfance en leur confiant des charges domestiques trop importantes, *etc*. L'identification à cet idéal de femmes actives dans des professions intermédiaires des classes moyennes favorise ainsi une dés-identification de classe.

[15] Nous retrouvons ici l'ambivalence, notée par B. Skeggs, de ces jeunes femmes de classes populaires vis-à-vis des modèles de féminité promus par l'institution scolaire.

Lors de leurs interventions en lycée, ces anciennes élèves transmettent aussi ces « savoirs-être » intériorisés. Leur forte conformité avec le modèle de féminité promu, liée à la socialisation scolaire mais aussi à leur confrontation à la sélection scolaire et professionnelle à la sortie du lycée, est parfois regrettée comme trop tardive par les enseignantes (reprises d'études difficiles avec Parcoursup, période d'inactivité car l'élève n'avait pas préparé le permis en terminale…). Pour appuyer leur travail, ces dernières incitent donc certaines anciennes élèves à exprimer publiquement leurs regrets.

> *Madame Bonnet (enseignante en matière professionnelle) me raconte l'intervention d'une ancienne élève à la journée d'accueil des secondes : « Lila elle travaille au [fast food]. Alors elle est venue et elle nous a dit "Moi je suis là pour vous parler de mon expérience… Alors vous voulez ne pas travailler, vous finirez comme moi !". »*

L'intériorisation de « savoirs-être » naturalisés dans le cadre scolaire contribue ainsi à légitimer l'ordre social. Cependant, la disciplinarisation de soi nécessaire à la conformité à cet idéal de féminité est aussi un investissement coûteux. La reconnaissance du dévouement professionnel, constamment remise en jeu, génère un travail conséquent et une anxiété permanente. L'injonction à la recherche de l'impossible équilibre entre sphère professionnelle et familiale paraît de plus particulièrement culpabilisante pour ces jeunes femmes aux ressources limitées. Les stratégies de distinction sociale et de stigmatisation observées répondent alors aussi au souci d'assurer sa respectabilité face à des femmes des classes dominantes.

## 2.2. Réceptions, réappropriations et mises à distance des normes

Face aux coûts de la conformité au modèle prescrit, plus ou moins fort selon les ressources des jeunes femmes pour s'en rapprocher, celles-ci trouvent également des marges de manœuvre. Leur degré d'adhésion à cet ordre scolaire naturalisant est manifeste dans les relations avec leurs anciennes enseignantes, parfois ouvertement critiquées. Le rejet du modèle de féminité attendu repose surtout sur le décalage entre l'univers professionnel et l'idéal présenté par des femmes qui en sont relativement éloignées, même si elles ne sont pas totalement dupes.

> *« [Les élèves] se voient pas toute leur vie en structure parce que c'est un rythme intense et que prendre du temps avec les gens ça leur donne plus envie. Donc le fait de travailler à domicile et d'entendre que c'est un secteur très porteur où il va y avoir de l'emploi, de plus en plus, ça les rassure. Après on ne parle jamais de salaire dans ces cas là ! » (Entretien avec Madame Geneste, enseignante en matière professionnelle, professeure principale)*

La référence permanente à un monde du travail qu'elles connaissent essentiellement à travers les discours de promotion des professionnelles du secteur menace ainsi leur légitimité à enseigner. Leurs élèves sont en effet bien conscientes de la pénibilité physique et psychique de ces métiers, observée en stage ou dans leurs emplois étudiants, mais aussi à travers l'expérience de membres de leur famille[16].

> *Alexandra (22 ans, employée en CDD à mi-temps en crèche, père ouvrier, mère secrétaire de mairie) raconte ses expériences de stage en décalage avec l'idéal promu par les enseignantes :*
>
> *« Je me rappelle avec Madame Bonnet [enseignante en matière professionnelle] on avait bien parlé parce qu'elle voyait que j'étais dégoûtée. Je lui disais tout ça et elle ne pensait pas que les stages c'était comme ça. Elle pensait vraiment que tout le monde était adorable avec nous ».*
>
> *Elle souligne aussi les conflits entre sa mère et les enseignantes, liés à ce décalage entre idéal porté par l'institution et réalité du marché du travail :*
>
> *« Ma mère : "Oui mais bon en même temps votre bac vous promettez tellement de choses… Mais au final il va rien se passer, parce que si elle ne passe pas un concours après, elle va faire quoi ma fille ?". Et je voyais faire la prof' : "Oui mais il faut qu'elle passe des concours" [Alexandra*

[16] Parmi les 132 fiches de renseignements où la profession de la mère est renseignée, un tiers des mères en emploi est employée du secteur médico-social (soin et accompagnement aux personnes, petite enfance, secrétariat médical…)

> *prend une voix nasillarde pour l'imiter]. "Oui mais si elle n'a pas envie comment on fait ? On se tape trois ans de bac à apprendre ces putains de leçons… Qu'est-ce que j'en ai à foutre moi des cellules ?" Qu'elle lui dit. [Rire] Ah parce que ma mère elle était quand même bien derrière moi mais je crois qu'elle m'a tellement bourré le crâne que rien n'est rentré quoi. Mais c'est vrai, ils nous vendaient tellement du rêve quoi. »*

On perçoit ainsi comment une féminité alternative reste valorisée par ces jeunes femmes, confrontées à la pénibilité du travail auprès des personnes âgées et qui parfois rejettent cette orientation imposée pour s'insérer dans d'autres secteurs. Un modèle de féminité populaire, lié à une forme de virilité ouvrière et à la fierté de savoir « gueuler » (Avril, 2014), l'endurance physique et émotionnelle, permet alors de s'opposer à la féminité policée prescrite.

> *Anais (20 ans, serveuse, parents gendarmes) se présente comme la « rebelle du lycée ». Elle raconte ses conflits avec une enseignante, en raison de son franc-parler, et ses exclusions récurrentes :*
>
> *A = À la base c'est une prof de biologie. Sauf qu'au final… Moi j'y bossais tous les week-end, elle va pas me dire ce que c'est le boulot alors que le boulot je le connais mieux qu'elle donc…*
> *[…]*
> *P = Du coup elle vous apprenait des trucs que tu peux pas forcément mettre en œuvre c'est ça ?*
> *A = Ben ils nous apprenaient des trucs complètement ridicules ! Moi je le disais des fois. Je le disais à voix haute devant toute la classe : « c'est pas comme ça ». En gros ce que nous apprennent les profs et je pense que c'est tous pareil… C'est le monde des bisounours en fait ! On nous disait : une demi-heure par personne à la toilette. Tu fais une demi-heure par personne, tu finis il est 14h quoi.*

Dans le « monde des bisounours » où vivent les enseignantes, l'usure physique, les bas salaires ou encore l'absence de maîtrise de son temps libre sont absents. Ce décalage entre l'idéal d'autonomie et de réalisation personnelle par l'activité professionnelle et la réalité de ces métiers nourrit ainsi les résistances au modèle de féminité promu, particulièrement pour celles qui n'ont pas les ressources suffisantes pour envisager une petite mobilité à moyen terme (changement de service hospitalier, retour en formation…).

# Conclusion

La sélection scolaire, centrée sur les « savoirs-être » promus dans la sphère professionnelle répond donc en partie aux contraintes professionnelles des enseignantes. En cherchant à bien faire leur travail, ces femmes perdent néanmoins paradoxalement une partie de leur crédit auprès de leurs élèves. Alors que certaines, ont les ressources pour se projeter dans un idéal de réalisation professionnelle, avec des projets de carrière qui leur laissent entrevoir une stabilisation effective, les moins dotées se détournent d'un idéal perçu comme inaccessible voire mensonger. Ces jeunes femmes s'opposent alors à l'injonction au travail gratuit (Simonet, 2018) qui leur est faite dans la sphère professionnelle.

Par ce biais, la sélection scolaire opère une double fonction de naturalisation de compétences socialement situées et de légitimation de la hiérarchie sociale entre les élèves. Les « bonnes élèves » deviennent ainsi des entrepreneuses de morale au sein des classes populaires, prescriptrices d'un ordre social promu par les classes dominantes. Elles apparaissent comme des actrices de l'évolution de la place « traditionnelle » des femmes dans les familles populaires (Schwartz, 2018), avec des aspirations à la réalisation individuelle, y compris dans la sphère professionnelle, sans pour autant remettre en cause la complémentarité des sexes et la naturalisation des compétences féminines. La transmission d'un modèle de féminité de classes moyennes à une partie des classes populaires n'y étant pas *a priori* ajustée, offre alors de nouvelles voies d'émancipation à ces jeunes femmes, avec de réelles opportunités de petite ascension sociale, tout en générant de nouvelles injonctions contraignantes.

# Bibliographie

Avril, C. (2014). *Les aides à domicile. Un autre monde populaire*. Paris : La Dispute, Paris.

Cartier, M. (2012). Le caring, un capital culturel populaire : À propos de *Formations of Class & Gender* de Beverley Skeggs. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *191-192*(1), 106-113.

Comby, J. & Grossetête, M. (2013). La morale des uns ne peut pas faire le bonheur de tous. Individualisation des problèmes publics, prescriptions normatives et distinction sociale. Dans : P. Coulangeon (éd.), *Trente ans après La Distinction, de Pierre Bourdieu* (341-353). Paris : La Découverte.

Divert, N. (à paraître). Avoir le souci des autres. Apprendre les soins en baccalauréat professionnel.

Dussuet, A., Nirello, L. & Puissant, E. (2017). De la restriction des budgets des politiques sociales à la dégradation des conditions de travail dans le secteur médico-social. *La Revue de l'Ires*, *91-92*(1), 185-211.

Herman, E. (2011). Idéal féministe et injonction à l'autonomie économique. Le travail social des associations luttant contre les violences conjugales. *Pensée plurielle*, *26*(1), 81-92.

Jarty, J. & Kergoat, P. (2017). Élèves et enseignant·e·s de lycée professionnel. Décryptage d'une relation au prisme des rapports sociaux. *Revue française de pédagogie*, *198*(1), 35-48.

Kergoat, P. (2017). Jeunesses populaires et répertoires culturels. *La nouvelle revue du travail, 10*(1).

Lemêtre, C. & Orange, S. (2016). Les ambitions scolaires et sociales des lycéens ruraux. *Savoir/Agir*, *37*(3), 63-69.

Maillard, F. (2017). Le baccalauréat professionnel de 1985 à nos jours : d'une singularité à l'autre, *Revue française de pédagogie*, *198*(1), 11-22.

Monchatre, S. (2014). Petits arrangements avec la diversité. Le recrutement entre marché et mobilisation salariale. Revue française de sociologie, *55*(1), 41-72.

Schwartz, O. (2018). Les femmes dans les classes populaires, entre permanence et rupture. *Travail, genre et sociétés*, *39*(1), 121-138.

Serre, D. (2012). Travail social et rapport aux familles : les effets combinés et non convergents du genre et de la classe. *Nouvelles Questions Féministes*, *31*(2), 49-64.

Skeggs, B. (2015). *Des femmes respectables : Classe et genre en milieu populaire*. (Pouly, M.) Marseille : Agone.

Simonet, M. (2018). *Travail gratuit : la nouvelle exploitation ?* Paris : Textuel.

Suaud, C. (1975). L'imposition de la vocation sacerdotale. *Actes de la recherche en sciences sociales*. *3*(1), 2-17.

Vozari, A. (2014). Recruter de « bonnes » assistantes maternelles : La sélection à l'entrée d'un emploi féminin non qualifié. *Sociétés contemporaines*, *95*(3), 29-54.

# Quels parcours pour les chômeurs les plus « vulnérables » ? Une analyse des inégalités d'accès à l'emploi selon les difficultés professionnelles ressenties

*Guillaume Blache*[*] *et Nicolas Prokovas*[**]

## Introduction

Étudier la possibilité du retour à l'emploi des chômeurs nécessite d'affiner l'analyse en fonction des différentes populations des chômeurs, de leurs caractéristiques intrinsèques, ainsi que des conditions qui prévalent sur le marché du travail. L'accès à l'emploi et, partant, la nature et les spécificités de l'emploi retrouve dépendent ainsi d'une série d'éléments observables, dont le parcours antérieur sur le marché du travail. La question revêt un intérêt particulier si l'on s'intéresse à la frange de la population des chômeurs l'on pourrait qualifier de fragiles ou de « vulnérables », au sens où ils sont plus exposés à l'état de chômage car ils se heurtent à des difficultés spécifiques d'accès à l'emploi ; il s'agit, notamment, des chômeurs de longue durée, des chômeurs ayant des problèmes de santé ou encore des personnes qui perçoivent le RSA tout en étant inscrites au chômage. Nous allons ainsi, dans le présent papier, nous intéresser à l'« employabilité » de ces populations, que nous allons aborder à la fois sous un point de vue quantitatif (retour à l'emploi) et qualitatif (nature de l'emploi retrouvé).

Après une brève présentation des notions de « vulnérabilité » et d'« employabilité » (première partie), nous allons étudier les difficultés particulières, objectives ou subjectives, auxquelles la recherche d'emploi des chômeurs « vulnérables » est confrontée (deuxième partie), avant de nous interroger sur la probabilité pour ces chômeurs de trouver un emploi et, surtout, pour que cet emploi soit pérenne (troisième partie). Nous allons pour cela exploiter une enquête quantitative spécifique (cf. encadré méthodologique) qui nous permet de connaître le parcours de ces chômeurs sur le marché du travail, ainsi que leurs conditions d'existence, au moyen d'informations portant sur leur niveau de vie, sur la composition du ménage ou sur leur lieu de résidence.

## 1. De l'« employabilité » des « vulnérables »

Le risque du chômage n'affecte pas toute la population active dans les mêmes proportions : certaines personnes, qualifiées de « vulnérables », y sont davantage exposées que d'autres (Ledrut, 1966). L'exploitation de l'enquête *Emploi* avait permis d'identifier certaines populations particulièrement exposées au risque du chômage ; elles comprennent non seulement les personnes ayant perdu leur emploi, mais également celles pour qui existe « une crainte ou une certitude de perdre [leur] emploi actuel ». Dès l'apparition du chômage de masse, les jeunes de moins de 25 ans ont été identifiés comme faisant particulièrement partie de ces populations (Mormiche, 1975). Cette observation, qui a été confirmée par des études postérieures (Meron & Minni, 1995 ; Lefresne, 2003) reste toujours d'actualité.

Chemin faisant, l'ampleur du chômage s'est étendue, notamment sous l'effet du ralentissement économique et des mutations du système productif, et d'autres pans de la population active sont venus grossir le rang des « vulnérables », oscillant entre inclusion et exclusion. Parmi eux l'on trouve les personnes qui sont au chômage de façon durable, dites « chômeurs de longue durée », leur chômage actuel dépendant de leur chômage passé (« hystérésis du chômage », Gazier & Petit, 2019), mais

[*] Pôle emploi, guillaume.blache@pole-emploi.fr.
[**] Université Paris 3, nicolas.prokovas@univ-paris3.fr.

également les personnes peu ou pas diplômées, désavantagées par la raréfaction des emplois peu qualifiés, ainsi que les personnes dont les conditions d'existence compliquent l'accès à l'emploi : les sans domicile fixe, les habitants des zones urbaines défavorisées (« quartiers prioritaires »), les pauvres, voire les étrangers ou les personnes issues de minorités ethniques « visibles » (Demazière, 2006), sans oublier celles qui ont des problèmes de santé ou de handicap (Brodiez-Dolino, 2014). Évidemment, et malheureusement, rien n'interdit que ces situations se cumulent.

Pour des raisons éthiques aussi bien qu'économiques, diverses mesures des politiques de l'emploi ont essayé de cibler ces populations, afin de limiter les conséquences de ce phénomène, à défaut de pouvoir l'endiguer. Cependant, leur portée s'est heurtée à la fois à la progression de la précarité sur le marché du travail et à l'atonie de la demande de travail, si bien qu'elles se sont résignées à promouvoir des pratiques visant à contourner la pénurie d'emplois : plébisciter la flexicurité et adopter une logique individualisée (Gazier, 2019), notamment grâce à la sécurisation des parcours professionnels. Surtout depuis le début du siècle, l'insertion professionnelle est abordée sous l'angle des mobilités et transitions professionnelles, facilitées par les « compétences » dont dispose l'individu (Amossé *et al.*, 2019). À défaut de pouvoir agir sur le marché du travail et d'infléchir son fonctionnement, ces politiques de l'emploi se sont donné comme objectif d'agir sur les chômeurs et de faciliter leur retour à l'emploi en en accroissant l'« employabilité ».

Concept symétrique de la vulnérabilité, celui de l'employabilité dont le proxy serait la (faible) ancienneté au chômage, avait déjà fait l'objet d'analyses par des sociologues et les économistes (Ledrut, 1966 ; Gazier, 1990). Ces deux concepts dessinent les contours de la sélectivité du chômage et sont, de ce fait, consubstantiels des inégalités sociales. Le sens du terme « employabilité » a connu une série de variantes, surtout dans la littérature anglo-saxonne (Gazier, 2006). Apparue en France dans les années 1960, l'employabilité est définie comme la probabilité de trouver un emploi (pour une personne qui en recherche un). Quelques décennies plus tard, sous l'influence d'approches d'obédience médico-sociale, surtout états-uniennes (Latham, 1988 ; Daguerre, 2004 et 2006), la notion d'« employabilité » est présentée comme l'aptitude d'une personne à travailler : elle devient ainsi une caractéristique intrinsèque à la personne, laissant de côté toute dimension afférente à la situation prévalant sur le marché du travail (conjoncture économique, sélectivité...). Le jargon des institutions européennes aidant, la notion s'uniformise, cesse d'être associée aux seuls chômeurs et s'étend à l'ensemble des actifs, acquiert une connotation positive et devient jugement de valeur dans la mesure où elle génère son opposé : l'« inemployabilité » (Chassard & Bosco, 1998). Ainsi, dans son acception managériale, l'employabilité acquiert une dimension intrinsèquement liée à la personne, sa capacité d'insertion professionnelle d'une personne devient sa capacité de se rendre « employable », de convaincre qu'elle « vaut d'être embauchée » (Gifford & Wing, 1994 ; DWP, 2006), voire qu'elle est capable de se maintenir en emploi. Pour notre part, dans le cadre de la présente étude, nous nous en tenons à première acception de l'employabilité et écartons les mutations que ce terme a connues, à la fois « creuses » et chargées de sens (Dietrich, 2013). Dès lors l'on peut affirmer que ce n'est pas l'employabilité qui permet l'accès à l'emploi, c'est l'accès à l'emploi qui crée l'employabilité.

Ainsi, malgré l'adoption de politiques protectrices à l'égard de certaines populations parmi les plus exposées afin d'améliorer leur employabilité, la pénurie d'emplois et l'accroissement de la précarité sur le marché du travail ont contribué à la dégradation de l'employabilité moyenne et, partant, des capacités productives (Gazier & Petit, 2019). Dans le cadre de cette étude, nous allons nous intéresser à l'employabilité (au sens premier du terme) de certaines populations « fragiles » parmi celles qui se trouvent au chômage, notamment celles des chômeurs de longue et de très longue durée, des chômeurs ayant des problèmes de santé ou de handicap, des bénéficiaires du RSA. Par ailleurs, nous allons nous intéresser à la vulnérabilité de ces mêmes populations qui, issues du chômage, ont trouvé un emploi : nous allons ainsi chercher à savoir si ces emplois sont comparables en termes de statut et de conditions d'exercice aux emplois retrouvés par les autres chômeurs.

# 2. Quelles sont les difficultés qui handicapent la recherche d'emploi des chômeurs « vulnérables » ?

Cette étude se base sur les résultats d'une enquête quantitative spécifique, réalisée par le Pôle emploi, qui porte sur les demandeurs d'emploi en risque d'exclusion (cf. encadré méthodologique). Les données de cette enquête nous permettent d'isoler les facteurs déterminants des difficultés d'accès à l'emploi, notamment pour les chômeurs de longue durée, ainsi que les effets propres de l'appartenance à cette catégorie sur l'accès à l'emploi. Elles nous permettent également de mettre en regard les difficultés objectives (ou objectivables, étant donné que nos informations sont de nature déclarative), telle la pénurie d'emploi, et les difficultés subjectives ayant trait soit aux caractéristiques intrinsèques de la population étudiée (âge, niveau de formation…), soit au sentiment de discrimination (liée à l'appartenance ethnique, au lieu de résidence, à l'état de santé…) perçu pendant la recherche d'emploi.

**Encadré 1 • Encadré méthodologique**

L'enquête « demandeurs d'emploi en risque d'exclusion » est une enquête téléphonique réalisée pour le compte du Pôle emploi, en décembre 2019. Elle avait comme objectif de permettre de mieux connaître les difficultés auxquelles sont ou ont été confrontés les demandeurs d'emploi pour qui le retour à l'emploi serait *a priori* problématique, notamment les demandeurs d'emploi de longue durée (inscrits pendant au moins douze mois durant les quinze derniers mois), les bénéficiaires du RSA et les demandeurs d'emploi ayant des problèmes de santé durables ou étant en situation de handicap. Un échantillon représentatif, composé de 3 500 demandeurs d'emploi en difficulté d'insertion, a été extrait à partir de la base incluant l'ensemble des demandeurs d'emploi inscrits sur les listes du Pôle emploi en juin 2019 (5 417 816 personnes). Le questionnaire portait sur la situation des demandeurs d'emploi par rapport à l'emploi, ainsi que sur leur propre perception des difficultés entravant leur recherche d'emploi ; il comportait également un ensemble de questions relatives à leurs situations familiale et financière et à leur lieu de résidence.

Les données de l'enquête ont été enrichies avec des informations provenant du *fichier historique* des demandeurs d'emploi.

## 2.1. Les caractéristiques de notre population

Notre échantillon, composé de demandeurs d'emploi, comporte des sous-catégories plus « vulnérables », à savoir des chômeurs de longue durée (CLD), des bénéficiaires du RSA, des personnes longuement affectées par des maladies ou des handicaps. Partant du principe que les CLD ont des caractéristiques différentes de celles de la population générale des demandeurs d'emploi (DEFM), nous avons considéré ces deux populations séparément. La première chose que nous observons alors est que les bénéficiaires du RSA sont pratiquement deux fois plus nombreux parmi les CLD que parmi l'ensemble des demandeurs d'emploi[1]. La même observation peut être faite, quasiment dans les mêmes proportions, concernant les personnes ayant des problèmes de santé (cf. Tableau 1).

**Tableau 1 • Bénéficiaires du RSA et chômeurs avec des problèmes de santé, selon leur catégorie d'appartenance (en %)**

| Chômeurs | dont au RSA | dont ayant des problèmes de santé |
|---|---|---|
| Population générale (DEFM) | 20,4 | 24,2 |
| CLD | 37,1 | 39,8 |

Source : Pôle-Emploi, enquête « demandeurs d'emploi en risque d'exclusion » et *fichier historique des demandeurs d'emploi*.

[1] Dorénavant, pour des raisons de commodité, le sigle DEFM sera utilisé pour désigner l'ensemble des demandeurs d'emploi, afin de les différencier des CLD.

Logiquement, les problèmes de santé concernent essentiellement les chômeurs les plus âgés (46 % des DEFM et 55 % des CLD âgés de 50 ans ou plus). Les personnes âgées de 50 ans et plus représentent, par ailleurs, le tiers des bénéficiaires du RSA. À l'opposé, les personnes ayant moins de 30 ans sont relativement moins nombreuses parmi les CLD où les 50 ans et plus sont majoritaires ; elles sont relativement peu représentées au sein des personnes ayant des problèmes de santé (10 % de l'ensemble des demandeurs d'emploi, 7 % des CLD). Par ailleurs, le chômage de longue durée affecte davantage les hommes que les femmes et, parmi les CLD, les bénéficiaires du RSA ou les personnes affectées par des problèmes de santé ou de handicap sont majoritairement de sexe masculin (cf. Tableau 2).

**Tableau 2 ● Répartition par sexe et âge, en fonction de la situation de la personne (en %)**

| | Hommes | Moins de 30 ans | 50 ans et plus |
|---|---|---|---|
| DEFM | 47,9 | 26,2 | 28,4 |
| dont RSA | 48,3 | 16,1 | 33,9 |
| dont santé | 45,2 | 10,3 | 45,6 |
| CLD | 51,3 | 14,3 | 43,5 |
| dont RSA | 56,5 | 15,7 | 35,8 |
| dont santé | 53,9 | 7,2 | 55,0 |

Lecture : 48,3 % des bénéficiaires du RSA parmi la population générale des demandeurs d'emploi (DEFM) sont des hommes.

Source : Pôle-Emploi, enquête « demandeurs d'emploi en risque d'exclusion » et *fichier historique des demandeurs d'emploi*.

Près d'un chômeur sur deux a un niveau de formation inférieur au baccalauréat. Cette proportion est plus forte pour les CLD (55,5 %) que pour l'ensemble des demandeurs d'emploi (47,1 %). Il faut cependant noter qu'un bénéficiaire du RSA sur huit possède un niveau de diplôme supérieur à bac+2 (*cf*. tableau 3). L'importance relative des personnes ayant un CAP ou un BEP parmi les chômeurs confrontés à des problèmes de santé ou des handicaps (41 %) pourrait s'expliquer par une plus forte exposition aux maladies professionnelles ou aux accidents de travail, car souvent ils exercent des emplois industriels ou ils ont des métiers manuels. De manière générale, les bénéficiaires du RSA et personnes qui ont des problèmes de santé sont surreprésentés parmi les non diplômés et les faiblement diplômés (niveau inférieur au Bac).

**Tableau 3 ● Niveau de formation, en fonction de la situation de la personne (en %)**

| | Sans diplôme | CAP-BEP-Brevet | Bac | Bac+2 | >=Bac+3 |
|---|---|---|---|---|---|
| DEFM | 16,3 | 30,8 | 22,3 | 13,6 | 17,1 |
| dont RSA | 20,5 | 34,7 | 22,2 | 10,2 | 12,4 |
| dont santé | 16,9 | 41,0 | 17,6 | 10,9 | 13,6 |
| CLD | 22,1 | 33,4 | 17,5 | 12,4 | 14,2 |
| dont RSA | 26,6 | 36,5 | 16,0 | 9,0 | 11,5 |
| dont santé | 24,7 | 40,8 | 15,5 | 8,9 | 9,5 |

Lecture : 20,5 % des bénéficiaires du RSA au sein de la population générale des demandeurs d'emploi (DEFM) n'ont aucun diplôme au-dessus du niveau élémentaire.

Source : Pôle-Emploi, enquête « demandeurs d'emploi en risque d'exclusion » et *fichier historique des demandeurs d'emploi*.

Avant de s'inscrire au chômage, une personne sur deux au sein de la population générale des demandeurs d'emploi avait eu un parcours professionnel placé sous l'égide de l'emploi. Cette part diminue de moitié pour les bénéficiaires du RSA (*cf*. tableau 4) dont le parcours antérieur se caractérise par une alternance entre périodes d'emploi et périodes de chômage. Si ce parcours fait d'alternances emploi-chômage est celui du tiers des chômeurs inscrits, la moitié de ces chômeurs touche le RSA : l'alternance emploi-chômage, faite de contrats courts ou d'activités réduites[2], ne semble pas être une voie conduisant à l'insertion ou la réinsertion professionnelle, mais aux *minima* sociaux. Par ailleurs, les CLD ont connu, deux fois plus souvent que l'ensemble des demandeurs d'emploi, des parcours caractérisés par le chômage ou l'inactivité. Enfin, les chômeurs confrontés à des problèmes de santé, tout comme les bénéficiaires du RSA, s'ils ont eu des parcours caractérisés par le chômage ou l'inactivité, sont relativement plus nombreux parmi les CLD que parmi l'ensemble des demandeurs d'emploi : la « vulnérabilité » de ces populations apparaît clairement dans la mesure où elles semblent moins promptes à sortir, plus enclines à s'enraciner au du chômage. C'est justement cette première hypothèse, faite à partir de statistiques descriptives, que nous devons chercher à approfondir par la suite.

**Tableau 4 ● Parcours antérieur, en fonction de la situation de la personne (en %)**

| | En emploi | Alternance emploi/chômage | Au chômage | En inactivité |
|---|---|---|---|---|
| DEFM | 48,1 | 34,3 | 8,9 | 7,5 |
| dont RSA | 26,6 | 41,1 | 16,4 | 12,8 |
| dont santé | 46,8 | 28,6 | 15,2 | 8,3 |
| CLD | 38,1 | 30,4 | 19,0 | 11,6 |
| dont RSA | 24,6 | 33,9 | 22,2 | 17,6 |
| dont santé | 35,5 | 30,8 | 21,4 | 11,7 |

Lecture : 26,6 % des bénéficiaires du RSA au sein de la population générale des demandeurs d'emploi (DEFM), avant de connaître le chômage, avaient eu une trajectoire professionnelle essentiellement caractérisée par l'emploi.

Source : Pôle-Emploi, enquête « demandeurs d'emploi en risque d'exclusion » et *fichier historique des demandeurs d'emploi*.

Afin de compléter le profil de notre échantillon, des données relatives à la composition des ménages, au mode d'habitat ou au niveau de revenus confirment que les CLD – et surtout les bénéficiaires du RSA – vivent moins souvent en couple que l'ensemble des chômeurs, sont moins souvent propriétaires de leur logement (ou accédants à la propriété) et disposent de revenus faibles voire très faibles (*cf*. Annexe). Concernant les revenus du ménage, il est à noter que les données, bien que déclaratives, semblent cohérentes (les CLD sont nettement moins nombreux à disposer des revenus mensuels supérieurs à 1 000 euros ; entre trois quarts et neuf dixièmes les bénéficiaires du RSA vivent avec moins de 1 500 euros par mois) et peuvent être considérées comme significatives dans la mesure ou les personnes interrogées y ont massivement répondu (la non-réponse est inférieure ou égale à 9 %, quelle que soit la situation de la personne).

## 2.2. Les difficultés, voire des discriminations, qui rendent la recherche d'emploi problématique

11,4 % de l'ensemble des demandeurs d'emploi et 9 % des CLD sont sortis du chômage car ils ont trouvé un emploi ou, surtout, dans une proportion supérieure à 60 %, ont créé leur propre emploi indépendant entre le moment où l'échantillon a été constitué et le moment où l'enquête s'est déroulée. D'autres ont exercé des activités réduites (AR). Au total, 43,5 % de l'ensemble des demandeurs

[2] L'« activité réduite », au sens du Pôle-Emploi, désigne l'exercice d'activités professionnelles par les demandeurs d'emploi, pendant la durée de leur inscription, ce qui implique un changement de catégorie d'enregistrement (A, B ou, cf. *infra*).

d'emploi et 19,6 % des CLD déclarent être en emploi (*cf*. tableau 5)[3]. Le taux de retour à l'emploi est cependant moins fréquent pour les bénéficiaires du RSA et les personnes ayant des problèmes de santé ou des handicaps (seul un tiers a repris un emploi). Par contre, pour les CLD la situation est bien différente : le retour à l'emploi ne concerne qu'une personne sur cinq, une sur six parmi celles qui sont au RSA, à peine une sur huit si elles ont des problèmes de santé. Le fait que, parmi l'ensemble des demandeurs d'emploi, les bénéficiaires du RSA – ou même les CLD – sont relativement plus nombreux à se mettre à leur compte peut être interprété comme une tentative, *in extremis*, de sortir du chômage. Les contrats en CDI semblent bizarrement être moins proposés aux chômeurs en général ayant des problèmes de santé qu'aux CLD qui se trouvent dans la même situation, cependant cela ne résulte probablement que des effets de structure. Par contre, là où les choses sont claires c'est que, être un chômeur de longue durée, *a fortiori* un bénéficiaire du RSA, agit négativement sur la durée du contrat (pour les contrats non pérennes) : les contrats courts y sont surreprésentés.

**Tableau 5 ● Relation d'emploi et caractéristiques de l'emploi, en fonction de la situation de la personne (en %)**

| | Salariés | Indépendants | CDI | CDD | Intérim | Contrat précaire <6 mois |
|---|---|---|---|---|---|---|
| DEFM | 36,7 | 6,8 | 32,6 | 40,1 | 20,6 | 49,4 |
| dont RSA | 24,0 | 7,9 | 33,1 | 31,9 | 25,4 | 76,5 |
| dont santé | 28,2 | 6,2 | 19,4 | 59,8 | 12,9 | 36,5 |
| CLD | 12,5 | 7,1 | 43,3 | 34,2 | 15,0 | 67,4 |
| dont RSA | 10,8 | 6,0 | 29,0 | 34,9 | 17,9 | 74,7 |
| dont santé | 7,7 | 4,1 | 40,2 | 27,5 | 20,8 | 56,9 |

Lecture : 24 % des bénéficiaires du RSA au sein de la population générale des demandeurs d'emploi (DEFM) ont trouvé un emploi salarié.

Source : Pôle-Emploi, enquête « demandeurs d'emploi en risque d'exclusion » et *fichier historique des demandeurs d'emploi*.

Bien que toutes les personnes interrogées, indépendamment de la catégorie à laquelle elles appartiennent, se disent globalement satisfaites de l'emploi qu'elles ont trouvé, estimant qu'il correspond à leurs attentes du point de vue de la nature du contrat, de l'intérêt du travail, de l'ambiance qui y règne, de l'équilibre entre vie personnelle et vie professionnelle et (un peu moins souvent) du niveau du salaire, l'on peut considérer que cette satisfaction s'explique davantage par le fait d'avoir trouvé un emploi que par l'emploi lui-même. En effet, plus d'un chômeur sur trois et plus d'un CLD sur deux poursuivent leur recherche d'emploi, malgré le fait qu'ils en aient déjà un (cf. tableau 6) ; les motifs évoqués pour expliquer la poursuite de la recherche concernent le contrat de travail (fin proche ou recherche d'un contrat plus long), le salaire, les conditions de travail, etc. Il est à noter qu'un quart des chômeurs et plus de la moitié des CLD qui ont créé leur entreprise recherchent toujours un autre emploi, preuve que la création d'entreprise n'est pas une solution pérenne de sortie du chômage.

**Tableau 6 ● Poursuite de la recherche d'emploi (hors AR), malgré le fait d'être déjà en emploi (%)**

| DEFM en emploi | dont indépendants | CLD en emploi | dont indépendants |
|---|---|---|---|
| 35,6 | 23,2 | 55,3 | 54,9 |

Source : Pôle-Emploi, enquête « demandeurs d'emploi en risque d'exclusion ».

[3] La reprise d'emploi est une donnée déclarative. Certaines personnes interrogées qui sont inscrites au chômage et exercent des activités réduites (AR) déclarent être « en emploi » – ce qui explique la valeur élevée du taux de reprise d'emploi –, tandis que d'autres se disent « être au chômage ». Dans le tableau 5, nous faisons apparaître à la fois les AR et les « vraies » sorties du chômage. Par contre, les analyses économétriques de la troisième partie ont été effectuées sur la seule population des sortants du chômage, en excluant toute activité réduite.

La recherche d'emploi peut être entravée par divers inconvénients, dont les plus importants semblent être les difficultés d'ordre financier et les problèmes de transport (cf. tableau 7). Une partie très importante, proche ou supérieure à 50 %, des bénéficiaires du RSA et, surtout, des chômeurs ayant des problèmes de santé ou de handicap, est confrontée à des problèmes de découragement, de perte ou de manque de confiance en soi ou à des difficultés de mettre en avant ses qualités (qualification, expérience…). La fracture numérique ne doit pas non plus être minimisée : un quart de l'ensemble des demandeurs d'emploi, mais un tiers des chômeurs, ne disposent pas de matériel permettant une connexion à internet ou font face à des problèmes d'utilisation d'internet. À noter, enfin, que si les difficultés de compréhension ou d'utilisation de la langue française ne touchent que peu de chômeurs, elles peuvent avoir une certaine incidence pour un chômeur de longue durée sur dix faisant partie des bénéficiaires du RSA ou ayant des problèmes de santé, c'est-à-dire des personnes obligées d'avoir des contacts avec des services administratifs.

**Tableau 7 ● Problèmes et difficultés entravant la recherche d'emploi (en %)**

| Nature du problème | DEFM | *dt RSA* | *dt santé* | CLD | *dt RSA* | *dt santé* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Problèmes de logement | 9,2 | *13,4* | *7,8* | 11,0 | *15,3* | *13,5* |
| Problèmes de transports | 22,0 | *33,3* | *22,1* | 31,6 | *40,6* | *32,2* |
| Contraintes familiales | 17,0 | *25,8* | *18,4* | 25,8 | *28,6* | *23,4* |
| Difficultés financières | 27,3 | *40,9* | *35,2* | 32,7 | *41,4* | *38,2* |
| Compréhension du français | 4,0 | *5,8* | *5,2* | 8,4 | *11,3* | *10,1* |
| Accès et utilisation d'internet | 24,7 | *37,2* | *40,5* | 33,9 | *40,6* | *47,3* |
| Découragement, manque de confiance… | 38,2 | *45,0* | *51,4* | 49,2 | *53,1* | *54,5* |

Source : Pôle-Emploi, enquête « demandeurs d'emploi en risque d'exclusion » et *fichier historique des demandeurs d'emploi*.

Néanmoins, les causes qui rendent difficile la recherche d'emploi ne sont pas uniquement subjectives : existent également des causes objectives ou, puisqu'il s'agit de données déclaratives, objectivables. Il s'agit, notamment, de la situation qui prévaut sur le marché du travail. L'insuffisance d'emplois (absence d'offres d'emploi en général ou liées au profil du chômeur et forte concurrence entre chômeurs pour obtenir un des rares emplois disponibles) est évoquée par plus de huit personnes interrogées sur dix, ce qui invite à nuancer fortement tous les propos relatifs à la « pénurie » et aux « difficultés » de recrutement. Parmi les autres causes évoquées, la faiblesse du salaire et la précarité des contrats proposés (surtout leur durée jugée trop courte) sont dénoncés par plus de six chômeurs sur dix et un chômeur sur deux, respectivement, surtout par les plus « vulnérables parmi eux (*cf*. tableau 8).

**Tableau 8 ● Raisons objectivables qui rendent l'accès à l'emploi difficile (en %)**

| Nature | DEFM | *dt RSA* | *dt santé* | CLD | *dt RSA* | *dt santé* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Pénurie d'offres | 82,8 | *82,2* | *86,1* | 85,0 | *85,7* | *85,2* |
| Contrat instable | 47,7 | *51,6* | *52,6* | 48,8 | *56,6* | *49,3* |
| Salaire insuffisant | 66,5 | *64,2* | *70,0* | 64,3 | *61,4* | *68,3* |
| Conditions pénibles | 38,0 | *41,8* | *47,4* | 43,4 | *45,1* | *53,7* |

Source : Pôle-Emploi, enquête « demandeurs d'emploi en risque d'exclusion » et *fichier historique des demandeurs d'emploi*.

La difficulté d'accéder à l'emploi n'est pas toujours justifiée par des raisons liées à l'insuffisance de capacités de la personne ou à des raisons qui renvoient au fonctionnement du marché du travail. Les personnes qui sont à la recherche d'un emploi ont parfois un sentiment de discrimination qui peut être lié à leur âge (trop « jeune » en général, pour l'ensemble des demandeurs d'emploi, ou trop « vieux » pour les CLD et les bénéficiaires du RSA et, surtout, pour ceux qui ont des problèmes de santé), à l'insuffisance de leur formation ou de leur expérience professionnelle (*cf*. tableau 9). Si le sentiment de

discrimination par rapport au sexe ou à la nationalité est relativement marginal, celui relatif à l'origine ethnique (nom ou prénom de consonance étrangère) et à l'apparence physique est plus souvent cité, surtout par les CLD. Le lieu de résidence est souvent évoqué comme une source de discrimination (par un bénéficiaire du RSA sur quatre), de même que l'existence de contraintes familiales : ceci est particulièrement ressenti par les femmes, seules de surcroît, avec des enfants en bas âge.

**Tableau 9 ● Nature des discriminations ressenties (en %)**

| Discrimination liée à | DEFM | *dt RSA* | *dt santé* | CLD | *dt RSA* | *dt santé* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Âge | 39,2 | *41,8* | *52,0* | 54,0 | *48,6* | *61,9* |
| Sexe | 5,4 | *8,1* | *5,8* | 7,3 | *8,6* | *8,7* |
| Nationalité | 6,2 | *12,2* | *2,8* | 7,6 | *8,4* | *6,8* |
| Origine ethnique | 9,0 | *14,8* | *6,4* | 10,8 | *12,7* | *11,0* |
| Apparence physique | 9,2 | *14,0* | *15,4* | 15,5 | *17,7* | *21,5* |
| Niveau de formation | 34,8 | *40,5* | *35,0* | 40,6 | *41,7* | *41,5* |
| Expérience professionnelle | 34,3 | *40,8* | *36,3* | 34,2 | *41,3* | *36,7* |
| Lieu de résidence | 17,7 | *22,7* | *12,1* | 22,6 | *26,7* | *20,2* |
| Contraintes familiales | 16,0 | *23,7* | *17,8* | 21,6 | *24,5* | *21,3* |

Source : Pôle-Emploi, enquête « demandeurs d'emploi en risque d'exclusion » et *fichier historique des demandeurs d'emploi*.

Eu égard à ce qui vient d'être décrit, peu de personnes interrogées ont eu la sensation que leur situation s'est améliorée depuis un an : moins d'un quart de l'ensemble des demandeurs d'emploi et moins d'un sixième des CLD respectivement (cf. tableau 10). Elles sont clairement plus nombreuses à penser le contraire, tandis que le sentiment de stagnation, qui concerne près d'une personne sur deux, aurait pu être interprété comme un signe de résignation.

**Tableau 10 ●Évolution ressentie de la situation depuis un an, en fonction de la situation de la personne (en %)**

| | Dégradation | Sans changement | Amélioration |
|---|---|---|---|
| DEFM | 31,7 | 43,8 | 23,6 |
| dt RSA | 33,6 | 38,9 | 26,2 |
| dt santé | 34,3 | 41,8 | 23,3 |
| CLD | 39,0 | 44,5 | 16,2 |
| dt RSA | 39,9 | 40,9 | 19,1 |
| dt santé | 44,0 | 42,4 | 13,5 |

Source : Pôle-Emploi, enquête « demandeurs d'emploi en risque d'exclusion » et fichier historique des demandeurs d'emploi.

# 3. Accès à l'emploi, quel emploi ?

Afin de mesurer l'influence des difficultés et discriminations ressenties sur l'insertion des demandeurs d'emploi, nous avons mobilisé un modèle logistique multinomial ou polytomique non-ordonné (McFadden, 1973) en prenant en compte trois états différents sur le marché du travail : emploi avec un contrat à durée indéterminée (CDI), emploi avec un contrat à durée limitée (CDL) ou tout autre état observé en dehors de l'emploi. L'hypothèse dite d'indépendance des alternatives non pertinentes (*IIA – Independence of Irrelevant Alternative*) sur laquelle repose ce type de modèle nous a obligés à regrouper certaines situations « proches » du point de vue de leur caractère non pérenne sur le marché du travail : mission d'intérim, contrat saisonnier, contrat à durée déterminée, contrat de

professionnalisation ou d'apprentissage, contrat aidé... L'hypothèse IIA qui repose sur l'exclusivité mutuelle des choix, sous-entend qu'un individu ne peut pas être simultanément dans plusieurs états au même moment. Les situations relatives au fait d'être sans emploi et à la recherche d'emploi, être en formation ou en reprise d'études, être en inactivité ou en retraite ont également été regroupées, désignant un « état » plus large que l'on qualifiera de « hors emploi ». C'est cette situation de « hors emploi » qui constituera la modalité de référence dans notre modèle[4]. La variable à expliquer comprenant les *K* états sur le marché du travail : *k*=1, …, *K*-1, la probabilité d'observer l'individu *i* dans l'état *k*, est donnée par l'équation suivante :

$$Prob\ (y_i = k) = \frac{e^{X_i \beta_k}}{1 + \sum_{j=1}^{K-1} e^{X_i \beta_j}}\ pour\ k = 1, \dots, K-1\ et\ i = 1, \dots, n$$

Les régressions sont menées sur deux échantillons représentatifs composés d'une part des chômeurs enregistrées à la fin du mois de juin 2019 (DEFM) et, d'autre part, des chômeurs de longue durée (CLD) à la même date. Dans le cadre de la présente étude sont considérés comme « chômeurs de longue durée » les demandeurs d'emploi qui sont restés inscrits en catégorie A pendant 12 mois durant les 15 derniers mois, parmi les demandeurs d'emploi inscrits en catégories A, B et C[5] (cf. encadré méthodologique). Les estimations portent sur l'insertion à court terme, à savoir dans les six mois à compter du début de la période d'observation (juin 2019). L'insertion (ou l'absence d'insertion) ont été analysées par rapport à une série de variables liées aux difficultés auxquelles les demandeurs d'emploi ont été confrontés, ainsi qu'aux discriminations qu'ils ont ressenties. En dehors de ces variables, nous avons mobilisé comme variables de contrôle d'autres facteurs pouvant influencer l'offre de travail : l'âge, la composition du ménage, le niveau de formation, le passé professionnel, le lieu de résidence, la situation par rapport au logement, le revenu du ménage, le soutien par des proches (aide financière) et la perception de leur avenir professionnel.

L'analyse des résultats montre que les difficultés pour trouver un d'emploi exercent toutes une influence négative sur les sorties du chômage, notamment pour une reprise d'emploi en CDI. Dans le groupe des chômeurs de longue durée, la probabilité de sortie vers le CDI est « toutes choses égales par ailleurs » la plus faible pour ceux qui font état de difficultés liées à leur état de santé/handicap, à leur âge ou encore à leur niveau d'études ou leur spécialité de formation : les chances d'avoir un CDI par rapport à être en situation de chômage ou d'inactivité diminuent respectivement de 74 %, 66 % et 51 % par rapport aux personnes qui n'ont pas évoqué ces discriminations (cf. tableau 11). Les chômeurs de longue durée ayant mentionné comme freins au retour à l'emploi leur origine ethnique ou des contraintes familiales ont un rapport de chances de sortie du chômage vers l'emploi en CDI qui diminue de 25 % dans les deux cas. Cette probabilité décroît respectivement de 17 % et 14 % pour ceux qui ont évoqué comme freins au retour à l'emploi l'(in)expérience professionnelle ou le manque d'opportunités d'emploi près de leur lieu de résidence. Hormis pour ceux qui ont mentionné avoir des difficultés qui tiennent au manque d'expérience, au manque d'opportunités d'emploi et à l'origine ethnique, les écarts par rapport à la population de référence sont moins marqués pour l'ensemble des demandeurs d'emploi que pour les chômeurs de longue durée.

Si l'on s'intéresse aux transitions vers un CDL par rapport à une situation marquée par l'absence d'emploi, nous observons que le rapport relatif diminue plus fortement pour les demandeurs d'emploi qui ont déclaré des difficultés liées à leur état de santé/handicap. L'origine ethnique comme frein ressenti pour leur retour à l'emploi n'exerce pas d'influence négative sur les transitions vers le CDL ; au contraire, selon qu'ils appartiennent à la population des CLD ou seulement à celle de l'ensemble des demandeurs d'emploi, les chances de sortie du chômage vers un CDL sont 1,5 et 1,9 fois plus élevées par rapport au fait de rester sans emploi. Les demandeurs d'emploi qui évoquent l'origine ethnique comme frein au retour à l'emploi sont néanmoins surreprésentés dans les emplois intérimaires et les contrats aidés qui ont été regroupés dans la catégorie CDL. Si le manque d'expérience exerce une

[4] Si l'IIA peut paraître difficilement applicable dans le cadre de l'analyse de l'offre de travail en raison des comportements individuels qui impliquent une réflexion simultanée avant de faire des choix, les expériences empiriques et la cohérence de l'hypothèse d'un point de vue analytique ont montré que le *logit* polytomique s'avère suffisamment robuste (McFadden, 1984).
[5] La catégorie A fait référence aux personnes sans emploi tenues d'accomplir des actes positifs de recherche d'emploi, tandis que les catégories B et C identifient les demandeurs d'emploi qui ont exercé une activité réduite d'une durée inférieure à 78 heures ou supérieure ou égale à 78 heures respectivement.

influence négative sur les reprises d'emploi en CDI, que les individus soient chômeurs de longue durée ou pas, les rapports de risques relatifs sont légèrement positifs en ce qui concerne la transition vers un CDL.

Concernant les variables de contrôle intégrées dans notre modèle, la situation familiale montre que les demandeurs d'emploi vivant en couple et dont le conjoint est sans emploi sont un peu plus souvent concernés par la reprise d'activité (hormis pour les chômeurs de longue durée au regard des transitions vers le CDL). L'influence négative de l'âge semble être plus marquée pour les chômeurs de longue durée. Ainsi, les demandeurs d'emploi de 50 ans et plus appartenant à cette catégorie ont un rapport relatif d'avoir un CDI ou un CDL plutôt que de rester au chômage ou en inactivité qui diminue de 32 % et 77 % respectivement, par rapport à l'individu de référence qui a entre 30 et 39 ans. L'effet du diplôme sur les sorties du chômage vers une reprise d'emploi en CDI va dans le même sens pour l'ensemble des demandeurs d'emploi et pour les chômeurs de longue durée, même s'il est moins marqué pour cette dernière catégorie (ratio de risque relatif de 2,5 et 1,3 fois plus élevé pour les personnes ayant un diplôme supérieur à bac+2 par rapport à l'individu de référence de niveau CAP/BEP/brevet). Un passé professionnel caractérisé par l'emploi favorise également les sorties du chômage vers un CDI. L'alternance emploi/chômage semble néanmoins faciliter les sorties du chômage vers un CDL. Les situations par rapport au logement et au lieu d'habitation exercent une influence notable sur les transitions vers le CDL et le CDI : le fait d'habiter dans un « quartier prioritaire de la ville » (QPV) ou de résider dans un logement social diminue les sorties du chômage vers l'emploi, indépendamment du type de contrat. L'effet de la situation par rapport au logement, notamment par rapport à la propriété, joue de manière très différenciée entre les chômeurs de longue durée et l'ensemble des demandeurs d'emploi : le fait d'être propriétaire exerce une influence négative sur les reprises d'emploi seulement pour les chômeurs de longue durée. Enfin, un niveau faible de ressources financières (revenu mensuel inférieur à 1 000 euros) contribue à diminuer les sorties du chômage vers l'emploi.

**Tableau 11 ● Ratio de risque relatif (*odds ratio*) issu d'un modèle *logit* multinomial de la probabilité de sortie du chômage vers un contrat à durée indéterminée (CDI) ou vers un contrat à durée limitée (CDL), par rapport au fait de rester sans emploi**

| | Transition vers le CDI… …plutôt que d'être sans emploi *(catégorie de référence)* | | Transition vers le CDL… …plutôt que d'être sans emploi *(catégorie de référence)* | |
|---|---|---|---|---|
| | CLD | DEFM | CLD | DEFM |
| (⚹) *Difficultés/discriminations ressenties liées : (réf. Non)* | | | | |
| Au niveau d'études ou la spécialité de formation | 0,486*** | 0,889*** | 0,378*** | 0,897*** |
| Au manque d'expérience | 0,831*** | 0,573*** | 1,094** | 1,005*** |
| Au manque d'opportunités d'emploi près du lieu de résidence | 0,860*** | 0,729*** | 0,871*** | 0,728*** |
| Aux contraintes familiales | 0,752*** | 0,864*** | 0,390*** | 0,718*** |
| A l'âge | 0,338*** | 0,834*** | 1,047*** | 0,515*** |
| Au sexe | 0,657*** | 0,623*** | 0,400*** | 0,352*** |
| A l'origine ethnique | 0,748*** | 0,556*** | 1,502*** | 1,891*** |
| A des problèmes de santé/le handicap | 0,262*** | 0,304*** | 0,420*** | 0,279*** |
| *Situation familiale: Célibataire* | | | | |
| Couple avec conjoint en emploi | 1,073*** | 0,999 (ns) | 0,500*** | 0,587*** |
| Couple avec conjoint sans emploi | 1,047*** | 1,072*** | 0,373*** | 1,366*** |
| *Age : 30-39 ans* | | | | |
| < 30 ans | 0,808*** | 2,135*** | 1,732*** | 1,396*** |
| 40-49 ans | 0,938*** | 1,144*** | 0,367*** | 1,362*** |
| 50 ans et plus | 0,678*** | 1,045*** | 0,234*** | 1,360*** |
| *Niveau de formation : CAP-BEP-Brevet* | | | | |
| Bac + 3 et plus (licence, master, doctorat, école) | 1,341*** | 2,500*** | 0,556*** | 0,702*** |
| Bac + 2 (DUT, BTS, DEUG…) | 1,061*** | 2,186*** | 0,744*** | 1,281*** |
| Niveau Bac | 1,307*** | 1,293*** | 0,713*** | 1,075*** |
| Sans diplôme ou certificat d'études | 0,638*** | 1,918*** | 0,683*** | 0,809*** |
| *Passé professionnel : en emploi* | | | | |
| Alternance emploi/chômage | 0,950*** | 1,067*** | 1,103*** | 1,107*** |
| Chômage | 0,704*** | 0,666*** | 0,470*** | 0,781*** |
| Inactif | 0,461*** | 0,541*** | 1,390*** | 0,608*** |
| *Réside dans un QPV : Non* | | | | |
| Oui | 0,907*** | 0,683*** | 1,002 (ns) | 0,846*** |
| *Logement : locataire parc privé* | | | | |
| Propriétaire | 0,894*** | 1,645*** | 0,764*** | 1,351*** |
| Locataire logement social | 0,359*** | 0,965** | 0,591*** | 0,690*** |
| Hébergé par proches ou familles | 0,338*** | 0,866*** | 0,092*** | 1,073*** |
| *Revenu du ménage : [1000 - 2000 [ euros* | | | | |
| < 1 000 euros | 0,804*** | 0,668*** | 0,213*** | 0,224*** |
| 2 000 euros et plus | 1,485*** | 1,576*** | 1,644*** | 0,911*** |

( ⚹) : Variables muettes où les modalités de référence correspondent à l'absence de telle ou telle difficulté déclarée.
Lecture : en décembre 2019, le rapport relatif d'avoir un CDI par rapport à être sans emploi pour un chômeur ayant déclaré avoir/avoir eu des difficultés liées au niveau d'études ou à la spécialité de formation diminue de 51 % par rapport à une personne n'ayant pas déclaré ce type de difficultés.
***, **, * : coefficients *significatifs* à *1 %, 5 % et 10* % ; (ns) : non significatif.

Source : Pôle-Emploi, enquête « demandeurs d'emploi en risque d'exclusion » et *fichier historique* des demandeurs d'emploi.

Interrogés sur la correspondance entre l'emploi retrouvé et leurs attentes du point de vue de la rémunération, du contrat de travail, de l'intérêt des tâches liées au poste, de la qualité de vie au travail et de l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée, les demandeurs d'emploi semblent être fortement influencés dans leur choix de réponse au regard des difficultés rencontrées. Comparativement à l'ensemble des demandeurs d'emploi, une discrimination liée à l'âge et ou à des problèmes de santé va de pair avec une insatisfaction plus grande quant à l'intérêt des tâches liées au poste. Des discriminations liées au sexe et au niveau d'études ou à la spécialité de formation sont davantage associées à une insatisfaction qui tient à la rémunération, tandis que l'origine ethnique et le manque d'expérience influencent de manière plus conséquente le mécontentement sur l'ensemble des dimensions. Les écarts de réponse par rapport à l'ensemble des demandeurs d'emploi restent plus marqués pour la rémunération et le type de contrat pour ceux qui se sentent discriminés par rapport à leur origine ethnique. Le manque d'intérêt des tâches liées au poste ainsi que le déséquilibre entre vie

professionnelle et vie privée sont également plus marqués pour les demandeurs d'emploi qui ont ressenti des difficultés liées au manque d'expérience professionnelle.

# Conclusion

Conformément aux hypothèses de départ, les chômeurs appartenant à des catégories « vulnérables » composées des bénéficiaires du RSA, des personnes confrontées à des problèmes chroniques de santé ou des handicaps, surtout des chômeurs dits « de longue durée » sont confrontés à des difficultés certaines pour trouver un emploi et, quand ils en trouvent un, il est plus souvent précaire. Ces situations étant cumulatives, les bénéficiaires du RSA et les personnes ayant des problèmes de santé sont plus nombreuses parmi les chômeurs de longue durée. Le fait d'être plus intensément confrontés à des difficultés – subjectives ou objectives – qui entravent leur recherche d'emploi ou leur accès à l'emploi, s'accompagne d'un plus fort sentiment de discrimination, essentiellement basé sur des caractéristiques visibles. Si le niveau de formation reste toujours un rempart contre le chômage (moins pour les CLD cependant), la pauvreté relative (faible niveau de revenus du ménage, absence de logement individuel ou habitat social, résidence dans des quartiers défavorisés) pénalise ostensiblement la sortie du chômage.

# Bibliographie

Amossé, T., Ducoudré, B., Erhe,l C., Mias, A., Ollivier, C., Peugny, C., Pitti, L., Rieucau, G. & Simonnet, V. (2019). Passer en revue quarante ans de Travail et Emploi. *Travail et Emploi*, *158*, 7-42.

Brodiez-Dolino, A. (2014). La vulnérabilité, entre sanitaire et social. Dans A. Brodiez-Dolino, I. von Bueltzingsloewen, B.Eyraud, C.Laval & B. Ravon. *Vulnérabilités sanitaires et sociales. De l'histoire à la sociologie* (p. 9-16). Rennes : PUR.

Chassard, Y.& Bosco, A. (1998). L'émergence du concept d'employabilité. *Droit Social*, *11*, 903-911.

Daguerre, A. (2006). Les politiques de retour à l'emploi aux États-Unis, en Grande-Bretagne et en France. *Critique internationale*, *31*, 69-94.

Daguerre, A. (2004). Neglecting Europe: Explaining the Predominance of American Ideas in New Labour's Employment Policies since 1997. *Journal of European Social Policy*, *14*, 25-39.

Demazière, D. (2006). *Sociologie des chômeurs*. Paris : La Découverte.

Department for Work and Pensions (2006). *A New Deal for Welfare: Empowering People to Work*. Rapport au Secrétaire d'État de l'Emploi et des Retraites, Cm 6730.

Dietrich, A. (2013). Employabilité. Dans N. Postel, R. Sobel. *Dictionnaire critique de la RSE* (p. 156-161). Villeneuve d'Asq : Presses universitaires du Septentrion.

Gazier, B. (2019). Opportunities or Tensions: Assessing French Labour Market Reforms from 2012 to 2018. *International Journal of Comparative Labour Law and Industrial Relations*, *35*, 331- 354.

Gazier, B. (2006). L'employabilité. Dans J. Allouche (dir.), *Encyclopédie des ressources humaines* (p. 350-356). Paris : Vuibert.

Gazier, B. (1990). L'employabilité : brève radiographie d'un concept en mutation. *Sociologie du travail*, *4*, 575-584.

Gazier, B. & Petit, H. (2019). *Économie du travail et de l'emploi*. Paris : La Découverte.

Gifford, B.-R. & Wing, L.-C. (1994). *Policy Issues in Employment Testing*. Springer Science+Business Media B.V.

Latham, G.-P. (1988). Human resource training and development. *Annual Review of Psychology*, *39*, 545-582.

Ledrut, R. (1966). *Sociologie du chômage*. Paris : PUF.

Lefresne, F. (2003). *Les jeunes et l'emploi*. Paris : La Découverte.

McFadden, D. (1984). Econometric analysis of qualitative response models. *Handbook of econometrics*. Vol. II, Griliches Z., Intriligator M.D. (eds.), Elsevier Science Publishers.

McFadden, D. (1973). Conditionial logit analvsis of qualitative choice behavior. Dans P. Zaremiibka (eds.), *Frontiers in Econometrics* (105-135). Wiley.

Meron, M., Minni, C. (1995). Des études à l'emploi : plus tard et plus difficilement qu'il y a vingt ans. *Économie et Statistique*, *283-284*, 9-32.

Mormiche, P. (1975). Les jeunes sur le marché du travail. *Économie et Statistique*, *69*, 65-71.

# Annexe. Statistiques complémentaires, descriptives de la population étudiée

A1. Mode d'habitat selon la situation de la personne

| | propriétaire, accédant | locataire (privé) | locataire HLM | hébergé par des proches |
|---|---|---|---|---|
| DEFM | 25,7% | 28,2% | 24,1% | 21,7% |
| dt RSA | 12,0% | 23,6% | 42,7% | 21,7% |
| dt santé | 29,8% | 22,3% | 29,0% | 18,9% |
| CLD | 25,2% | 24,6% | 27,0% | 21,5% |
| dt RSA | 10,4% | 24,8% | 34,5% | 27,8% |
| dt santé | 20,6% | 21,7% | 33,9% | 22,4% |

A2. Composition du ménage selon la situation de la personne

| | en couple | avec personnes à charge | célibataire | avec personnes à charge |
|---|---|---|---|---|
| DEFM | 22,3% | 31,3% | 32,6% | 13,6% |
| dt RSA | 10,8% | 24,2% | 35,8% | 29,2% |
| dt santé | 23,2% | 27,9% | 32,0% | 16,2% |
| CLD | 18,0% | 26,3% | 41,9% | 13,2% |
| dt RSA | 9,2% | 19,5% | 49,5% | 21,5% |
| dt santé | 17,3% | 22,6% | 45,4% | 14,4% |

A3. Niveau de revenus du ménage selon la situation de la personne (non réponses exclues)

| | < 500€ | 500 - <750€ | 750 - <1 000€ | 1 000 - <1 500€ | 1 500 - <2 000€ | 2 000 - <3 000€ | >= 3000€ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| DEFM | 6,9% | 7,6% | 14,0% | 17,2% | 20,0% | 20,1% | 14,3% |
| dt RSA | 20,4% | 18,0% | 18,7% | 18,6% | 9,4% | 10,7% | 4,2% |
| dt santé | 10,1% | 10,9% | 15,9% | 18,1% | 17,2% | 17,2% | 10,7% |
| CLD | 14,1% | 18,0% | 16,3% | 18,3% | 14,0% | 10,5% | 8,8% |
| dt RSA | 26,6% | 23,9% | 19,1% | 15,9% | 7,2% | 5,6% | 1,7% |
| dt santé | 14,6% | 18,8% | 20,6% | 17,2% | 13,4% | 9,4% | 6,0% |

Source : Pôle-Emploi, enquête « demandeurs d'emploi en risque d'exclusion » et *fichier historique des demandeurs d'emploi*.

# Le marché de l'emploi rural : le dernier bastion de l'insertion professionnelle des jeunes sans diplôme ?

*Clément Reversé*[*]

## Introduction

La question du décrochage scolaire et de ses impacts s'inscrit directement dans un continuum allant de la formation (quittée précocement) à l'emploi (souvent précaire) et soulève des problématiques de sélections. Lorsque l'on parle de sorties précoces de l'institution scolaire, il semblerait que ces problématiques soient au nombre de deux. Dans un premier temps, nous pouvons bien entendu penser à la sélection au sein même de l'École qui, par un jeu de hiérarchisation supposé être méritocratique dans notre modèle républicain, crée une forme de sélection qui dirigera – bien malgré elle – le jeune vers un parcours sans diplôme. Cette première forme de sélection est suivie d'une seconde qui lui est corrélée. Le départ précoce du système de formation sans qualification minimale requise par l'État[1] implique de devoir tenter son insertion sur le marché de l'emploi sans la sécurité professionnelle que représente le diplôme. Si aujourd'hui nous assistons à une poursuite de l'inflation du niveau de diplôme (Duru-Bellat, 2006) depuis l'ouverture massive des études supérieures durant la seconde moitié du XXe siècle, confrontée à une crise de l'emploi chez les jeunes, il n'en demeure pas moins que le diplôme est, encore aujourd'hui, la meilleure arme pour s'insérer sur le marché de l'emploi jeune. Le niveau de diplôme n'est en effet plus la garantie d'une insertion certaine, stable et pérenne sur le marché de l'emploi (Vollet & Zaffran, 2018), mais l'absence de diplôme semble être l'assurance d'une insertion dans du non-emploi (Castel, 2011).

Les recherches en sciences sociales se sont bien souvent arrêtées sur ce constat binaire entre, d'une part, un accès à l'emploi plus simple par le diplôme, et, d'autre part, une insertion professionnelle plus instable, labile et précaire par l'absence de ce dernier. Quelques recherches ont cependant relativisé la première partie de ce constat. Dans son ouvrage de 2018, Romain Delès interroge justement l'insertion des jeunes par le diplôme et arrive à la conclusion que non seulement le niveau de diplôme a une influence sur l'insertion professionnelle, mais que la filière affecte également cette dernière (Delès, 2018). En ce sens, si Delès remarque un taux d'insertion professionnelle de 88 % chez les détenteurs d'un master, les contrats stables ne représenteront que 21,5 % chez les diplômés en lettres-langues-art-sciences sociales alors qu'ils seront de l'ordre de 40,9 % pour les diplômés de sciences dures (*Ibidem*). Toutefois, les interrogations sur les variations de la sélection se limitent bien trop souvent à questionner les distinctions par le diplôme et donc à lisser et à homogénéiser l'insertion sur le marché du travail des jeunes sans diplôme. En outre, on a bien souvent tendance à considérer l'absence de diplôme comme un handicap unique et invariable lors de la sélection qui mène à l'insertion sur le marché de l'emploi. La réalité est tout autre puisqu'au même titre que l'insertion ne dépend pas uniquement du niveau de diplôme, l'absence de diplôme n'est pas le seul facteur qui pourra avoir un impact sur l'insertion professionnelle des jeunes ayant quitté précocement le système de formation. Joël Zaffran publie ainsi un article avançant une idée analogue. En comparant l'insertion professionnelle des jeunes sans diplôme, il se rend compte que les jeunes ruraux ont 1,23 fois plus de probabilité d'être en emploi que leurs homologues urbains (2018). C'est la « *prime au rural* » qui semble impliquer que l'absence de diplôme puisse avoir un impact moindre sur la sélection et sur l'insertion professionnelle lorsque l'on vit dans des espaces ruraux que lorsque l'on vit dans des espaces urbains[2] (*Ibidem* ; Bouquet, 2018).

[*] CED, Université de Bordeaux.

[1] Est considéré décrocheur toute personne quittant le système de formation avant un niveau 3, c'est-à-dire inférieur au niveau CAP ou BEP.

[2] Ici nous faisons le choix de définir le rural par l'approche morphologique de l'INSEE. Nous considérons alors le rural comme étant implanté dans une commune de moins de 2 000 habitants et caractérisé par l'éloignement de l'habitat.

Ainsi, si l'on sait alors que la sélection professionnelle paraît plus clémente pour les non-diplômés en campagne qu'en ville, il reste encore à s'interroger sur les causes de cette différence de l'insertion. En somme, s'insérerait-on mieux en milieu rural qu'en milieu urbain lorsque l'on n'a pas de diplôme ? Et quelles implications cette variation de l'insertion peut avoir sur le parcours de ces jeunes ?

Pour répondre à ces questions, cet article reposera sur une recherche menée dans le cadre d'une thèse en sociologie et portant sur l'expérience de l'insertion chez les jeunes ruraux sans diplôme au sein de la région Nouvelle-Aquitaine. Cette thèse propose une approche compréhensive et longitudinale de l'analyse sociologique qui permet de mieux saisir l'expérience de ces jeunes que part le seul travail statistique. Elle repose ainsi sur 100 entretiens semi-directifs menés sur les départements de la Gironde, de la Charente et de la Creuse auprès des jeunes sans diplôme et vivants dans des espaces à faible, ou très faible, densité de population. À ces entretiens vient s'ajouter un corpus de 25 entretiens réalisés auprès d'individus responsables de l'insertion professionnelle ou du retour en formation de ces jeunes (conseillers en Mission Locale, directeurs d'agence d'intérim, MLDS, MFR[3]…). Enfin, ces données empiriques sont complétées par un travail d'observation active réalisé dans le cadre de cette recherche et permettant d'approfondir les propos développés au cours de l'enquête.

Nous proposerons ici une réflexion en deux parties sur les phénomènes de sélection de la formation vers l'emploi chez les jeunes sans diplôme vivant au sein d'espaces ruraux. Dans un premier temps, nous reviendrons sur le phénomène de sélection au sein du parcours scolaire qui a dirigé ces jeunes vers une sortie précoce du système de formation. Il sera alors question d'interroger l'impact du rural à la fois sur l'offre de la formation, mais aussi la prise en charge des jeunes durant leur scolarité et également l'influence de ce dernier sur l'acte du décrochage scolaire en lui-même. Dans un second temps, nous nous intéresserons au phénomène de sélection du côté de l'emploi chez des jeunes caractérisés à la fois par l'absence de diplôme mais également par l'aspect rural des espaces dans lesquels ils créent leurs expériences de vie. Afin de rendre compte des variations sur la sélection et l'insertion sur le marché de l'emploi de ces jeunes, nous soulèverons trois éléments que sont la composition de l'emploi rural, les modalités de recrutements en milieu rural, puis les conséquences de ce rapport plus étroit à l'emploi.

Se concentrer sur les espaces ruraux est nécessaire alors que la recherche en science sociale a une tendance à la fois à uniformiser le rural et à lui imposer des cadres d'actions de politiques publiques forgés pour les espaces urbains. Il est alors impératif de révéler les particularités inhérentes de ces espaces afin de ne pas les marginaliser par l'oubli ou le désintérêt.

# 1. De la formation au décrochage en milieu rural

## 1.1. Les jeunes futurs décrocheurs face à l'offre de formation rurale et locale

L'École repose sur l'idée d'une méritocratie pourvoyeuse d'égalité (Dubet, 2010). Dans ce système, il n'est alors pas surprenant de constater l'importance de l'attestation de réussite que représente le diplôme dans un continuum allant du suivi d'une formation jusqu'à sa vie professionnelle. Avant de se recentrer sur le phénomène de sélection scolaire rural en soi, il est nécessaire de comprendre l'environnement scolaire chez les élèves ruraux. Il existe en effet des caractéristiques propres à l'enseignement dans ces espaces de vie malgré un manque flagrant de données et d'indicateurs portant sur le sujet en comparaison avec la question de la scolarité urbaine. La vie scolaire urbaine semble devenir la norme et est bien souvent considérée – à tort – comme le référentiel unique en matière d'éducation. Ainsi, pour comprendre les mécanismes de sélection dans le continuum formation/emploi, il est impératif de mettre en relief les particularités de l'École en milieu rural.

On sait notamment que les espaces ruraux sont marqués par une composition socioprofessionnelle plus populaire que les espaces urbains. Les élèves ruraux ont en règle générale des origines plus

[3] MLDS : mission de lutte contre le décrochage scolaire, MFR : maison familiale rurale.

modeste et plus populaire, et bien souvent des parents avec de plus faibles diplômes. 35,1 % d'entre eux ont des parents ayant quitté l'école au lycée là où la moyenne nationale est de 17,7 % (Coly & Even, 2017). Cette composition semble nous prédire une éducation rurale en déficit. Il n'en est rien en réalité puisque les élèves ruraux ont de meilleurs scores à l'entrée au collège que le reste de la population (*Ibidem*, Bouquet, 2018).

Ces meilleurs résultats à l'entrée au collège peuvent s'expliquer par plusieurs éléments constitutifs de l'éducation rurale en primaire. Les classes sont plus petites et permettent à l'enseignant un meilleur suivi en fonction de besoins de chaque élève et créent des classes multiniveaux favorisant l'apprentissage (Azéma & Mauhourat, 2018). L'implication des parents (notamment sur le plan relationnel avec l'École) est plus forte en milieu rural qu'en ville et cela même chez les classes populaires (Barrault-Stella, 2014). Enfin, il existe un investissement plus grand de la part du corps professoral, rendu possible par cette conjoncture particulière de la proximité relationnelle avec les parents et de la petitesse des effectifs dans les écoles de villages (Grelet & Vivent, 2011).

Sans essentialiser ni homogénéiser l'éducation en milieu rural, notons que l'éducation rurale en primaire est plutôt avantageuse, mais aussi que l'offre de formation rurale marque profondément le système de sélection de formation puis d'emploi. En effet, lorsque l'on parle de formation ou de scolarité en milieu rural, l'un des caractères les plus saillants est sans aucun doute l'aspect succinct et professionnalisant des formations proposées. Sur les 100 jeunes rencontrés dans le cadre de ma recherche, seuls 5 se sont dirigés vers un lycée général à la sortie du collège alors que tous ou presque se sont tournés vers des lycées professionnels ou des formations de type CAP-BEP.

Le choix de telles filières n'est pas anodin puisque l'insertion professionnelle ne se fait pas uniquement par le niveau de diplôme mais aussi par la filière choisie (Delès, 2018). Les jeunes ruraux se dirigent donc majoritairement vers des filières courtes et professionnalisantes ou doivent partir en ville – et donc quitter le local – pour poursuivre des études supérieures. Il n'est alors pas surprenant de voir cette tendance s'accentuer lorsque l'on se tourne vers les jeunes issus des classes populaires qui n'ont bien souvent ni de réelle envie de poursuivre des études ni la possibilité économique de le faire. Ceux qui poursuivent des études supérieures partent généralement en ville pour s'y former puis y travailler et ne sont donc pas réellement concernés par la question de la sélection formation/emploi en milieu rural. Pour les jeunes ruraux issus des classes populaires, les formations professionnalisantes ne sont d'ailleurs pas nécessairement vues comme une voie de disqualification, mais sont plutôt comprises dans un rapport pratique à l'enseignement et comme une « voie d'accélération » vers l'emploi qui est renforcée par l'aspect « concret » (Coquard, 2019) des emplois sur lesquelles elles débouchent.

Aussi, bien que le niveau de diplôme évolue en milieu rural comme ailleurs, la finalité professionnelle rurale paraît plus concrète. Mais cette direction que prennent les formations rurales est-elle le symptôme d'un manque de ressources ou bien d'un manque d'ambition de la part des jeunes ruraux ? Ces jeunes sont effectivement souvent accusés de manquer de motivation dans leurs études et pour leurs carrières futures. Si ces jeunes limitent leur choix par une anticipation du destin probable, il faut avant tout noter que poursuivre des études signifie de devoir quitter l'espace de vie locale pour se former ailleurs et potentiellement ne pas revenir. Ceci impliquerait à la fois une perte des ressources disponibles localement par l'aide parentale et aussi de rompre, ne serait-ce qu'en partie, avec le milieu sociogéographique dont on est issu. Partir est un investissement et potentiellement donc un risque que tous ne peuvent pas se permettre. Les jeunes ruraux se restreignent donc et s'autosélectionnent sur le marché de la formation locale et cela est autant dû à l'anticipation de leurs capacités supposées qu'à la faiblesse de l'offre de formation supérieure et de la composition de cette offre.

## 1.2. Ce que le rural fait au processus de décrochage scolaire

Bien que l'École soit tant un système de formation que de sélection et de « tri » socioprofessionnel, la scolarité des ruraux (et même des futurs jeunes sans diplôme) se passe dans l'ensemble plutôt bien en primaire. Si des difficultés existent effectivement lors de cette période chez les jeunes rencontrés, ils décrivent avant tout des difficultés familiales qui appuyaient un début de retard scolaire mais sans que ce dernier ne soit perçu sous le prisme de la hiérarchisation ou de la marginalisation de sa scolarité. Contrairement au reste de leur scolarité, l'école primaire est plutôt décrite avec nostalgie et beaucoup

d'affection : comme une période plus simple et moins stigmatisante. Peut-être moins axée sur la hiérarchisation et le mérite scolaire, c'est une période où les difficultés socialement héritées ne sont pas encore portées directement par les jeunes. Ils disent alors ne pas avoir l'impression de « déranger » par leur retard comme cela pourra être le cas par la suite. Le système primaire rural permet d'atténuer les effets pervers d'une accumulation de retards scolaires, et cela malgré une composition sociale plus populaire qu'en ville. Malgré tout, des retards s'installent souvent très tôt et finiront par ricocher et s'amplifier par la suite en créant un réel *désamour de l'École.*

Ce désamour de l'École – qui n'est donc pas de la haine – apparaît généralement avec l'entrée du jeune au collège. Cette période est centrale puisqu'elle coïncide avec celle de l'adolescence, c'est-à-dire, une période de construction de son identité individuelle et d'autonomisation de ses pratiques et de son existence (Zaffran, 2010). La construction de ce désamour commence généralement dès le début du collège avec l'entrée en sixième, où les retards accumulés deviennent de manière abrupte une succession d'échecs hiérarchisant. Ces jeunes qui décrocheront par la suite disent arriver dans un « grand flou ». Des classes plus grandes et une attention moins importante et moins individualisée renforcent les retards de ces jeunes qui finissent par se désinvestir de leur expérience scolaire qu'ils voient défiler devant leurs yeux et dont ils se retrouvent à la marge. Au-delà de la question du décrochage, ces jeunes n'accrochent tout simplement pas à leur scolarité en étant à la fois éloignés et maintenus dans cette dernière. La succession et l'accumulation d'échecs comme méthode de sélection au collège (Dubet, 2004) est une épreuve vulnérabilisante, car violente symboliquement. Ils sont ainsi forcés de rester dans un système qui hiérarchise pour sélectionner et qui les place en bas de cet agencement. Alors que l'écart se creuse, le redoublement est perçu comme une chance rare et non comme un échec puisqu'il permet d'assurer ces jeunes dans leurs connaissances et donc de limiter la portée de l'éloignement relationnel entre eux et l'institution.

Cette distanciation les amène à considérer qu'ils ne sont « pas faits pour l'École ». Contrairement à de nombreux jeunes urbains, ils ne remettent pas en question l'École comme étant une institution inadaptée à leurs besoins, mais font l'inverse. Ils se considèrent comme étant inadaptés à l'École et donc – dans une opposition manichéenne – faits pour le « vrai travail ». Ils portent cette faute de manière très fataliste et essentialisante, ce qui renforce donc l'écart vécu entre eux et leur scolarité. Ainsi, bien que le professorat puisse comprendre cet écart comme une forme de désengagement volontaire, c'est en réalité un *rejet désolé* (Roche, 2016). Ils n'expriment pas de haine ni de révolte envers l'institution mais vivent plutôt un « désamour », c'est-à-dire une cessation de l'amour. En somme, ils ne sont pas « contre l'École » mais « à côté d'elle ».

Les élèves qui seront les futurs jeunes sans diplôme sont moins contestataires et plus passifs que leurs homologues urbains (Roche, 2016 ; Coquard, 2019). Ils ont bien intériorisé la nécessité scolaire, qui ressort lors des entretiens, mais se sentent inadaptés et « lâchent » dans une résignation malheureuse de leur scolarité. La différence la plus saillante dans cette (auto)sélection rurale est donc bien l'autoresponsabilisation de son échec par l'acteur par une anticipation de son destin probable qui se crée toujours par une dépréciation de ses compétences coconstruite avec l'École. C'est alors l'accumulation du désamour scolaire, de la responsabilisation de ses échecs et de la mise à distance de l'expérience scolaire qui amènent en milieu rural à un fort potentiel de départ précoce du système éducatif.

Ces jeunes perçoivent leur scolarité comme une perte de temps puisqu'ils se pensent voués à l'échec. Ils font souvent très tôt le « *deuil des grands métiers* » (Zunigo, 2010). C'est alors « *un choix du destin, mais un choix forcé, produit par des conditions d'existence qui, en excluant comme pure rêverie tout autre possible, ne laisse d'autre choix que le goût du nécessaire.* » (Bourdieu, 1979. p. 173). On appelle d'ailleurs ces jeunes à faire preuve de réalisme quant à leurs ambitions en leur proposant de se tourner vers des filières plus courtes et plus professionnalisantes qui semblent alors répondre à la fois à leurs manques mais aussi à l'offre et à la sélection du marché de l'emploi local. Car s'ils se détournent souvent très tôt de la chose scolaire, ils expriment paradoxalement de manière très précoce une volonté anticipée de s'insérer sur le marché de l'emploi (même peu rémunérateur), et cela avec ou sans diplôme.

Ils doutent également de la rentabilité potentielle des diplômes qu'on leur présente comme atteignables au vu de leurs capacités scolaires. En se considérant comme les acteurs responsables de leurs échecs scolaires et en anticipant la sélection du continuum formation/emploi, ils acceptent généralement sans grande souffrance de se tourner vers des formations plus modestes. C'est une forme de résignation stratégique – coconstruite avec l'École – vers de plus humbles ambitions socioprofessionnelles. Parfois dès la cinquième ces jeunes se dirigent massivement vers des voies de formation courtes et professionnalisantes qui semblent coïncider avec une volonté de se réinvestir dans un rapport plus « concret » et plus « pratique » à l'emploi. C'est un travail de projection dans un avenir socioprofessionnel très précoce que l'on demande à faire à ces jeunes gens de 14 ou 15 ans et qui reste limité par les formations qui leur sont accessibles scolairement et disponibles localement. L'orientation de ces jeunes est rarement un choix clair et libre, mais est plutôt un « presque-choix » qui laisse généralement le jeune choisir son orientation dans le *monde du connu*, c'est-à-dire vers des stages qu'ils ont déjà faits ou vers des emplois courants dans l'entourage proche. Ils s'engagent alors sans grande conviction dans des parcours de formation où ils ne connaissent pas toujours les aboutissants et l'état du marché de l'emploi.

## 1.3. Quel décrochage scolaire en milieu rural et quelles implications ?

Le manque de diplôme a une incidence considérable sur l'insertion professionnelle des jeunes, et bien qu'ils n'assurent plus l'emploi ni la stabilité professionnelle, l'acquisition d'un diplôme reste encore la meilleure arme contre la vulnérabilité socioprofessionnelle (Zaffran & Vollet, 2018). Même en milieu rural, où l'insertion professionnelle semble plus avantageuse pour les jeunes sans diplôme, s'insérer professionnellement sans diplôme reste un acte de compromission lors de sa future sélection sur le marché de l'emploi. Alors, que poussent les jeunes ruraux à quitter précocement les bancs de l'école ?

Le décrochage scolaire est un acte dont les causes s'inscrivent dans le temps long de l'expérience scolaire. En marge de leur scolarité, avec des capitaux plus faibles et dans un rapport de désamour depuis l'entrée au collège, nombreux sont ceux qui ont décroché mentalement et émotionnellement bien avant de quitter l'école. En ce sens, décrocher est à comprendre dans leur expérience comme une innovation qui permet de rompre avec un système dévalorisant son estime de soi. L'acte du décrochage permet alors de se réinvestir dans le « vrai travail ».

Les jeunes rencontrés parlent alors du diplôme comme d'un élément qu'ils reconnaissent comme étant factuellement important pour l'insertion professionnelle et paradoxalement dénué de valeur à leurs yeux puisqu'il ne reflète pas les réelles capacités et compétences de travail d'un individu. C'est ce raisonnement de délégitimation du diplôme qui permet de justifier symboliquement l'acte du décrochage auprès de son entourage proche. Ils savent bien que le diplôme les protégerait d'une certaine précarité et plus encore de l'instabilité professionnelle, mais ils le considèrent comme n'étant pas représentatif de leurs capacités. Ils considèrent également bien souvent que l'absence de diplôme peut être compensée, lors de la sélection à l'emploi, par un fort investissement dans la recherche d'emploi et dans son activité professionnelle. Dans cet aménagement cognitif, le rejet de l'éducation et la valorisation de l'emploi sont donc appuyés par la croyance dans son implication comme solution salvatrice au non-emploi (Castel, 2011). En répétant que « *quand on veut, on peut* » ces jeunes légitiment leur acte mais se rassurent surtout face à un marché du travail aride.

Les motivations particulières de ce décrochage rural (ou de cette autosélection) rendent à son tour l'acte du décrochage singulier dans ces espaces. Ces jeunes quittent l'école précocement sans rébellion, sans violence et sans panache. Moins contestataires que les urbains, ils disent ne pas ressentir de haine et n'exposent d'ailleurs presque aucun comportement violent ou vindicatif envers l'École et son personnel. Le décrochage scolaire rural est avant tout lié à une volonté forte et précoce d'insertion dans le monde professionnel. Cette dernière est liée à la valorisation du « vrai travail », à la dévaluation de son expérience étudiante et repose sur la croyance d'une méritocratie de la performance professionnelle pouvant contrebalancer l'absence du diplôme.

De manière intéressante, l'acte du décrochage est généralement accompagné de comportements internalisés (anxiété, dépression, ennui, faible estime de soi…) et de comportements externalisés (école buissonnière, rébellion contre l'autorité, consommation de produits psychoactifs…) (Vollet, 2016). Or, si les comportements internalisés sont bien présents, les externalisés (permettant habituellement de repérer le risque de décrochage) sont bien plus rares. Ces comportements arrivent généralement après le décrochage puisque la composition spatiale et géographique des espaces ruraux ne permet généralement pas une appropriation des espaces. Il n'y a donc pas d'absentéisme, d'école buissonnière ou de comportements violents permettant de repérer le risque de décrochage en milieu rural.

Ces jeunes quittent alors l'école durant les périodes de vacances où ils décident simplement de ne pas revenir en se laissant emporter par leur volonté d'insertion professionnelle[4]. En quittant ce système de hiérarchisation dont ils semblent être les grands perdants, le décrochage est un acte d'autosélection scolaire qui est perçu par le jeune comme une voie d'accélération vers l'emploi et la vie d'adulte. Cet acte s'inscrit donc en définitive dans la suite logique des formations professionnalisantes vers lesquelles ces jeunes sont dirigés et dont la finalité est une insertion rapide dans l'emploi peu qualifié. Ils décident de « sauter cette étape » pour aller directement vers la finalité que représente l'emploi puisqu'à eux aussi, l'insertion professionnelle paraît plus clémente en milieu rural qu'en ville.

# 2. L'insertion et la sélection des jeunes ruraux non diplômés sur le marché de l'emploi

## 2.1. La composition de l'emploi rural peu ou pas qualifié

La « prime au rural » correspond au fait que l'insertion professionnelle des jeunes sans diplôme est plus avantageuse en milieu rural qu'en ville (Zaffran, 2018). Le premier élément qui permettrait d'expliquer cette sélection plus avantageuse sur le marché de l'emploi rural que sur l'urbain serait de prendre en considération la composition de l'emploi rural, peu ou pas qualifié de nos campagnes. Car, ce qui caractérise aujourd'hui l'emploi rural n'est pas tant la place prépondérante de l'agriculture, ni même de l'emploi ouvrier, mais la place majeure de l'emploi peu ou pas qualifié dans ces espaces (Reversé, 2020a). En outre, la petitesse des formations et leur aspect professionnalisant vont dans le sens de cette domination des emplois peu ou pas qualifiés.

Le décrochage scolaire rural est un décrochage sans réelle révolte existentialiste ou individualiste (Van de Velde, 2016), mais motivé par une forte volonté de travailler. Or, bien que ces jeunes soient fortement motivés à s'insérer sur le marché de l'emploi, il n'en demeure pas moins que le manque de qualification – même en milieu rural – reste un frein à l'insertion qui devient alors plus complexe, mais surtout plus incertaine. Ces jeunes, parce qu'ils n'ont pas de diplôme, sont particulièrement vulnérables au chômage, aux situations de NEET et leur manque de qualification implique bien souvent un choix restreint dans leur insertion professionnelle.

Paradoxalement, cette précarité de l'emploi disponible est un élément explicatif de la meilleure insertion professionnelle de ces jeunes. La domination en milieu rural de poste à faible rémunération et à bas niveau de qualification permet une sélection plus large dans les espaces ruraux qui ne se retrouvent que peu « parasités » par la compétition comme le sont les emplois peu qualifiés en ville avec les étudiants. Il y a en milieu rural une forte corrélation entre la formation proposée et la composition de l'emploi qui, malgré l'absence de diplôme, s'inscrit dans une volonté d'insertion rapide.

Les espaces ruraux qui cumulent 20 % de la population nationale concentrent ainsi 42 % des emplois ouvriers peu qualifiés et 37 % des employés peu qualifiés (Colin, 2017). En effet, si l'emploi non qualifié a diminué en moyenne de 3 % entre 1982 et 2014, ce dernier est très inégalement réparti sur ces différents espaces. Sur cette même période, les employés non qualifiés sont passés de 9,0 à 11,3 %

[4] Il s'agit ici du décrochage le plus communément rencontré, mais certains décrocheurs en milieu rural connaissent un décrochage issu de modalités externes à leur volonté du décrochage (santé, problèmes familiaux, dépression…).

des emplois des grands pôles urbains et de 5,2 à 14,4 % des emplois des espaces ruraux hors des aires urbaines[5].

L'emploi rural a donc une composition en corrélation logique avec les formations dispensées sur place et qui, ainsi, sont favorables – ou du moins plus favorables – à l'insertion de jeunes ruraux ayant quitté précocement leur formation.

L'emploi rural doit cependant se défaire de la vision folkloriste qui lui attribue presque uniquement une vocation agraire. En effet, à la suite de l'étalement des villes sur les espaces ruraux, depuis les années 70, l'économie rurale est une économie de plus en plus tertiarisée. C'est une « *économie ouverte, débarrassée d'un ruralisme nombriliste* » (Perrier-Cornet, 2014) qui connaîtra entre 2012 et 2022 une création nette de 310 000 postes d'employés[6].

L'emploi en milieu rural semble participer à la présentation d'un marché du travail plus favorable aux jeunes ruraux. Ce sont cependant des emplois peu ou pas qualifiés et très souvent à court terme. Car, bien que l'insertion des jeunes ruraux décrocheurs soit plutôt positive comparée à celle des jeunes urbains sans diplôme, la composition de l'emploi et la congruence entre les formations courtes et professionnalisantes, et l'emploi rural peu ou pas qualifié n'est pas suffisante pour expliquer la meilleure insertion de ces jeunes. Certes, ce lien de formation/emploi est un atout pour l'insertion des jeunes marqués par la faiblesse de leur niveau de diplôme, mais il n'est qu'un terreau fertile et pas l'élément explicatif central de cette insertion.

## 2.2. Les mutations de l'embauche rurale

Un deuxième élément explicatif de cette insertion plus opportune aux ruraux non diplômés qu'aux urbains serait en rapport avec la sélection – c'est-à-dire l'embauche – faite au niveau de l'entrée sur le marché du travail rural peu ou pas qualifié.

Depuis les années 80, l'augmentation massive du niveau de diplôme et l'accroissement du chômage chez les jeunes ont conduit à une augmentation de l'exigence requise lors de l'entrée sur le marché du travail. Cette augmentation a apporté un déclassement qui a lui-même créé un système de relégation de jeunes avec un certain niveau de formation vers des postes moins qualifiés. Au bout de cette file de relégation et de déclassement dans la relation formation/emploi se trouve alors les jeunes sans diplôme qui ne peuvent plus se suffire de l'emploi non qualifié (déjà capté par des jeunes qualifiés) et doivent s'insérer sur une frange basse de l'emploi.

Il ne faut pas uniquement considérer l'emploi dans sa dualité emploi/chômage et activité/inactivité. Ces jeunes touchent presque tous à l'emploi, mais à des emplois épars, marqués par l'instabilité et la précarité (Castel, 2011). Le recrutement des jeunes ruraux les moins qualifiés vers des postes précaires est affecté par un fort turn-over, une fragmentation de l'emploi stable et par une externalisation du recrutement par les agences d'intérim. La sélection se fait ainsi bien plus souvent sous la forme de petits contrats distribués par les agences d'intérim que par de réels recrutements dans les entreprises.

Lorsqu'on les rencontre, les recruteurs insistent généralement sur des modalités de recrutements des jeunes sans diplôme basées sur l'implication dans son travail, le respect de la hiérarchie, la ponctualité, le savoir-être, *et cetera*. On se rend cependant très rapidement compte, au fil des rencontres et des entretiens, que face à la fragmentation des emplois non qualifiés, au fort turn-over dans les entreprises et à l'externalisation du recrutement, les modalités concrètes de recrutement sont toutes autres. Le discours de la performance et de méritocratie dans l'embauche, autant que dans le lien entre la formation et l'emploi en milieu rural, est dépassé par deux autres « compétences » : la disponibilité permanente et la mobilité. Le jeune est alors « *bon marché, facilement embauché et débauché selon les besoins, bref, adapté jusque dans son instabilité* » (Balaz & Fauguer, 1979. p. 55) puisqu'il doit, pour travailler, accepter d'être disponible et mobile comme dans une astreinte permanente dans le sous-emploi rural et local.

[5] INSEE. *L'emploi non qualifié a changé de visage en trente ans.* INSEE Flash, nº 45, 2017
[6] INSEE. Enquête emploi *1991-2002* & DARES. *Série reportée 1991-2002*

En effet, l'aspect rural de ces emplois implique une configuration géographique marquée par l'éloignement qui ne peut être maîtrisé que par l'utilisation d'une voiture. La voiture est alors tant un outil obligatoire à l'insertion qu'un coût supplémentaire pour ces jeunes qui doivent payer l'essence, le véhicule, l'assurance, *et cetera*. Les distances domicile/travail sont de plus en plus grandes et ont augmenté entre 1994 et 2008 de 26 % (Bigard & Durieux, 2010). Malgré cette augmentation, la mobilité est un coût nécessaire qui permet au jeune d'être recrutable puisqu'elle assure à l'employeur la présence et la ponctualité, mais permet aussi d'élargir la zone de prospection d'emplois. Notons ainsi que si l'absence de diplôme est un élément fort de vulnérabilisation dans sa potentielle insertion dans l'emploi, la mobilité est, en milieu rural, une véritable fatalité pour l'accès à l'emploi. Seule statistique disponible à ce sujet, les sortants d'un niveau CAP avec une voiture sont 45 % à être en emploi contre seulement 19 % pour ceux qui n'en ont pas (Bouquet, 2018).

L'embauche rurale non qualifiée s'étiole donc elle aussi et le « *capital autochtone* » décrit par Nicolas Renahy ne semble plus aujourd'hui permettre l'insertion des jeunes les moins qualifiés. Certaines petites entreprises restent cependant encore dans ce modèle de recrutement dit « paternaliste ». Dans cette conception de l'emploi rural, l'embauche, faite par le détenteur du travail et des capitaux, est caractérisée par la place du relationnel et du social. Souvent avec des petits effectifs, ces entreprises recrutent bien plus à « *la gueule* », à la « *tchatche* » ou au « *bagou* » du jeune, ainsi que sur sa réputation et sa respectabilité dans l'interconnaissance locale (Renahy, 2005 ; Coquard, 2019). Néanmoins, et bien que ces recrutements puissent être avantageux pour des jeunes défavorisés par leur CV (tant au niveau de l'expérience professionnelle que de la formation), l'embauche paternaliste et l'autochtonie connaissent un très fort déclin (Reversé, 2020b). Cet affaiblissement est à relier à la fois au morcellement de l'emploi non qualifié qui brise les opportunités de pérennisation et de stabilisation sur le marché de l'emploi, mais également à l'arrivée en milieu rural de modalités de recrutement plus libéralisées, basées uniquement sur le CV et sur la lettre de motivation.

L'emploi rural non qualifié bien que « moins pire » qu'en ville pour les jeunes non diplômés semble donc lui aussi tendre vers une hégémonie du sous-emploi. Malgré cela, notre recherche tend à relativiser l'impact de l'absence de diplôme dans l'insertion rurale (sans nier son importance) en comparaison avec les diplômes de bas niveau. Tout d'abord, il faut noter que tous les décrochages ne se « valent pas ». Un jeune ayant décroché au collège aura 4,3 % de chance d'être en emploi stable là où un décrocheur en CAP en aura 11,1 % et en lycée professionnel 27,9 % (Bernard & Michault, 2014). Cela nous laisse à penser qu'il existe des conditions socioéconomiques et socioculturelles préexistantes à l'expérience du jeune et qui jouent tant sur le décrochage qu'après sur l'insertion professionnelle. Le diplôme, discriminatoire à l'embauche, sous-tend des réalités socioéconomiques variées qui font le distinguo sur les chances d'insertion sur le marché de l'emploi. La distinction du niveau de chômage entre non-diplômés et CAP-BEP s'atténue peu à peu avec l'augmentation du chômage et de la précarité de l'emploi chez les jeunes (Eckert, 2018). Les faibles diplômes semblent donc n'être qu'un facteur de sélection en période de prospérité économique là où, en période de crise, peu ou pas diplômés se retrouvent presque en position d'égaux face au chômage et au sous-emploi (*Ibidem*).

## 2.3. Le piège moral de la précarité

La composition de l'emploi rural ainsi que l'embauche rurale dans des emplois non qualifiés semblent mettre en exergue une précarité de l'insertion professionnelle bien plus qu'un réel avantage à l'accès au marché du travail pour les jeunes sans diplôme. Un autre élément explicatif doit alors rentrer en ligne de compte. Ce troisième élément explicatif du rapport si particulier des jeunes ruraux sans diplôme à l'emploi pourrait s'expliquer par une plus grande appétence à l'insertion précoce sur le marché du travail local et non qualifié. Ainsi il s'agirait d'une volonté d'aller vers l'emploi « *coûte que coûte* », peu importe sa forme ou sa paie, qui expliquerait à la fois le chômage plus faible chez ces jeunes et en même temps une plus forte pauvreté chez cette même population.

Les jeunes représentent déjà 45,1 % de la population pauvre en France, mais en comparaison avec le reste de la population, il y a chez les jeunes urbains un écart positif du taux de pauvreté de l'ordre de

7,8 points alors qu'il est de 11,3 points pour les jeunes ruraux[7]. La problématique en milieu rural se concentre donc moins sur le chômage de ces jeunes que sur la pauvreté malgré des situations d'emplois partiels. La corrélation entre population rurale et chômage est faible (R=0,06) mais celle entre population rurale et pauvreté monétaire est forte (R=0,69) (Coly, Even, 2017). Les jeunes ruraux travaillent plus et sont en même temps plus fréquemment dans des situations de pauvreté. Aussi, si les modalités et la composition de l'embauche rurale ne permettent pas d'expliquer ce paradoxe, nous devons questionner la motivation des acteurs et leur rapport à l'insertion professionnelle dans ce continuum particulier de formation/emploi.

En reprenant la notion de « *logique d'honneur* » développée par Philippe d'Iribarne (1993), nous pouvons avancer que l'image de soi par l'emploi est un élément « sociohistoriquement » ancré par un phénomène de fierté de la réussite et aussi de crainte du déclassement. L'insertion professionnelle et la pratique du travail sont donc à la fois une contrainte intérieure à l'individu (qui souhaite fortement s'insérer) et héritée de la valeur du travail dans les espaces ruraux et chez les classes populaires (*Ibidem*, Lalive d'Épinay, 1998 ; Champagne, 2000). Cette valeur du travail s'oppose donc à l'idée d'oisiveté, mais aussi à l'éducation ; « *rester assis sur une chaise à ne rien faire* ». Il faudrait en effet plus vraisemblablement parler d'une valeur du « vrai travail » puisque les jeunes rencontrés distinguent de manière très manichéenne le « vrai travail » du travail « scolaire » ou « intellectuel ». Le désamour de l'École qui amène à son autosélection a donc évolué en une séparation mentale claire entre le travail issu du domaine « manuel » et « concret » et le travail « intellectuel » et « abstrait » qui ne serait donc pas du « vrai travail ». Il est donc assez logique de voir ici quelque chose de rationnel entre un héritage sociohistorique de cette valeur du « vrai travail » et les offres de formations rurales caractérisées par leurs précocités et leurs aspects très professionnalisant.

Le « vrai travail » se traduit alors par un travail souvent physique et éreintant. C'est en quelque sorte un rapport très christique à l'emploi dans lequel il faut « *mériter son travail* » par l'implication dans la pénibilité de ce dernier. Ainsi, bien qu'en touchant à l'emploi de manière éparse et avec des missions peu rémunératrices dans leur système de valeur, le « vrai travail » vaut toujours mieux que la formation qu'ils ont suivi en marge et avec un désamour certain. En opposition avec cette valeur du « vrai travail », le travail scolaire est donc perçu comme un travail de l'ennui et de l'inaction où ces jeunes répètent ne pas pouvoir rester « *assis à ne rien faire* ».

En outre, l'emploi rural non qualifié constitue en définitive le prolongement et la finalité d'un système institutionnel au sein duquel ils se trouvaient rabaissés par son fonctionnement hiérarchisant et méritocratique. Cette dévaluation du travail scolaire ou de formation permet en un certain sens d'exprimer un fort mépris envers l'expérience scolaire parfois humiliante qu'ils ont pu vivre. Cette idée du « vrai travail » est donc une légitimation de son statut et une amélioration de son image de soi qui se crée par le fait de toucher à l'emploi même si ce dernier est épars, instable et peu rémunérateur. Ajoutons également qu'au-delà de l'opposition entre le « vrai travail » et le « travail scolaire/intellectuel » ces jeunes insistent très fortement sur une opposition entre travail et inactivité, et entre travailleur et assisté. Car cette volonté de travailler est renforcée par une crainte de tomber dans l'assistanat. Cette crainte est particulièrement exacerbée chez les jeunes ruraux rencontrés dans le cadre de cette recherche qui expriment une réelle hantise de devenir ou d'être perçus comme des « assistés », souvent décrits comme des inactifs hédonistes passant leurs journées sur le canapé. Cette crainte n'implique cependant pas que nous devons penser que ces jeunes ne touchent jamais d'aides sociales. Il est certain qu'ils sont bien plus réticents à cette idée que ne pourraient l'être leurs homologues urbains. Ils touchent en effet parfois des aides, mais tentent le plus possible de s'en dissocier (surtout du stigmate qui va avec ces aides). Pour ce faire, ils dénoncent et stigmatisent à leur tour la figure souvent abstraite de « l'assisté ».

C'est donc dans ce cadre que se crée ce que l'on peut nommer *le piège moral de la précarité*. Il s'agit d'un conflit entre la valeur du travail de ces jeunes et une embauche dans l'emploi non qualifié rural qui devient de plus en plus instable et précaire. Ces jeunes, les moins privilégiés quant à la sélection sur le marché de l'emploi, souhaitent travailler « *coûte que coûte* ». Par cette volonté ils acceptent « tout ce qui passe », sans réellement se soucier de la rémunération, de la stabilité ou de la longueur du contrat

[7] CRRR. *Jeunes en milieu rural.* Dossier thématique Réseau Rural, n°3, 2011

puisqu'ils ont conscience que leur CV ne leur permettra pas d'avoir de telles revendications. Cet écart entre leur volonté d'embauche et l'embauche réelle rurale met à la marge de l'emploi local ces jeunes qui se retrouvent à non pas accepter des postes liées à leurs formations professionnelles – même avortées – mais à se limiter à la frange de l'emploi local le plus labile : le sous-emploi instable, épars et peu rémunérateur.

# Conclusion

Le rural a ses effets propres de sélection, tant au niveau de la formation qu'au niveau de l'accès au marché de l'emploi. En nous intéressant aux jeunes ruraux sans diplôme, nous pouvons ainsi mieux comprendre le fonctionnement de ces sélections et leurs impacts sur les parcours d'insertion professionnelle et de transition vers l'âge adulte chez un public rural marqué socioéconomiquement par une grande vulnérabilité.

Nous avons pu voir qu'il existe une réelle congruence entre les formations rurales et les emplois ruraux, avec un effet sur les jeunes ayant décroché scolairement et qui cherchent à s'inscrire sur le marché de l'emploi local peu ou pas qualifié. Le système de formation/emploi en milieu rural ne permet cependant pas à lui seul d'expliquer la meilleure insertion professionnelle des jeunes sans diplôme. L'ouverture plus large au marché de l'emploi n'est donc pas uniquement reliée à un marché de la formation et de l'emploi plus propice en milieu rural ni même à un système de sélection scolaire et à l'emploi plus clément. Ces éléments sont bien entendu un atout et un terrain fertile à une meilleure insertion des jeunes ruraux sans diplôme, mais c'est en réalité la plus grande capacité des jeunes ruraux à accepter des conditions de sous-emploi et une carrière de précarité qui affecte réellement l'insertion de ces derniers. Même en milieu rural, le manque de diplôme a un poids lourd sur l'insertion stable et pérenne dans l'emploi et cela malgré une certaine congruence entre les formations courtes et professionnalisantes et la composition de l'emploi local. La prime au rural permet à ces jeunes de toucher à l'emploi plus que ne pourraient le faire des jeunes décrocheurs en ville et l'embauche rurale, malgré ses mutations récentes, reste encore plus favorable. Malgré tout, l'absence de diplôme reste une source d'instabilité, de vulnérabilité et de précarisation de son parcours futur. Le marché de l'emploi rural semble donc bien être le dernier bastion de l'insertion professionnelle des jeunes sans diplômes. Néanmoins, l'évidence de l'emploi chez ces jeunes n'exclut nullement le fait de devoir se questionner sur les enjeux de la formation et de l'emploi jeune en milieu rural qui reste encore aujourd'hui un enjeu central bien trop souvent mis à l'écart.

# Bibliographie

Azéma, A. & Mauhourat, M.-B. (2018). *Mission ruralité. Adapter l'organisation et le pilotage du système éducatif aux évolutions et défis des territoires ruraux.* Rapport d'étape nº2. IGEN – IGAENR, Rapport nº2018-080, 80 p.

Balazs, G. & Faguer, J.-P. (1979). Jeunes à tout faire et petit patronat en déclin. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *26-27*, 49-55.

Barrault-Stella, L. (2014). Les rapports à l'institution scolaire de familles populaires dans les mondes ruraux contemporains. *Agora débats/jeunesses*, *67*, 21-36.

Bernard, P.-Y.& Michaut, C. (2014). « Marre de l'école » : les motifs de décrochage scolaire*. Notes du CREN*, *17.*

Bigard, M.& Durieux, E. (2010). *Occupation du territoire et mobilités : Une typologie des aires urbaines et du rural.* Dossier La France et ses régions, 12 p.

Bouquet, B. (2018). Pauvreté, précarité, solidarité en milieu rural. Rapport du CGAAER et de l'IGAS. *Vie sociale*, *22*, 145-150.

Bourdieu, P. (1979). *La Distinction : Critique sociale du jugement.* Paris : Éditions de Minuit, 672 p.

Castel, R. (2011). Au-delà du salariat ou en deçà de l'emploi ? L'institutionnalisation du précariat. Dans : S. Paugam, *Repenser la solidarité* (415-433). Paris : Presses Universitaires de France. Quadrige.

Champagne, P. (2002). *L'héritage refusé. La crise de la reproduction sociale de la paysannerie française, 1950-2000.* Paris : Seuil, coll. « Points Essais », 336 p.

Colin, J.-F. (dir.) (2017). *Les métiers en 2022. Prospective des métiers et qualifications.* Rapport France Stratégie – DARES. 416 p.

Coly, B. & Even, D. (2017). *Place des jeunes dans les territoires ruraux.* Journal officiel de la République française, Section de l'aménagement durable des territoires et section de l'éducation, de la culture et de la communication, 198 p.

Coquard, B. (2019). *Ceux qui restent. Faire sa vie dans les campagnes en déclin.* Paris : La Découverte, coll. « L'envers des faits », 211 p.

Delès, R. (2018). *Quand on n'a « que » le diplôme... : les jeunes diplômés et l'insertion professionnelle.* Paris : PUF, coll. « Éducation et Société ».

Dubet, F. (2010). *Les places et les chances. Repenser la justice sociale.* Paris : Seuil & La République des idées, 128 p.

Dubet, F. (2004). La jeunesse est une épreuve. *Comprendre*, *5*, 275-291.

Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris : Seuil, 110 p.

Eckert, H. (2018). Diplômés/non-diplômés en France : une critique de la distinction au regard de la dévalorisation des diplômes. *Agora débats/jeunesses*, *79*, 87-102.

Grelet, Y.& Vivent, C. (2011). La course d'orientation des jeunes ruraux*. Bref du Céreq*, *292*, 4 p.

(d')Iribarne, P. (1993). *La logique de l'honneur. Gestion des entreprises et traditions nationales.* Paris : Seuil, Point, 280 p.

Lalive d'Epinay, C. (1998). Significations et valeurs du travail, de la société industrielle à nos jours. In De Coster, M. *et alii*. *Traité de sociologie du travail*. De Boeck Supérieur – Ouvertures sociologiques, p. 67-94.

Perrier-Cornet, P. (2014). Repenser l'économie rurale et ses perspectives. De l'objet au terrain d'étude privilégié : quelques pistes et perspectives de recherche. Dans P. Jeanneaux, P. Perrier-Cornet, *Repenser l'économie rurale* (266-270). Édition Quæ – Update Sciences & Technologies.

Renahy, N. (2005). *Les gars du coin : Enquête sur une jeunesse rurale.* Paris : La Découverte, 294 p.

Reversé, C. (2020a). *Les oubliés du pays du Cocagne. L'expérience de l'insertion et de la transition vers l'âge adulte des jeunes ruraux sans diplôme en Nouvelle-Aquitaine.* Thèse de sociologie, Université de Bordeaux – Centre Émile Durkheim, 450 p.

Reversé, C. (2020b). Ambiguïté sur l'autochtonie et l'enfermement de Périclès aux nationalismes contemporains. Dans B. Galeran, K. Henocq (dir.) *Humanismes et sociétés.* Université de La Rochelle – Centre d'Études Internationales sur la Romanité, L'Harmattan.

Roche, A. (2016). *Des vies de pauvres. Les classes populaires dans le monde rural.* Presses Universitaires de Rennes, coll. « Essais », 340 p.

Van de Velde, C. (2016). Sous la colère, les épreuves du devenir adulte en monde néolibéral*. Informations sociales*, *195*, 48-53.

Vollet, J. (2016). Raccrocher après avoir décroché de l'école : le temps au service de la décision*. Éducation et Sociétés*, *36*, 129-154.

Zaffran, J. & Vollet, J. (2018). *Zadig après l'école. Pourquoi les décrocheurs scolaires raccrochent-ils ?* Lormont : Éditions Le bord de l'eau, coll. « Documents ».

Zaffran, J. (2018). Emploi des jeunes sans diplôme : la prime au rural*. Formation Emploi*, *142*, 99-117.

Zaffran, J. (2010). *Le temps de l'adolescence. Entre contrainte et liberté.* Rennes : Presses Universitaires de Rennes, coll. « Le sens social ».

Zunigo, X. (2010). Le deuil des grands métiers. Projet professionnel et renforcement du sens des limites dans les institutions d'insertion. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *184*, 58-71.

Session 11

# Marchés du travail ouverts ou fermés : sélection et différenciation des carrières

# De l'entrée en IFSI à l'entrée sur le marché du travail : articulation des processus de sélection des étudiant.e.s en soins infirmiers

*Lucile Girard*[*]

Comme de nombreuses professions de santé, l'exercice infirmier est réglementé par un diplôme d'État, obligatoire pour pouvoir exercer, qui régule donc l'accès au marché du travail. Cependant l'obtention de cette régulation, aujourd'hui peu contestée, a été l'objet d'un travail acharné pour construire et faire reconnaître la nécessité de travailleuses qualifiées à ces postes (Paradeise 1988). Ainsi, si les premiers diplômes datent de 1922, il faudra attendre plus de vingt ans pour qu'une obligation de diplôme soit établie dans les textes[1]. Ce n'est qu'à partir de 1949, et la création du diplôme d'aide-soignante (Girard, 2018, p.55 et suivantes), permettant notamment la requalification des infirmières[2] non diplômées (Arborio 2012) pour que le marché du travail puisse être considéré comme fermé. L'obtention de cette fermeture du marché du travail, au début des années 1950, a en même temps enfermé les infirmières dans un rôle d'exécution, sous le contrôle des médecins. Les infirmières ont certes obtenu une régulation de leur exercice, mais au détriment de leur autonomie dans leur exercice professionnel.

C'est ensuite un segment du groupe professionnel, les cheffes infirmières[3], sorte « d'élite » de la profession (Feroni & Kober-Smith, 2005) qui se structure en même temps qu'elle (Divay & Girard, 2019) qui fera émerger et aboutir, partiellement, la revendication de plus d'autonomie. Pour cela, ces cheffes infirmières vont s'investir dans la constitution d'un espace spécifique d'intervention (Ollivier, 2012). Les cheffes infirmières cherchent à la fois à faire valoir la spécificité des infirmières vis-à-vis des médecins dont elles cherchent à s'émanciper, et vis-à-vis des aides-soignantes qui n'ont pas, ou très peu, accès aux savoirs médicaux (Arborio, 2012). Derrière cette affirmation d'une spécificité du travail des infirmières, l'objectif des cheffes infirmières, et tout particulièrement des formatrices, c'est le maintien de l'unité du groupe professionnel. Il est en effet menacé d'éclatement en diverses spécialités, suite à la spécialisation médicale particulièrement prononcée à partir de 1958, date de la création des centres hospitaliers universitaires (CHU). La stratégie des cheffes infirmières rencontrera un écho tout particulier à partir des années 1970, dans le mouvement initié par des associations de patients souhaitant « réhumaniser » l'hôpital. Il servira d'appui à la revendication d'une reconnaissance professionnelle qui aboutira partiellement en 1978 avec la reconnaissance du rôle propre infirmier qui viendra s'ajouter au rôle sur prescription[4].

L'institutionnalisation d'un marché du travail, dont l'accès est réservé aux détentrices du Diplôme d'Etat, tend à stabiliser sa fermeture. Néanmoins, celle-ci n'est jamais acquise une fois pour toutes (Paradeise, 1988). Les formatrices des instituts de formation en soins infirmiers (IFSI), d'anciennes infirmières ayant passé un diplôme de cadre de santé, font toujours aujourd'hui partie des cheffes infirmières. Ce sont elles qui sont chargées de la formation des futures professionnelles. La formation est donc contrôlée par les membres d'un segment particulier du groupe professionnel qui se donnent pour mission d'assurer la qualité des diplômées qui seront envoyées sur le marché du travail. Ce premier processus de sélection des diplômées est ensuite couplé à un second processus, qui se cristallise – sans s'y réduire – au moment du recrutement sur un poste, d'autres actrices sont à l'origine de ce second moment de sélection : les responsables des ressources humaines des structures, mais également les

[*] Centre Georges Chevrier CNRS –Université de Bourgogne Franche-Comté.

[1] C'est en 1943 que la première obligation légale de la possession du diplôme d'État est actée par le régime de Vichy, qui y voit une occupation légitime pour de nombreuses femmes. Cette obligation sera réaffirmée à la libération, en 1946.

[2] Nous utiliserons le féminin pour désigner les infirmières, les étudiantes, et les candidates pour rendre compte de la réalité démographique de ces professions. Il en ira de même pour les aides-soignantes.

[3] Catégorie qui comprend d'anciennes infirmières devenues cadres de santé : qu'elles exercent en unité (cadre d'unité) ou en formation (formatrices) ; mais aussi les échelons supérieurs : cadres supérieures de santé, directrices des soins. De même que précédemment nous incluons à la fois les femmes et les hommes exerçant ces fonctions.

[4] Il s'agit en réalité d'une semi-victoire, les cheffes infirmières souhaitaient en effet la reconnaissance d'une fonction infirmière spécifique, qui ne fasse plus apparaître le rôle sur prescription.

cadres de santé encadrant les équipes et, quoiqu'à titre différent, les infirmières en exercice[5]. Dans cet article, nous nous proposons d'interroger les différentes sélections auxquelles sont soumises les étudiantes durant leur formation de trois années en IFSI et leur articulation.

Notre démarche méthodologique, résolument qualitative, est constituée du suivi longitudinal de dix-neuf d'étudiantes d'un même IFSI (à Voulin, rattaché à un centre hospitalier universitaire), durant leurs trois années d'études et pour certaines durant leurs premières années d'exercice professionnel. Nous avons également interrogé huit formatrices de l'institut, ainsi que les trois membres de la direction, toutes cadres supérieures de santé et anciennes infirmières. Ces entretiens ont été complétés par des observations du concours d'entrée en IFSI (85 candidates auditionnées par 16 jurys, à Voulin et dans un autre IFSI (Pantun) ne dépendant pas d'un CHU) ainsi que par des entretiens auprès de personnels de la direction des ressources humaines et d'observations d'entretiens de recrutement dans l'hôpital auquel est rattaché l'IFSI.

Nous présenterons nos résultats en trois temps. Dans un premier temps, nous reviendrons sur le rôle des formatrices dans le recrutement de futurs membres du groupe professionnel. Dans un second temps, nous nous arrêterons sur les temps de stage. Ils sont un moment privilégié pour comprendre l'articulation des sélections opérées durant la formation. Dans un dernier temps, nous reviendrons sur la sélection particulière à l'entrée du marché du travail, à travers les entretiens d'embauches et nous aborderons la question de la segmentation du groupe professionnel.

# 1. Responsabilité des formatrices dans le recrutement et la formation des futures infirmières

## 1.1. Sélection à l'entrée en formation

Les formatrices des IFSI sont responsables à la fois de la formation, mais aussi de la sélection des candidates qui vont entrer en IFSI[6]. À l'époque de notre terrain, cette sélection se réalisait *via* un concours composé de deux épreuves : une épreuve écrite d'admissibilité et une épreuve orale d'admission[7]. Nous nous concentrerons ici sur l'oral d'admission, qui consiste en un entretien devant un jury composé de trois personnes : deux d'entre elles ont exercé en tant qu'infirmières avant de se spécialiser, une cadre de santé exerçant en unité de soin et une formatrice ; le troisième membre du jury est bien souvent psychologue, et travaille souvent en unité de soin. Les formatrices et les cadres de santé – et les psychologues quoique dans une moindre mesure – se sentent responsables de la qualité des candidates qui vont être recrutées. Ce qui va particulièrement nous intéresser ici ce sont les critères sur lesquels les membre du jury font reposer leurs décisions.

Réglementairement cette épreuve orale *« est destinée à apprécier l'aptitude [de la] candidat[e] à suivre la formation, ses motivations et son projet professionnel »*[8]. Cet objectif général se décline à travers des critères plus précis, présents dans les documents sur lesquels le jury doit prendre appui pour rendre sa décision. Ces documents, propres à chaque IFSI, sont élaborés par les formatrices et validés par l'équipe de direction. Bien que légèrement différents sur la forme dans les deux IFSI, ces documents sont assez similaires sur le fond. Nous avons synthétisé leurs critères en trois grandes catégories : les *« capacités de raisonnement »*, *les « capacités au care »* et les *« capacités d'engagement »*[9]. Ces critères font directement référence à l'activité infirmière, ou plus exactement, à la représentation idéalisée que s'en font les formatrices et les directions des IFSI qui valident ces critères. Ainsi, utiliser le critère des *« capacités de raisonnement »*, permet de réaffirmer que les infirmières ne sont pas seulement les exécutantes des prescriptions médicales, elles doivent être capables de *« raisonner*

[5] Pour exercer en libéral, il est nécessaire de pouvoir justifier de 2 ou 3 années d'exercice professionnel dans une structure, sous la responsabilité d'un cadre de santé. Nous ne parlerons donc pas de ce cas ici.
[6] C'est l'Etat qui régule le nombre d'infirmières, à travers l'instauration de quotas. A l'époque de notre terrain, ces quotas ne sont bien souvent pas atteints.
[7] Depuis 2019, l'entrée en IFSI n'est plus soumise à une sélection sur concours mais à une sélection par examen de dossier via la plateforme Parcoursup.
[8] Arrêté du 31 juillet 2009, relatif au diplôme d'Etat d'infirmier, Article 16.
[9] Il s'agit de catégories indigènes et non d'un travail de conceptualisation sociologique.

*complexe »* comme nous le dira la cadre supérieure de santé responsable de l'organisation des oraux à l'IFSI de Voulin. Les *« capacités au care »* renvoient à la possibilité de se soucier de l'autre, au sens large. Se sont des *« qualités humaines »* comme nous le disait une formatrice de l'IFSI de Voulin. Il s'agit également de parvenir à gérer ses émotions pour prendre en charge les patients quelles que soient leurs caractéristiques ou leur situation. Enfin, les *« capacités d'engagement »* font référence au *« vrai choix et particulièrement celui de la construction d'un futur métier »*[10] – par opposition avec l'occupation d'un emploi – qui se manifeste par l'acceptation des contraintes, entre autres les horaires souvent décalés et le travail les week-ends et les jours fériés.

Nous avons montré ailleurs (Girard 2018) qu'au vu de la diversité des caractéristiques des candidates recrutées – tant en termes d'âge, d'origine sociale, de type de baccalauréat, ou de parcours antérieur – ces critères sont moins des éléments objectifs de choix que des éléments renseignant sur la vision idéale que les formatrices se font de la bonne candidate. Comme l'a montré Dubernet (1996) à propos de la sélection à l'embauche, le concours d'entrée en IFSI est l'occasion de réaffirmer la définition de compétences socialement reconnues comme nécessaires pour exercer en tant qu'infirmière, par le segment professionnel des cheffes infirmières, *i.e.* les formatrices, les directions des IFSI et les cadres de santé. Ces dernières se sentent d'ailleurs fortement responsables des personnes à qui elles permettent d'entrer en formation, et qui, à terme, pourront devenir infirmières. Une cadre de santé confie ainsi à la sortie de l'un des oraux qu'il *« faut des gens qui tiennent la route », qui « ne [vont] pas faire n'importe quoi [une fois auprès des patients] »*[11]. Cette représentation idéalisée, utilisée lors de la sélection contribue à modeler les personnes qui entreront en formation dans la mesure où les candidates doivent correspondre à cet idéal pour être sélectionnées. Le contrôle à l'entrée de la formation joue alors le rôle d'une première régulation, en référence à l'intégration du groupe professionnel infirmier.

Cependant, le concours oral n'est que la première étape d'un processus de fabrication des futures professionnelles qui se poursuivra durant toute la durée des études, et même bien après l'obtention du diplôme. Si les critères utilisés pour sélectionner les candidates lors de l'oral du concours constituent un premier socle commun aux entrantes en IFSI, ce socle sera affiné durant les années de formation.

## 1.2. Sensibilisation au cadre de référence infirmier

Outre leur responsabilité dans la sélection des étudiantes qui entreront en IFSI, les formatrices témoignent de leur responsabilité à former les futures infirmières, celles qui seront ensuite envoyées sur le marché du travail. Les formatrices sont conscientes que c'est la légitimité de la clôture du marché du travail qui est de leur responsabilité. Elodie nous l'explique en faisant le parallèle avec les diplômes universitaires[12] :

> *« Si [les étudiantes] ont leur diplôme et qu'[elles] passent à travers les gouttes, […] on met quand même sur le marché du travail des gens qui vont s'occuper de l'autre, de l'humain, qui vont les soigner, qui vont leur passer des drogues, si [elles] savent pas calculer ni rien, on est quand même tenu… À la fac c'est pas pareil, […] on ne va pas travailler avec notre diplôme universitaire. Là [en IFSI] nous on donne un diplôme... d'État, reconnu par l'État pour travailler, pour faire un métier quand même à lourdes responsabilités*. »

Ce qui important, selon cette formatrice, c'est de garantir la qualité des professionnelles qui seront diplômées et qui entreront sur le marché du travail. Cette qualité – ou, pour le dire autrement, ce qui fait une bonne professionnelle – est définie par les formatrices. On peut résumer leur conception à une formule qui revient sans cesse dans leurs discours : le *« prendre soin ».* Il se décline en trois grands aspects. D'une part, les étudiantes doivent comprendre que les infirmières sont responsables du déroulement de la prise en charge des patients. Elles ne doivent pas *« appliqu[er] bêtement un protocole »*, comme nous l'explique Ophélie, directrice adjointe de l'IFSI de Voulin. Pour cela les étudiantes doivent détenir un savoir qui leur permette, non pas de remettre en cause les décisions et

[10] Article publié sur le site internet de l'IFSI de Voulin, à destination des candidates de l'oral du concours.
[11] Notes de terrain : - cadre d'unité, Jury 5, IFSI de Voulin ; - cadre d'unité, Jury 2, IFSI de Pantun.
[12] Depuis 2009, les étudiantes infirmières obtiennent un grade licence à la fin de leurs études. Cependant celui-ci vient s'ajouter au diplôme d'Etat et non s'y substituer.

diagnostiques médicaux, mais de les questionner dans l'intérêt du patient. D'autre part, les étudiantes doivent comprendre ce qui fait la spécificité du travail infirmier : la *« prise en charge globale du patient »*. Cette prise en charge va au-delà de la seule maladie ou de l'infirmité. Les formatrices insistent sur le fait que le patient est avant tout une personne, qui doit être considérée *« dans ce qu'elle est, dans son ensemble, dans son milieu de vie, dans son environnement social »*. Ronald, formateur à Voulin, explique c'est là que réside la *« plus-value »* des infirmières, par rapport aux médecins. Enfin, pour réaliser cette pris en charge globale, il est nécessaire d'entrer en interaction avec une personne, tout en restant « professionnelle ». Cette injonction au professionnalisme dans la relation de soin recouvre un travail de gestion des émotions (Hochschild 2017), qui suppose de ne pas laisser transparaitre d'émotions négatives devant les patients et de laisser ses problèmes personnels *« au vestiaire »*[13].

Comme l'explique Hughes (1961), la formation ne peut être cantonnée à des enseignements directement pratiques et efficients. Il s'agit surtout de permettre aux futures professionnelles de comprendre le système dans lequel elles seront amenées à exercer et la place qu'elles y occuperont. L'objectif est de sensibiliser les étudiantes à un rôle professionnel qui pourra être adapté en fonction des évolutions futures. Ainsi, il s'agit pour le groupe professionnel de pouvoir protéger ces frontières, définies en référence au rôle et non aux tâches. C'est d'autant plus important que les formatrices tiennent compte des besoins exprimés par l'État. Comme nous l'explique Laure, l'une des formatrices, il s'agit de *« répondre aux exigences du ministère qui attend qu'on mette sur le marché du travail des infirmi[ere]s qui soient capables de répondre aux besoins de santé de la population, en interdisciplinarité ».* La sensibilisation au rôle professionnel doit donc permettre aux futures infirmières de se situer par rapport aux autres professionnels avec lesquels elles seront amenées à travailler : notamment les médecins et les aides-soignantes. Pour les formatrices la différence avec les aides-soignantes se réalise dans le fait de détenir un savoir – médical – qui leur permet de revendiquer une responsabilité dans l'application des consignes médicales. La différence avec les médecins se situe, quant-à-elle, dans le rapport au patient, plus personnalisé et personnifié.

Il s'agit de rhétoriques professionnelles qui visent à défendre le monopole des infirmières sur leur segment du marché du travail, en construisant les infirmières comme des professionnelles expertes (Paradeise, 1985). Leur espace d'intervention spécifique est alors la prise en charge du malade, et non de la maladie. Les formatrices vont veiller à ce que les étudiantes utilisent ce cadre de référence lors de leurs expériences concrètes de travail que constituent les stages. Cette appropriation du cadre de référence pourra ainsi constituer le ciment du groupe professionnel.

# 2. Stages comme révélateur des logiques de sélection différentes

## 2.1. Pour les formatrices : vérification de l'appropriation du cadre de référence

Les stages représentent la moitié du temps de formation (2 100 heures sur 4 200). Ils sont, pour les étudiantes, des temps de socialisation particuliers, puisqu'ils leur permettent de se plonger dans la « réalité » de l'activité, au contact des patients et des professionnels de soins[14]. Les formatrices n'interviennent pas directement dans l'évaluation du stage, qui est de la responsabilité des équipes des services[15]. Pourtant, ce sont elles qui, *in fine*, proposent la validation du stage à la commission d'attribution des crédits (CAC)[16]. Leur décision se base sur un ensemble d'éléments, dont l'appréciation de stage fournie par les équipes des unités et les « démarches de soins », évalués par une formatrice

[13] Expression qui nous a été rapporté par plusieurs étudiantes, qui la tienne de professionnelles exerçant dans les unités de soin.
[14] Il s'agit d'une réalité de l'activité en tant qu'étudiantes. Ce qui peut entraîner des modifications dans l'organisation de leur travail par rapport aux infirmières diplômées et des décalages.
[15] Ce n'est plus le cas depuis 2009 et la dernière réforme de la formation infirmière. Avant cela, elles participaient activement à l'évaluation dans le cadre des mises en situations professionnelles (MSP). Il s'agissait d'une évaluation portant à la fois sur les connaissances et la réalisation d'un geste de soin, réalisée conjointement par une formatrice et une professionnelle du service.
[16] D'après nos informations la CAC a surtout une mission de vérification administrative du temps passé en stage par l'étudiante et à la conformité du stage. Une fois ces conditions remplies, elle suit en général l'avis donné par les formatrices.

référente du stage[17]. Les « démarches de soins » sont des présentations des patients qui doivent contenir les éléments importants à prendre en compte dans la prise en charge. Il s'agit pour les étudiantes de réaliser une sélection et une hiérarchisation entre les éléments relevant à la fois de l'histoire de vie du patient et de sa pathologie. Les formatrices insistent durant cet exercice, sur l'identification des problèmes de santé en fonction des professionnels qui vont les prendre en charge, et sur la hiérarchisation de l'importance des problèmes. Ainsi, dans un service de rééducation, lors de la présentation d'un patient ayant eu un accident de moto, un étudiant de deuxième année relève trois problèmes relevant du rôle infirmier :

> *« Un "déficit en soins personnels du patient" [c'est-à-dire le fait qu'il puisse se laver même en étant moins mobile], un risque de démotivation, et un risque de constipation. Il classe le déficit en soin personnel comme le risque le plus important. La formatrice lui répond : "en général, vous [les étudiants] vous priorisez les problèmes en fonction de votre charge de travail et non par rapport au ressenti du patient. Ce qui prime ici c'est quoi ?" L'étudiant réfléchit puis répond : "c'est la motivation". La formatrice : "oui, parce que le fait de rester motivé est très important. Le reste découle de ça. Et moi le déficit en soins personnels je le mettrai en dernier". Elle explique que c'est une conséquence des autres problèmes et non un problème en lui-même »* (Carnet de terrain, 6 mars).

Le déficit en soins personnels se traduit dans la réalité du travail par les soins d'hygiène et de confort, qui, s'ils peuvent être assurés par les étudiantes en début de stage, doivent ensuite être progressivement délégués aux aides-soignantes. Ce type de présentation vise donc à s'assurer que les étudiantes identifient le rôle de l'infirmière et celui des autres acteurs impliqués dans leur résolution. C'est un moyen pour les formatrices, d'amener les étudiantes à faire fonctionner le cadre de référence dans des situations concrètes. Les étudiantes doivent réaliser ces démarches dans chacun des lieux de stages où elles seront envoyées.

La répartition des étudiantes sur les différents terrains de stage est réalisée par les IFSI. Dans celui de Voulin c'est Ophélie – une cadre supérieure de santé – qui a la charge de la conception de ce qu'elle appelle les « lignes de stage », en faisant en sorte que les étudiantes aient rencontré une grande diversité de types d'exercice, de structures et d'unités durant leurs trois années d'études. Elle argumente qu'au terme de leur formation les étudiantes « *ont un diplôme d'État d'infirmier finalement novice et polyvalent. Le but c'est [qu'elles] aient […] vraiment les invariants, et les soins prévalents qu'une infirmière doit maîtriser. C'est vraiment ça qui nous importe* ».

Pour Ophélie, ce qui compte ce n'est pas de former les étudiantes de façon très pointue sur l'ensemble des techniques de soins, mais bien de les préparer à pouvoir exercer dans des contextes différents, en se positionnant en tant qu'infirmière, c'est-à-dire en faisant fonctionner le cadre de référence dans un contexte d'exercice particulier. Arnaud, étudiant en première année, de retour de stage dans un service de psychiatrie dit « ouvert »[18] nous explique ainsi ce qu'il a retiré de son stage :

> *« J'ai appris à bien parler avec des personnes qui avaient des problèmes d'ordre psychologique. […] Du coup maintenant, je peux me concentrer sur les soins mais c'est déjà bien d'être bien à l'aise avec la communication ».*

Lors de ce stage, Arnaud a pu percevoir la particularité de la prise en charge psychiatrique. La communication, pour Arnaud et sans jugement de sa part, n'est pas un soin, c'est un outil qu'un infirmier se doit de maîtriser pour réaliser correctement les soins. Ce témoignage montre que les étudiantes vont adapter le cadre de référence pour y intégrer leurs expériences particulières. L'appropriation n'est donc pas nécessairement identique pour toutes les étudiantes. Ce qui compte pour les formatrices c'est qu'elles perçoivent à chaque fois ce qui délimite le rôle de l'infirmière et qu'elles donnent un sens professionnel à leur activité. Dans le même temps, les stages constituent les premières confrontations avec l'activité concrète et particulière des différents services.

[17] Chaque formatrice est chargée d'entretenir des liens avec plusieurs services qui accueillent des étudiantes. Il s'agissait, entre autres, dans les premières années après la réforme de la formation de 2009, d'expliquer comment réaliser les évaluations à l'aide du nouveau dispositif.

[18] Il s'agit d'un service où les patients viennent recevoir des soins de leur plein gré, et ne sont pas contraints de rester dans l'établissement.

## 2.2. Pour les professionnelles : repérer de futures collègues

Les infirmières des services assurent la formation des étudiantes au quotidien. Depuis 2009, elles ont la responsabilité de la rédaction du bilan de stage, qui doit faire état des connaissances et des compétences acquises par l'étudiante au cours de son passage dans le service. Mais au-delà de l'évaluation institutionnelle, les stages sont aussi un moment pour repérer – et former le cas échéant – les étudiantes qui sont susceptibles de devenir de futures collègues. Le stage peut ainsi se transformer en une période probatoire. Il s'agit alors pour les professionnelles d'évaluer la possibilité pour l'étudiante d'intégrer le service et de faire sienne une conception particulière de l'activité.

Si la formation en IFSI permet aux formatrices de sensibiliser les étudiantes au cadre de référence infirmier, les stages dans les services ne sont jamais seulement ni la mise en pratique de ce cadre de référence, ni la formation à des techniques de soin. Ils constituent des temps de rencontre entre une étudiante et un collectif de soignants, qui a une façon particulière de concevoir ce rôle dans le service. En stage, les étudiantes ont alors accès non seulement aux outils nécessaires aux infirmières, mais surtout à une conception particulière du travail et à l'objet du travail tel qu'il est défini dans le service, c'est-à-dire à ce qui va guider l'action et lui donner du sens (Hardy, 2015). Par exemple Agathe, de retour d'un premier stage en maison de retraite explique que le travail n'est *« pas [basé] sur un principe de guérison. […] C'est de l'accompagnement à aller vers du mieux pour terminer... bien »* Et dans cet accompagnement l'important selon Agathe c'est de faire en sorte que les patients se sentent *« chez eux »*. C'est au contact des collectif de soignantes que les étudiantes vont percevoir les conceptions différentes de l'activité et pouvoir le cas échéant en faire l'apprentissage.

Cette possibilité d'appropriation est indépendante des réticences que l'étudiante peut avoir à l'endroit du type de service. Emma, étudiante en deuxième année, ne voulait pas aller en stage dans un secteur fermé en psychiatrie *« j'avais trop peur »*, explique-t-elle. Pourtant une fois en stage, son sentiment a changé :

> *« Ça a été le bonheur total […] une belle découverte. [J'en suis] même [venue] à me dire "bah pourquoi pas plus tard aller dans cette direction ?" […] et en plus mes collègues m'ont dit "ben franchement le jour où t'es professionnelle, ben tu viens sonner chez nous, on te prend tout de suite" ».*

Si la rencontre est fructueuse, c'est-à-dire si d'une part le collectif accepte de faire participer l'étudiante et lui donne ainsi la possibilité de s'approprier l'objet du travail particulier, et si d'autre part, l'étudiante parvient à réaliser cette appropriation et fait sienne cette conception particulière de l'activité, alors l'étudiante deviendra une future collègue potentielle. Ce repérage n'a pas nécessairement lieu en fin de formation. Ainsi Juliette, étudiante en première année, explique qu'à la fin de son stage la cadre de santé du service a gardé une photocopie de son évaluation de fin de stage et lui a dit *« si vous voulez postuler, il y aura la trace »*.

La perception de l'objet du travail particulier n'entraîne pas mécaniquement une projection des étudiantes dans la place qui leur est proposée. Il leur est toujours possible de refuser cette place, d'autant plus qu'une même étudiante peut se voir proposer plusieurs places dans différents services. Ainsi par exemple Agathe, qui s'était pourtant approprié la conception du travail de l'EHPAD, s'est aussi vu proposer un poste lors de son stage en lycée lors de sa deuxième année, et une place dans un cabinet libéral lors de sa troisième année. Néanmoins, si le repérage effectué par les professionnelles est indispensable pour que les étudiantes puissent se projeter dans un avenir professionnel dans le service, encore faut-il être recruté.

# 3. Insertion sur le marché du travail

## 3.1. Diminuer l'incertitude sur les recrutements

Si les formatrices des IFSI ont avant tout la mission de former des professionnelles de qualité, ce n'est pas pour autant qu'elles ignorent totalement la nécessité pour les étudiantes de trouver un emploi. Ainsi, Ophélie, la responsable de la répartition des stages à l'IFSI de Voulin, explique qu'elle est consciente du développement de nouvelles modalités d'exercice professionnel, comme les maisons de santé. Elle essaie donc de trouver des places de stage dans ces structures pour les étudiantes de son établissement. Pour autant, le CHU reste le plus gros pourvoyeur de places de stage pour l'IFSI de Voulin, puisqu'il est sa structure de rattachement. De manière plus générale, il est le plus gros pourvoyeur d'emplois dans le domaine de la santé, dans le bassin d'emploi de l'IFSI. Il propose aussi une grande diversité de postes et les emplois les plus stables (fonctionnaires). C'est pourquoi il nous a semblé intéressant de comprendre comment s'y déroulent les recrutements.

Au CHU de Voulin, c'est Roselyne – une ancienne infirmière devenue successivement cadre de santé, cadre supérieur de santé, puis cadre supérieure coordinatrice – qui s'occupe de recevoir les postulantes. Le but de Roselyne c'est de réaliser de « bons » recrutements, c'est-à-dire, selon elle, de recruter des personnes qui donneront satisfaction et dont les contrats pourront être renouvelés[19]. Pour mener à bien sa mission, Roselyne va s'employer à collecter une multitude d'indices qui doivent lui permettre de réduire l'incertitude qui préside à tout processus de recrutement (Eymard-Duvernay & Marchal, 1997), et ainsi proposer aux cadres de pôle et d'unité des candidates qui conviennent[20]. Cette évaluation est difficile parce que posséder le diplôme d'État – condition indispensable au recrutement – ne suffit pas à garantir sa réussite. Roselyne nous raconte ainsi le recrutement raté d'une jeune professionnelle qui était pourtant major de sa promotion à l'IFSI, mais qui une fois recrutée s'est trouvée en difficulté dans le service, et présentait *« par ailleurs des comportements qui épuisent tous ses collaborateurs »*. Ainsi l'obtention du diplôme d'État, y compris de manière brillante, ne peut suffire à garantir la qualité du recrutement.

Dès lors, Roselyne explique fonder sa décision en privilégiant deux éléments : à la fois la qualité des rapports de stage et les différentes expériences de stage, qui forment la « ligne de stage ». En ce qui concerne la qualité des rapports de stage, avoir un rapport de stage très négatif n'est pas rédhibitoire. Comme Roselyne l'explique : *« On a tous un stage de mauvais dans notre carrière »*. C'est plutôt l'accumulation d'expériences négatives qui va l'amener à formuler un jugement négatif. Il peut s'agir, par exemple, d'éléments qui dénoteraient des difficultés à s'adapter au service. La « ligne de stage », quant-à-elle, permet de réduire les incertitudes quant à la connaissance du fonctionnement du CHU. Pour Roselyne, ce sont surtout la connaissance de la charge de travail, des particularités d'organisation et des logiciels propres au CHU, qui font la différence. Cependant, ces éléments ne permettent que modérément de réduire les incertitudes sur le recrutement.

Le meilleur moyen de réduire ces incertitudes reste d'avoir l'avis des professionnelles de l'unité. Roselyne explique lors de l'entretien que le matin même, elle a discuté avec sa collègue de cardiologie qui lui explique qu'une étudiante est actuellement en stage dans le service et compte postuler au CHU. Elle demande que Roselyne la *« positionne »* sur le poste qui se libère dans le service. Ainsi la qualité du recrutement est quasiment assurée. Roselyne y consent d'autant plus volontiers que cela permet de réduire le *turnover* du service. Pour autant, tous les services ne bénéficient pas de cette attention.

## 3.2. Marché du travail et segments professionnels

Cette disparité entre les services est liée à la reconnaissance d'une spécificité pour certains services, dont d'autres ne jouissent pas. Il ne s'agit pas là d'un phénomène nouveau, et certains segments ont obtenu une reconnaissance légale de leur spécificité. Pour eux, c'est l'État qui acte la reconnaissance

[19] Au moment où nous rencontrons Roselyne, les embauches sont réalisées sur des contrats en CDD, renouvelables et éventuellement transformables par la suite en CDI puis en poste de fonctionnaires titulaires.
[20] Il est à noter que Roselyne recrute avant tout pour la structure CHU, et qu'elle propose ensuite les candidates aux cadres de pôles.

officielle *via* des formations et des diplômes de spécialité. On pense ici tout particulièrement aux infirmières anesthésistes, aux infirmières puéricultrices ou encore aux infirmières de bloc opératoire, qui ont obtenu une formation spécifique, sanctionnée par un diplôme. L'État contribue ainsi à la structuration interne du groupe professionnel en une multitude de segments (Bucher & Strauss, 1961).

Cependant tous les segments n'obtiennent pas cette reconnaissance étatique. Ce n'est pas pour autant qu'ils sont nécessairement démunis. Ainsi Roselyne – comme beaucoup d'autres professionnelles – explique que *« tout le monde n'est pas infirmière de chir[urgie], infirmière de réa[nimation], infirmière de psy[chiatrie] ».* Ces services ne constituent pas des spécialités reconnues par un diplôme. Dans le cas de la psychiatrie, le segment professionnel a plutôt connu le chemin inverse, puisque depuis 1992 la formation est devenue commune aux infirmières de soins psychiatriques et aux infirmiers de soins généraux. Perdant en visibilité institutionnelle, le segment psychiatrique conserve néanmoins un statut à part dans les représentations des membres du groupe professionnel. Ce statut à part permet à certains services de contrôler, en partie, leur marché du travail, en amont des recrutements. Pour des segments comme la chirurgie et la réanimation – qui n'ont jamais bénéficié d'une reconnaissance institutionnelle de leur spécificité – c'est bien souvent l'argument de la « technicité » des soins qui est mobilisé. Ces services mettraient en difficultés les jeunes professionnelles qui ne seraient pas suffisamment expérimentées. Cet argument est globalement partagé à l'intérieur du groupe professionnel infirmier. L'efficacité dans la réalisation des soins est d'ailleurs perçue très tôt par les étudiantes comme un marqueur de leur professionnalisme. Ainsi ne pas réussir une prise de sang *« enlève toute crédibilité »* auprès des patients[21]. Les segments professionnels utilisent cette rhétorique de l'expertise technique pour contrôler leur marché du travail en amont des recrutements. Ainsi, pour les services de réanimation ou des urgences, Roselyne explique que seules les étudiantes qui sont recommandées par le service sont assurées d'y être affectées.

À l'inverse, certains types de service semblent plus accessibles. C'est le cas notamment des services de gériatrie, où sont prioritairement affectées les étudiantes qui sortent d'école et qui ne sont recommandées par aucun service en particulier. Roselyne nous explique la différence :

> *« La réa c'est très technique. Sur les autres services, je favorise ce qu'on appelle le changement d'affectation en interne. […] la priorité c'est proposer aux professionnelles qui sont affectées sur le pôle personnes âgées, des postes hors [du pôle], en médecine ou en chirurgie ».*

Le *turnover* qui peut exister dans les services de gériatrie n'est pas considéré comme un problème, alors que c'est le cas pour d'autres types de services, comme la réanimation. Les services de gériatrie semblent constituer des portes d'entrée dans le CHU, pouvant éventuellement donner lieu, par la suite, à des mutations internes vers d'autres type de services. Cet argument est indépendant de la question de la technicité des soins – qui existe aussi en gériatrie – mais provient d'une représentation partagée au sein du groupe professionnel selon laquelle ces services seraient moins complexes pour les jeunes professionnelles. Ce type de service ne peut donc pas exercer un contrôle en amont du recrutement sur son marché du travail. Pourtant il existe une sélection des entrantes en gériatrie. Certaines infirmières ne resteront pas dans ce type de service, et n'adhéreront pas à la conception du travail particulière qui y est développée. Cela pourrait signifier que le segment gériatrie exerce un contrôle de ces entrantes *a posteriori* de l'embauche. C'est ce que montrent les travaux de François Aubry à propos des aides-soignantes dans les EHPAD en France et au Canada (Aubry 2010). Il existe alors une sélection en aval du recrutement qui aboutit au départ des nouvelles entrantes qui ne peuvent pas s'adapter aux conditions de travail.

# Conclusion

Les formatrices des IFSI se fixent comme objectif de sélectionner et de former des étudiantes qui seront, en théorie, capables d'exercer dans divers types d'exercice. En garantissant la transmission d'un cadre de référence commun à l'ensemble des étudiantes, elles contribuent à assurer la qualité des futures professionnelles et ainsi à justifier la fermeture du marché du travail infirmier. Si leur espace spécifique

[21] Marine, étudiante en deuxième année.

d'intervention – la prise en charge du malade et non de la maladie – peine encore à leur assurer une autonomie dans leur travail (Lert, 1996), de fait, aujourd'hui, en France nul ne remet en cause l'obligation de posséder un diplôme d'État d'infirmière pour pouvoir exercer.

Pour autant, cela ne signifie pas qu'il existe une homogénéité à l'intérieur de la profession. À l'intérieur de ce marché du travail fermé, il existe une grande diversité d'emplois et de postes, régulés plus ou moins officiellement par différents segments professionnels. Ainsi, si certains segments disposent de diplômes spécifiques qui leur permettent d'obtenir une relative fermeture de leur marché du travail, d'autres utilisent des rhétoriques professionnelles, plus ou moins puissantes pour parvenir à justifier de régulation en amont des recrutements. Ces rhétoriques professionnelles, partagées par une grande majorité de professionnelles, de formatrices et de cadres de santé, font bien souvent appel à l'argument du besoin de la maîtrise technique – comme en réanimation – ou bien reposent sur des particularités d'exercices – comme en psychiatrie. D'autres segments, comme la gériatrie, ne parviennent pas à imposer une rhétorique spécifique, et doivent se contenter de régulation en aval des recrutements.

Il existe donc un double mouvement au sein du processus de recrutement. Le premier concerne le recrutement au sein du groupe professionnel infirmier. Il s'attache à constituer une base commune à toutes ses membres, à travers un cadre de référence commun et la revendication d'une certaine polyvalence. La qualité des futures professionnelles se mesure alors à l'aune de l'appropriation de ce cadre de référence. Le second mouvement concerne le recrutement au sein de segments professionnels, qui régulent les entrées en amont ou en aval de la phase de recrutement. Pour les segments dont la rhétorique d'expertise est partagée au sein du groupe professionnel, les temps de stage permettent de repérer, parmi le vivier des étudiantes celles qui pourront intégrer le service une fois diplômées. Pour les segments qui n'ont pas cette possibilité, la sélection aura lieu une fois le recrutement effectué. La qualité des professionnelles repose alors sur leur intégration dans le collectif de travail et sur leur perception de l'objet du travail particulier.

## Références bibliographiques

Arborio, A-M. (2012). *Un personnel invisible. Les aides-soignantes à l'hôpital*, Paris, France : Anthropos.

Aubry, F. (2010, 27 décembre). La place du groupe de pairs dans l'intégration des nouvelles aides-soignantes dans les EHPAD. *SociologieS*. Récupéré le 21 juillet 2020 sur http://journals.openedition.org/sociologies/3291

Bucher, R & Strauss A. (1961). Professions in process. *American Journal of Sociology, 66*(4). 325-334.

Divay, S & Girard, L. (2019). Eléments pour l'ébauche d'une socio-histoire du groupe professionnel infirmier. *Recherche en soins infirmiers, 4*(139), 64-83

Dubernet, A.-C. (1996). La sélection des qualités dans l'embauche. Une mise en scène de la valeur sociale. *Formation Emploi*, *54*, 3-14.

Eymard-Duvernay, F. & Marchal, E. (1997). *Façons de recruter : le jugement des compétences sur le marché du travail*. Paris, France : Métailié.

Feroni, I & Kober-Smith, A. (2005). La professionnalisation des cadres infirmiers : l'effet de l'action publique en France et en Grande-Bretagne. *Revue Française de Sociologie*, *46*(3), 469-494.

Girard, L. (2018). *Des femmes en blanc : la « fabrication » des infirmières*. Thèse de sociologie, Université de Bourgogne Franche-Comté.

Hardy, A-C. (2015). La formation de l'objet du travail médical. *Travail et emploi*, 141, 9-24.

Hochschild, A.R. (2017). *Le prix des sentiments. Au cœur du travail émotionnel*. Paris, France : La Découverte.

Hughes, E. (1961). Education for a profession. *The Library Quarterly : Information, Community, Policy*, *31*(4), 336-343.

Lert, F. (1996). Le rôle propre peut-il fonder l'autonomie professionnelle des infirmières ? Commentaire). *Sciences sociales et santé*, *14*(3), 103-115.

Ollivier, C. (2012). Division du travail et concurrence sur le marché de l'architecture d'intérieur. *Revue française de sociologie*, *53*(2), 225-258.

Paradeise, C. (1987). Des savoirs aux compétences : qualification et régulation des marchés du travail. *Sociologie du travail*, *29*(1), 35-46.

Paradeise, C. (1988). Les professions comme marchés du travail fermés. *Sociologie et sociétés*, *20*(2), 9-21.

# « J'ai toujours voulu devenir avocat(e) » Étude de la différenciation des carrières d'étudiants en licence de droit

*Mélanie Sargeac*[*]

## Introduction

En sociologie de l'éducation, de nombreux travaux récents prennent pour objet l'accès à l'enseignement supérieur, et notamment les logiques de sélection scolaire et sociale, certains analysent même les outils d'orientation eux-mêmes (Frouillou, 2015 ; Beaud & Vatin, 2018 ; Bodin & Orange, 2019 ; Frouillou, Pin & Van Zanten, 2019). Le positionnement de cet article est complémentaire puisqu'il se propose d'analyser les sélections successives qui surviennent depuis l'orientation des étudiants dans l'enseignement supérieur jusqu'au sein du premier cycle en se concentrant sur les licences de droit. Les étapes de sélection nombreuses au cours des trajectoires étudiantes – comme nous en faisons l'hypothèse dans cet article – ne dépendent pas seulement, mais renforcent également, cette première orientation dans l'enseignement supérieur. Nous chercherons à expliciter comment l'orientation dans l'enseignement supérieur conduit d'une part à différencier les publics dans l'espace francilien des licences de droit, et d'autre part, comment cette différenciation sociale des publics étudiants peut être comprise au prisme des formes des socialisations disciplinaires des étudiants qui varient selon la position de leur établissement dans l'espace disciplinaire.

La volonté de prendre pour objet les licences de droit résulte de la place particulière que ces formations occupent dans le champ de l'enseignement supérieur. Malgré un contournement non négligeable par les classes préparatoires aux grandes écoles, l'enseignement universitaire juridique profite d'une reconnaissance symbolique et professionnelle qui distingue cette discipline dans le champ académique, et qui fait de filière la formation majoritaire des juristes. Si de grandes écoles dispensent un enseignement de droit, telles que l'ENA, l'ENM, Sciences Po ou encore HEC du côté privé (Israël & Vanneuville, 2014), elles ne proposent pas de cursus entièrement juridique avant le master et le font par des cursus pluridisciplinaires avant une spécialisation, laissant encore aux formations universitaires la possibilité de tirer leur épingle du jeu de la marchandisation de l'université (Harari-Kermadec, 2019). Or cela n'est pas sans lien avec une seconde caractéristique propre à ces formations qui tient à l'idée que l'enseignement du droit serait exigeant, rigoureux et valorisé socialement. Lorsque l'on interroge les enseignants-chercheurs intervenants dans les licences de droit, un discours ressort, celui de l'uniformité de l'enseignement du droit. Pourtant, le *sens donné* aux études de droit semble différer tant chez les enseignants, que chez les étudiants, entre les différents établissements. Mais d'après ces enseignants, les dimensions supposées *techniciste* et *neutre* de cette discipline engendreraient une formation conçue avec des méthodes précises et homogènes, fondements de la logique juridique à acquérir. Cette conception de la formation se voit alors pensée sans accorder de priorité à la prise en compte des enjeux épistémologiques de leur discipline mais davantage tournée vers l'aspect scientifique sur lequel repose sa neutralité. Les étudiants quant à eux justifient en très grande majorité leur choix d'études par les débouchés professionnels qu'un diplôme de droit peut offrir.

Face à cela, la filière juridique se situe au croisement de divers questionnements qu'elle pose d'une part en termes d'homogénéité de l'enseignement dispensé (les intitulés de cours sont les mêmes d'un établissement à l'autre en licence), d'autre part face à la double dimension de cette discipline considérée à la fois comme académique et professionnalisante. Ce constat fait, peut-on observer après la sélection effective dans l'orientation vers l'enseignement supérieur, au sein de ces études de droit, une seconde sélection plus implicite des étudiants selon un *effet établissement* (Cousin, 1996) ? Nous comprenons dans cet *effet établissement* les divers mécanismes qui impactent les « choix scolaires » (Blanchard &

[*] IDHES, melanie.sargeac@gmail.com.

Cayouette-Remblière, 2011 ; Blanchard, Orange & Pierrel, 2017), tant institutionnels (capacités d'accueil, spécialisations, orientation politique de l'établissement, etc.)[1] que plus informels (socialisation différenciée des étudiants selon les établissements). Dès lors, étudier les trajectoires étudiantes au sein des licences de droit permet d'observer en fonction des différents établissements *ce que cela signifie* d'étudier le droit en formation post-bac, tant pour les enseignants-chercheurs que pour les étudiants. Notre hypothèse postule, qu'après l'orientation effectuée par Parcoursup, surviendrait une socialisation variable (parfois de renforcement ou de conversion ou de transformation (Darmon, 2006)) et dont découlerait la *différenciation* des trajectoires étudiantes entre les différentes formations des établissements mais aussi plus largement au sein de l'espace disciplinaire. Les sélections successives s'étaleraient alors de la sélection post-bac, différenciant les publics selon des critères socio-scolaires, jusqu'à des sélections internes et différenciées entre les établissements en fonction de leur public. Au croisement entre une sociologie de l'éducation par l'analyse des trajectoires étudiantes, et une sociologie du champ académique par l'étude de la place des études de droit dans l'espace universitaire, cet article sur licences de droit espère mettre en évidence le lien formation-emploi et réinscrire les variations des trajectoires étudiantes dans la différenciation des publics universitaires. En cela, cet objectif d'uniformité – qui prend appui sur les attendus définis comme nécessaires à la formation d'un « bon juriste » – fluctuerait d'après notre hypothèse selon la *socialisation scolaire* (Darmon, 2015 ; Darmon 2001) particulière de l'établissement ; et permettrait d'entrevoir au sein des formations une différenciation des *habitus* et des *carrières* des étudiants.

En croisant des données qualitatives – observations des premiers cycles, entretiens avec les enseignants-chercheurs, passation de questionnaires auprès des étudiants – et quantitatives – exploitations de la base Parcoursup 2018 et de SISE (2014-2018) – nous produirons dans une première partie une analyse de l'espace francilien des licences de droit à partir des sélections successives qui opèrent depuis l'orientation post-bac jusque dans le premier cycle. Dans une seconde partie, nous chercherons à observer cet *effet établissement* au prisme des socialisations. Enfin, nous nous efforcerons de mettre en lumière derrière une certaine uniformité des licences de droit, que le sens donné à ces études, et les trajectoires qui en découlent, varient selon le profil socio-scolaire et l'établissement des étudiants.

# 1. Un espace post-bac du droit socialement différencié

Si plusieurs sélections viennent répétitivement accentuer les variations des trajectoires étudiantes tout au long de leurs études, la première orientation dans l'enseignement supérieur est la première différenciation majeure en ce qu'elle conduit à répartir différents types de public dans l'espace concurrentiel des établissements.

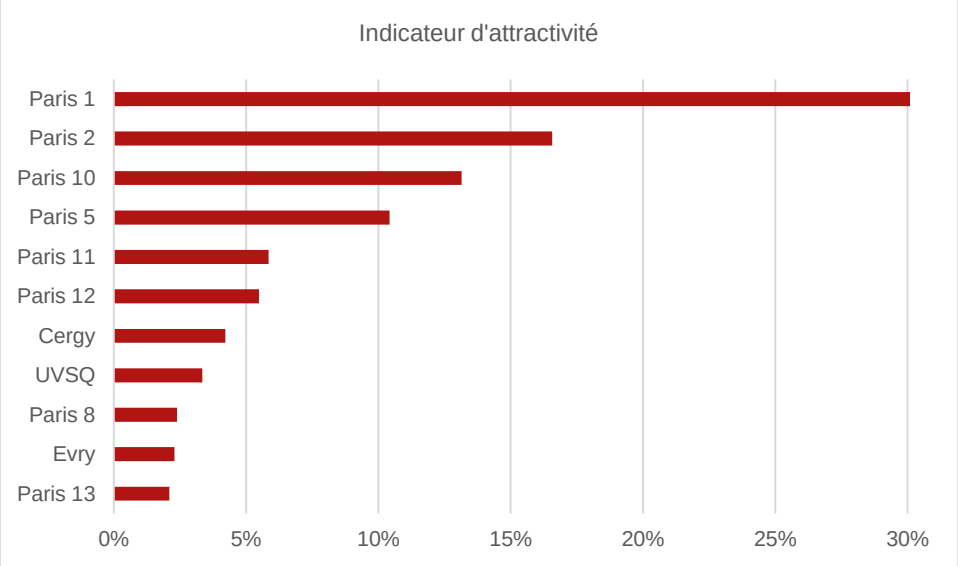
Or, dans ce même espace disciplinaire que forment les licences de droit, cette première orientation entraine une distinction des établissements par leurs types de public dès le premier cycle – bien qu'officiellement non sélectif – grâce à la marge de manœuvre que tirent les établissements les plus attractifs face au déséquilibre offre/demande. Cette différenciation des publics venant s'additionner aux critères de distinction symbolique et institutionnel en jeu dans le champ académique (Bourdieu, 1984) – critères comprenant aussi bien la localisation des établissements, les politiques d'établissement ou encore le fonctionnement des systèmes d'affectation à l'entrée en licence 1 – l'espace des formations voit se dessiner « des polarités symboliques entre universités » (Frouillou & Moulin, 2019). Bien que les licences de droit partagent un champ disciplinaire, elles se distinguent par le capital symbolique de l'établissement qui découle aussi bien de l'offre disciplinaire que de la part de chaque cycle d'études dans la population étudiante, ou encore de la position géographique de l'établissement ; auquel le type de public est imbriqué. À partir du traitement des données de la base Parcoursup 2018[2], plusieurs variables discriminantes ressortent.

[1]Nous pensons par exemple aux enjeux de la « carte scolaire » qui recouvrent ces différences institutionnelles telles que les stratégies d'offre de formation, ou le taux d'encadrement par exemple. La question de l'augmentation des capacités d'accueil des filières sous tension a été mise en avant dans le rapport de la cour des comptes proposant un premier bilan de la loi ORE en février 2020.

[2] Cette base est développée par le MESRI-SIES. Les données utilisées sont celle recueillies à la clôture de la session, et le champ comporte « tout candidat ayant fait au moins un vœu confirmé sur la plate-forme ».

Un premier indice de la différenciation entre les formations franciliennes tient à ce que l'on pourrait définir comme étant un indicateur d'attractivité. De cet indicateur – calculé à partir du nombre de demandes que reçoit une formation sur le total des demandes des L1 de droit franciliennes – les établissements tirent une capacité variable à « sélectionner » leur public. Si la sélection n'y est pas officielle, elle s'exerce par cette gestion des files d'attentes. Dès lors qu'une demande étudiante est supérieure à l'offre de l'établissement, il en découle une nécessaire sélection des candidats conduisant à la capacité de « choisir » son public. Toutefois, ce rapport offre/demande est à nuancer, l'ordre des vœux étant méconnu, il ne conduit pas à distinguer les premiers choix et ne permet donc pas de mesurer le « choix » réel des étudiants. Cet indicateur d'attractivité nous permet de mesurer l'attraction de chaque licence de droit dans le paysage de l'offre francilienne. Cette variation de l'attraction des différentes formations apparait significative pour illustrer ce qui distingue ou rapproche certaines formations (graphique 1). Si cet indicateur ne varie pas seulement selon l'attractivité de la formation, mais dépend également de la capacité par exemple, il permet de mettre en évidence un certain lien entre les demandes et le capital symbolique des différents établissements. La licence de droit de Paris 1 représente à elle seule 30 % des demandes franciliennes de L1, soit deux fois plus que Paris 2 qui est pourtant la « seconde » licence la plus attractive bien au-delà des 5 % de Paris 12 (voir en annexe le nombre de demandes reçue par les formations franciliennes sur la plateforme Parcoursup en 2018 par type de bac et la part de chaque formation dans l'espace francilien).

**Graphique 1 • Rapport entre le nombre de demande de la formation sur le nombre de demandes des L1 de droit franciliennes (Parcoursup 2018, hors ICP et FLD)**

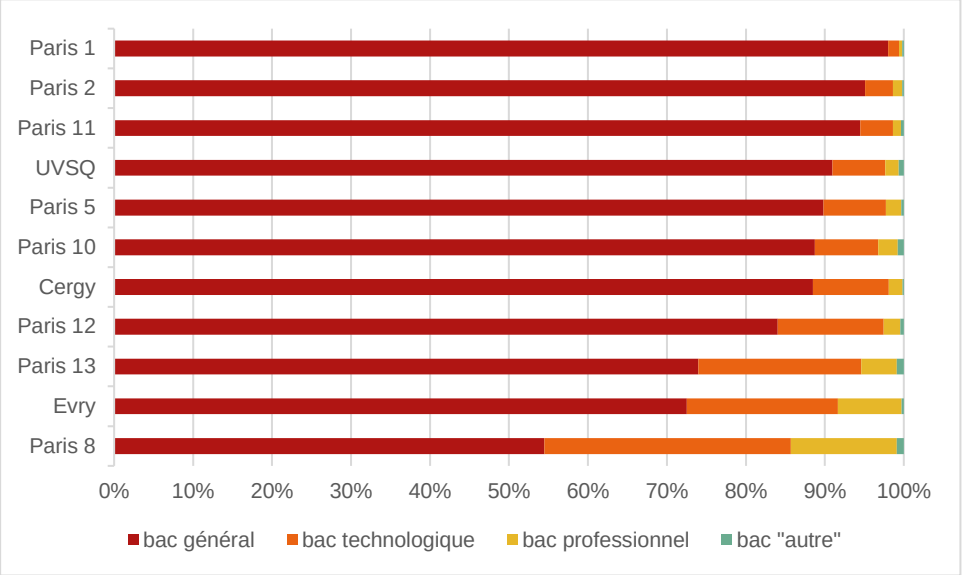



Cela n'est pas sans rejoindre la typologie que nous développons dans notre enquête par questionnaire autour des variations de justification par les étudiants de leurs vœux (800 questionnaires ont pu être recueillis auprès de trois promotions de L1 franciliennes durant l'année scolaire 2019-2020, voir en annexe le nombre de demandes Parcoursup par licence). Certains étudiants expliquaient avoir choisi un nombre divers de formations en droit en Île-de-France, quand d'autres exprimaient avoir fait le choix de plusieurs disciplines dans un seul établissement.

D'autre part, nous observons un *effet établissement* dans la polarisation des formations en droit franciliennes selon le type de bac de leur public étudiant (graphique 2). Le « type » de bac des inscrits est une des dimensions qui permet de l'illustrer par la différenciation qu'il exerce entre les différentes formations. Certaines sont presque exclusivement composées d'étudiants diplômés d'un bac général – comme c'est le cas de Paris 1 à 98 % ou Paris 2 à 94 % – quand d'autres sont composées d'étudiants diplômés de bac technologique à presque un tiers, comme c'est le cas de Paris 8 pour qui cette population représente 30 % de sa population étudiante, et les diplômés de bac professionnel 13 %. Si le bac technologique, par la filière STG, est le seul parcours à proposer un enseignement au droit dans

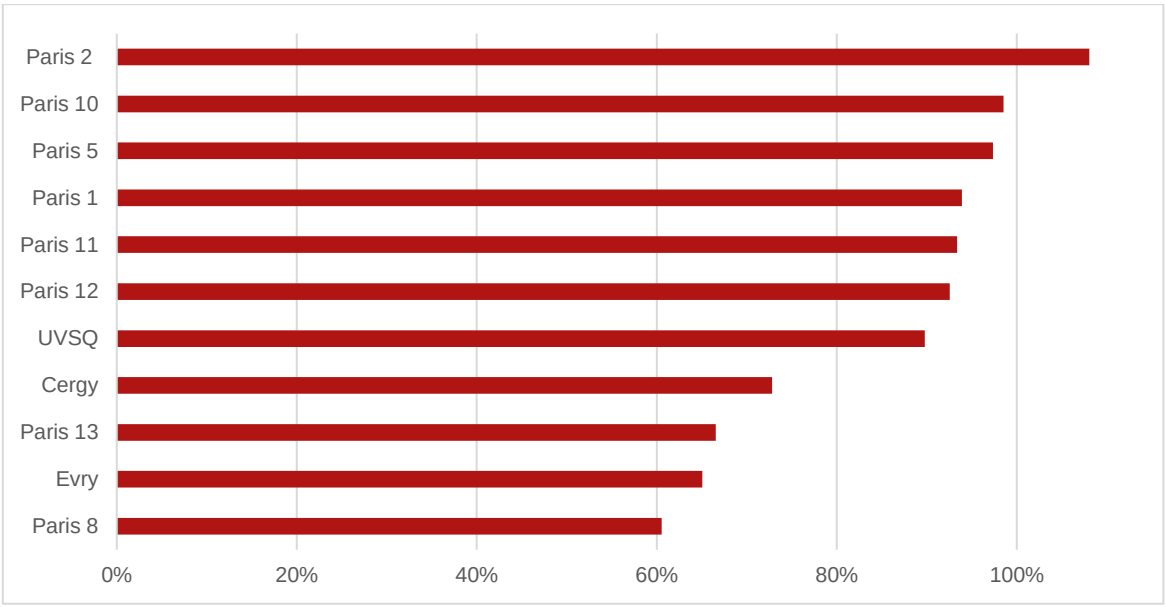
les matières obligatoires, l'enseignement qui y est fait ne semble pas, d'après de nombreux enseignants, préparer au type de droit enseigné à l'université.

**Graphique 2 • Population étudiante des formations franciliennes selon le type de bac (Parcoursup 2018)**




Enfin, toutes les formations ne voient pas un équilibre entre leur offre de formation et leurs inscrits (graphique 3). En répartissant les différentes formations à partir d'un indicateur de remplissage – obtenu par le ratio inscriptions/capacités – nous mettons en évidence le type de sélectivité qui est exercé sur les candidatures étudiantes par les établissements. D'après les données de la base Parcoursup, à l'issue des trois phases en 2018, le nombre d'acceptations de Paris 2 dépassait ses capacités à 108 %, contrairement à Evry et Paris 13 qui sous-remplissaient leur capacité à 65 % et 67 %.

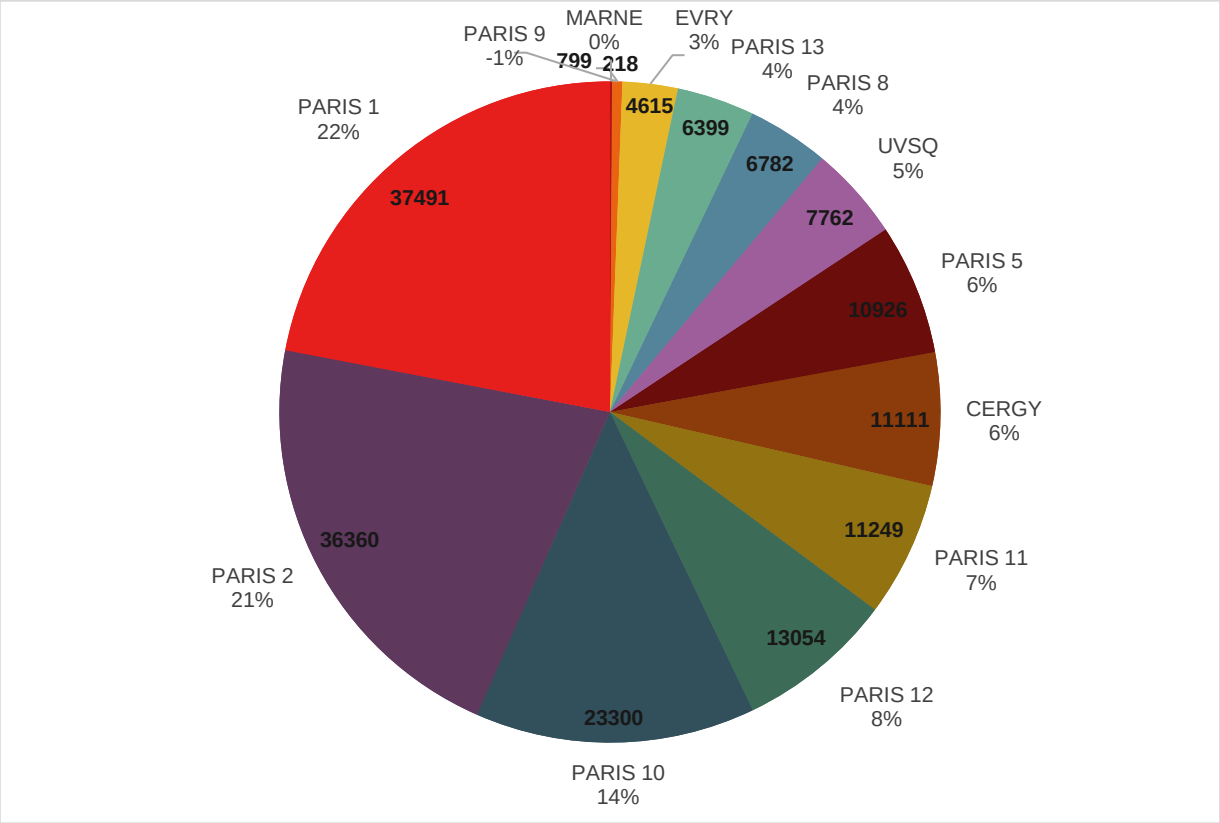
**Graphique 3 • Indicateur de remplissage en L1 (Parcoursup 2018)**




Face à cela, nous pouvons entrevoir que les problématiques liées aux filières dites « en tension » varient dans cet espace concurrentiel. L'orientation post-bac des étudiants apparait comme un premier mécanisme de polarisation de cet espace académique et disciplinaire. Les effectifs de chaque licence, représentant un facteur non négligeable de différenciation entre les différentes formations non

négligeable, sont à mettre en parallèle avec ses indicateurs pour resituer chaque formation dans l'espace francilien (graphique 4).

**Graphique 4 • Part des effectifs de chaque licence de droit d'Ile-de-France (base SISE 2014-2018)**




Ces diverses illustrations des différentes populations des formations de droit franciliennes peuvent être également observée à partir d'une analyse en composantes principales (ACP) réalisée à partir du nombre d'inscrits et du type de bac des inscrits (voir en annexe).

## 2. Comprendre les sélections successives au prisme des socialisations

Comme nous cherchons à l'avancer dans cet article, si cette répartition des publics est à l'origine d'une polarisation sociale des établissements, ce sont les sélections successives qui en découlent et qui s'expriment différemment en fonction du type de public, qui viennent renforcer ces distinctions. Or, les licences de droit ont la particularité de toutes comporter une importante sélection entre la première et la deuxième année, bien que cela soit variable entre les formations (voir en annexe le taux de passage des différentes formations franciliennes). Les observations des journées de rentrée que nous avons menées au sein de trois licences de droit franciliennes (que sont Paris 2, Paris 10 et Paris 12) ainsi qu'un terrain qualitatif plus large, laissent entrevoir des distinctions internes dans le *rapport au droit* et à la professionnalisation entre les trois licences. Nous chercherons à expliciter l'influence de la polarisation universitaire sur la construction différenciée des *habitus* et des *carrières* d'étudiants en licence de droit (Bouron, 2014).

Il ne s'agit pas seulement d'opposer une typologie entre les étudiants qui se situeraient au sein des formations du haut de la hiérarchie universitaire et disciplinaire avec ceux des formations du bas de cette hiérarchie, mais de croiser tout ce qui contribue à former différemment les *carrières* et les *habitus* de ces « apprentis juristes ». Autrement dit, ce n'est pas seulement la distinction entre des universités

dominantes et des universités dominées ou la dichotomie entre des publics sélectionnés et des publics par défaut qui nous intéresse ici, mais c'est l'observation d'une seconde socialisation par l'institution que nous prenons pour objet. Plus les formations se situent en haut de cette hiérarchie plus les représentations des étudiants sur les études de droit (les motivations de chacun, le rôle et l'intérêt de ces études, etc.) semblent se retrouver en adéquation avec celles de leurs enseignants, et inversement ; plus les formations se situent en bas de la hiérarchie, et plus les aspirations des étudiants se retrouvent en décalage avec les projections des enseignants sur leur public étudiant. On entend ici par « projections des enseignants » d'une part comment ils se figurent les études de droit (compétences à acquérir, intérêts, débouchés, etc.), et d'autre part comment ils se figurent le public qu'ils reçoivent (ce qu'attendent les étudiants, leur parcours antérieur, leur niveau, etc.). C'est dans ce moment transitoire propre à ce rite d'initiation institutionnel (Bourdieu, 1982) qu'apparaissent les enjeux de la verbalisation d'une rupture entre un statut de lycéen passé, un état de néo-bachelier, et un statut d'étudiant à venir. En cela, ces journées possèdent ce pouvoir original de constituer un véritable rite de passage – entrainant de nouveaux statuts et de nouveaux rôles[3] – dans la procédure d'entrée dans l'enseignement supérieur en tension entre ces deux extrémités. L'observation de ces journées de rentrée en septembre 2019 a ainsi permis d'entrevoir comment *« les rôles institutionnalisés s'adressent à des catégories entières d'individus, sur lesquels ils exercent une influence* uniformisante » (Rocheblave-Spenlé, 1962, p. 138).

Les scènes théâtralisées qui ont été observées lors des journées de rentrée des trois licences retenues expriment un rapport au droit différencié lié à la variabilité de leur positionnement dans le champ académique. La première institution, symboliquement et socialement en haut de la hiérarchie académique et disciplinaire se distinguait par exemple de la licence de banlieue moins valorisée symboliquement à travers sa propension à rassurer les étudiants vis-à-vis de leur réussite, contrairement à la cérémonie de la seconde construire autour d'un discours se voulant pragmatique voire fortement décourageant. Cette mise en œuvre de la fonction d'accueillir met ainsi en évidence une partie des représentations de « l'équipe pédagogique » et véhicule en négatif certaines stratégies d'influence envers leur public étudiant respectif.

Or, ce qui semble distinguer ces différentes manières d'accueillir tient à la prégnance dans les discours du *facteur risque* que comporterait un engagement dans les études de droit. Le souci de rassurer les étudiants, de les valoriser ou de les décourager, variait entre ces trois institutions. Cette variation révèle une première schématisation des représentations des capacités des étudiants par l'équipe pédagogique ; et plus la représentation est positive – notamment par une perception de la marge de manœuvre pour sélectionner son public – plus le discours est encourageant. À l'inverse, les formations peu sélectives font implicitement le *pari de l'échec* d'une part importante de leurs étudiants. Dès lors, la formation qui se perçoit en capacité de *choisir* son public étudiant développera un discours d'accueil encourageant et favorisant leur réussite. Ces discours se voyaient doublés d'une solennité renforcée par les tenues vestimentaires de plusieurs enseignants en costume d'exercice professionnel à Assas et à Créteil, et des tenues civiles à Nanterre.

Après une introduction autour de l'explication des connaissances de base et des méthodes d'apprentissage des cours, le discours tenu par le Doyen de l'université de Créteil a rappelé très tôt qu'il était *« hors de question de faire preuve de bienveillance sur la délivrance de licence en trois ans permettant une entrée en master »,* rappelant ainsi que chacun devait *« faire un examen de conscience* » en se demandant *« est-ce que le droit vous intéresse ? Puisqu'une raison de l'échec est que cela n'intéresse pas, alors si dès la première année cela vous semble être une corvée… »,* avant de poursuivre sur la paresse et la défaillance des étudiants et rappelant le « savoir-être » relevant de l'impossibilité de venir suivre un cours en short ou en jean et sans cravate (face à un public dont les codes sociaux ne semblaient pas se rapprocher de ceux des classes dominantes recherchées). Si ce discours peut apparaitre comme relevant d'une nécessaire vérité pour les pragmatiques, ou d'un discours de droite pour les militants de gauche, nous cherchons ici en dépit de ces points de vue d'observer ce que produisent ces discours en termes de projections sur l'avenir scolaire et professionnel

[3] Le concept de rôle est utilisé ici d'après la définition de Linton (1968) où le rôle d'un individu est effectif *« quand il met en œuvre les droits et les devoirs qui constituent le statut »* (p. 138).

(Truong, 2010). Cette modulation des discours de rentrée semble liée à une certaine idéologie enseignante basée sur une projection de la classe sociale de leur public.

À Nanterre, le discours de rentrée véhiculait des paroles se voulant rassurantes et portait sur la dimension politique du droit. L'accueil y était peu solennel, tant par les tenues vestimentaires que par l'humour que comportaient les présentations, ou encore du fait de l'invitation sur l'estrade des associations étudiantes festives et politiques (UNEF). Si les paroles tenues à Nanterre avaient présenté un panel divers de professions, souvent à travers leur utilité sociale, la description des projections professionnelles à Assas était réalisée à partir d'une argumentation fondée sur une valorisation à la fois économique (*« quand vous sortez d'Assas à 95 voire 100 % vous êtes insérés dans le monde professionnel, avec 3000 euros en salaire médian »*) et internationale au sujet des horizons des possibles. Plus qu'encourageant, le discours tenu était valorisant. Après avoir rappelé que les étudiants entraient dans *« une grande maison qui a une histoire »*, un des enseignants rappela qu'il fallait *« vite se mettre dans le bain, commencer bien l'année, réussir, avec l'objectif de passer en L2, de réussir, puis en L3 »*, ou encore que *« vous avez pratiquement tous une mention, on va vous monter au maximum et ne pas se baisser à votre niveau. C'est tout à fait faisable de réussir sa première année de droit, c'est facile si vous faites ce qu'il faut »*. Le sujet du travail scolaire était présenté de façon exigeante mais non comme cela était le cas à Créteil : *« C'est le manque d'investissement, si vous travaillez correctement il n'y a pas de raison que ça ne fonctionne pas, très sincèrement »*. Parallèlement, si à Créteil le fait de ne pas savoir pourquoi on étudiait le droit semblait être un indicateur qu'il valait mieux ne pas perdre son temps sans « passion » pour le droit, ce doute était normalisé à Assas : *« Vos raisons d'être ici sont diverses, parfois familiales, ce n'est pas grave de ne pas savoir pourquoi vous vous êtes engagés. Généralement c'est en troisième ou deuxième année qu'on commence à avoir une vague idée. Moi-même je l'ai su en troisième année. N'abandonnez pas même si vous avez une seule vague idée, la première année ce n'est que les fondamentaux »*.

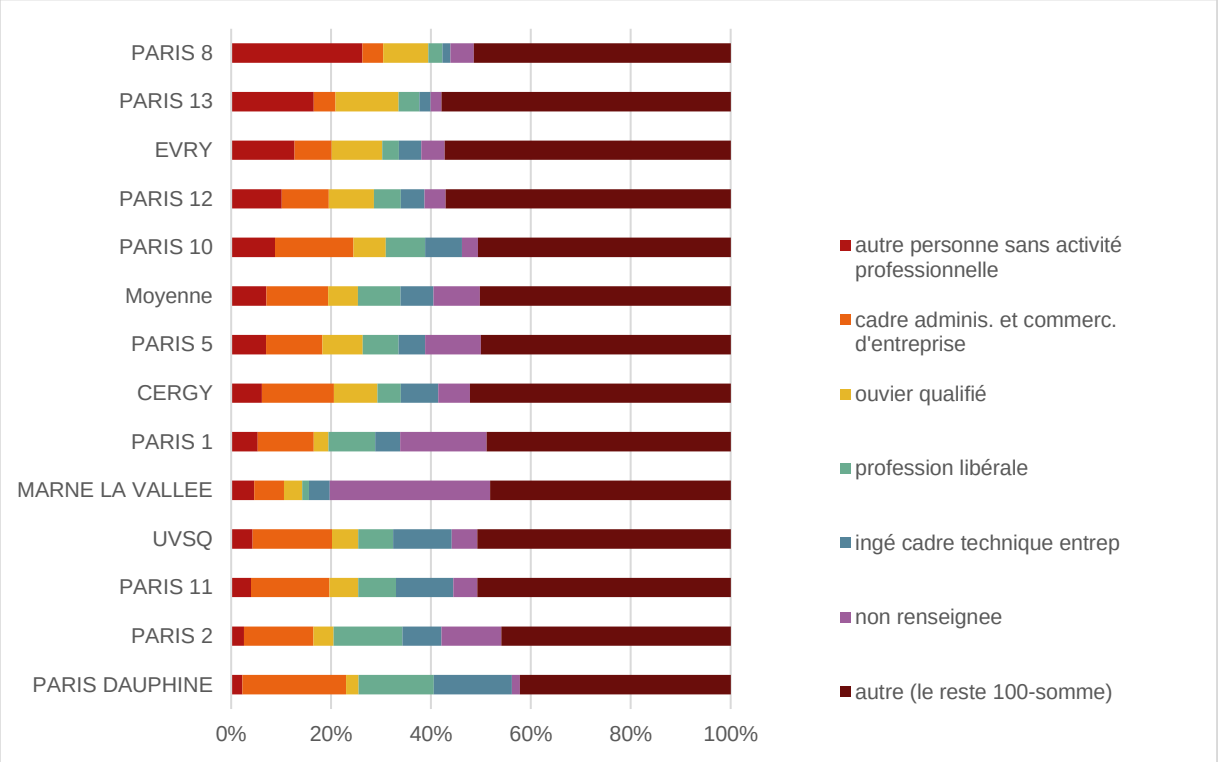
Par ces observations, nous pouvons esquisser une ébauche de la différenciation du *rapport au droit* que nous souhaitons analyser. Les variables de rapport au droit, de représentations de son public étudiant, et de rapport à l'horizon des possibles scolaires et professionnels, se révèlent donc utiles pour situer ces différentes formations universitaires par un continuum liant les représentations des enseignants aux aspirations des étudiants. Cette différenciation des discours d'accueil – par un continuum entre découragement et valorisation – qui en ressort rejoint la rhétorique de « gestion des risques » de Robert Castel (Castel, 1981) adaptée à la gestion des bacheliers notamment par Bodin et Orange dans leur analyse de Parcoursup (Bodin & Orange, 2019). La valorisation des étudiants observée à Assas – institution valorisée symboliquement, et qui sélectionne, d'une part par son rapport capacité/nombre de demandes en excédent évident, d'autre part par ses doubles licences sélectives hors Parcoursup – contraste avec l'incitation à l'autosélection à Créteil. On retrouve dans cette mise en avant de l'autosélection le ciblage de populations le plus à même d'échouer, qui dans le discours tenu à Créteil prenant appui sur une argumentation faisant revenir sans cesse l'idée que les bacheliers scientifiques avec une mention très bien réussiraient leur année. Tandis que le discours tenu à Assas évoquait non pas la validation comme une éventualité mais comme une certitude.

Face à cette anticipation, favorable ou défavorable, présente dans les discours des journées de rentrée, nous proposons de mettre en parallèle l'analyse de la différenciation du rapport au droit et à la professionnalisation entre ces trois établissements avec les caractéristiques sociales et scolaires du public étudiant. Ces caractéristiques étant plutôt bien connues des enseignants-chercheurs, mais restant très schématiques, il nous semblait pertinent de tester les représentations de ces enseignants au regard du terrain. Prédisposés à réussir davantage leurs études – par leurs caractéristiques sociales et scolaires, par le capital académique de leur institution et de leurs enseignants, les étudiants des deux institutions dominantes et intermédiaire voient cette tendance se confirmer par une *socialisation de renforcement* (Darmon, 2006) propre à leur institution dominante. Par conséquent, ces journées mettent en évidence, d'une part une différenciation des représentations des enseignants vis-à-vis de leur public entre les trois formations, et d'autre part la dimension endogène de cette socialisation différenciée qui s'appuie sur des différences sociales dont elle découle et qui contribue ensuite à les renforcer.

La représentation graphique de la part des PCS dans chaque formation réalisée à partir des données exhaustives de la base SISE entre 2014 et 2018 illustre cette polarisation sociale des formations. Afin

de regrouper l'éclatement des PCS de la base SISE nous avons choisi de retenir quelques PCS afin de donner une première idée du recrutement social des différents établissements. Comme nous pouvons l'observer, Dauphine et Paris 2 se démarquent par la concentration d'étudiants dont le parent 1 provient d'une profession libérale ou ingénieur (graphique 5). Le recrutement social de Paris 10 apparait mixte, celui de Paris 12 plus populaire, et celui de Paris 2 socialement élevé. L'importance de la part « non renseignée » à Paris 1 notamment s'explique en partie par la part d'étudiants étrangers.

**Graphique 5 • Part des différentes PCS par établissement (base SISE 2014-2018)**




Or, comme différents travaux ont pu le montrer, l'influence de la PCS du parent référent sur les choix des filières dans l'enseignement supérieur est significative ; comme a pu notamment l'analyser Duru-Bellat sur le droit : *« À ce niveau "final" des scolarités, l'origine sociale, en grande partie absorbée par la valeur scolaire accumulée, exerce une influence nette non plus sur la réussite* stricto sensu *mais essentiellement sur les choix »* (Duru-Bellat, 2002).

Par ce croisement des données quantitatives et qualitatives, nous nous sommes efforcés d'une part d'analyser les sélections successives en jeu dans l'espace concurrentiel des licences de droit franciliennes, et d'autre part de mettre en perspective le degré de l'effet établissement dans la socialisation des étudiants de cette discipline. Les différentes spécificités des études de droit nous paraissaient pertinentes pour étudier ce lien entre la formation et l'emploi ; spécificités selon lesquelles ces études conduisent indépendamment de l'établissement, à ce que les étudiants se définissent davantage comme des apprentis juristes que leurs homologues de sciences humaines et sociales, dont les étudiants ne se définissent que très peu comme sociologues par exemple (Aziz, 2011). Les filières universitaires représentant la formation majoritaire des juristes, les différentes licences se retrouvent concurrentes mais dans un espace autonome qui n'est que très peu concurrencé par des formations extérieures. Cette polarisation sociale des formations semble faire écho à la différenciation des journées de rentrée vis-à-vis du rapport au droit, et des socialisations ; de renforcement dans les institutions dominantes, de conversion dans les institutions dominées (comme peut l'illustrer le discours sur les tenues vestimentaires).

Cela n'est pas sans lien avec la « confiance des étudiants » dans leur capacité à réussir leurs études, qui se voit ou bien renforcée ou bien convertie par les différentes étapes de socialisation. L'enquête par

questionnaire (menée auprès de 800 étudiants des trois licences) reflète cela où la part d'étudiants confiants dans les deux institutions dominantes est plus de deux fois supérieure à celle de l'institution dominée.

## 3. Trajectoires universitaires, entre *effet bac* et *effet établissement*

Dans cet espace concurrentiel des licences de droit franciliennes, dans lequel se jouent ces socialisations – scolaire et professionnelle – différenciées, varie donc le *sens donné* aux études de droit tant pour les étudiants que pour les enseignants-chercheurs. Or, cette discipline, par son imbrication entre une dimension académique et dimension professionnalisante, n'est pas indépendante de la « logique de compétences »[4] propre à l'hypothèse adéquationniste ; et conduit à construire différentes « identités professionnelles » (Bouron, 2014) dans la carrière des étudiants juristes. Cette prégnance de l'hypothèse adéquationniste est notamment visible dans les rapports du Conseil national du droit (CND), instance rassemblant les institutions représentatives à la fois des métiers et de l'enseignement supérieur en droit, dans lesquels la féminisation des professions juridiques est présentée comme devant être maitrisée par diverses politiques pour maitriser l'orientation dans l'enseignement supérieur[5]. Si ce rapport entre la formation et l'emploi apparait central dans la définition et les représentations des licences de droit, il ne semble pas uniforme partout, ni pour tous, et influence différemment les trajectoires étudiantes.

Cette co-construction du projet professionnel des étudiants, en tension entre le contexte institutionnel – dont découlent les représentations des enseignants – et le profil sociologique du public, dessine les fondements de l'analyse de cette polarisation des trajectoires étudiantes que nous avançons. Plusieurs travaux en sociologie de l'éducation ont mis en évidence que le choix du droit comme filière universitaire constituait un placement disciplinaire (Frouillou, 2015), et nous chercherons à compléter ces analyses en illustrant les différenciations selon les établissements ; différenciations qui s'accentuent entre les cycles (voir en annexe l'analyse de séquences n°1). Partant des 800 questionnaires recueillis auprès des étudiants (125 questionnaires ont pu être récolté à Créteil, 343 à Assas, et 351 à Nanterre) nous chercherons à identifier les lignes de clivages permettant d'élaborer une typologie du rapport au droit des étudiants, et dans un second temps, nous vérifierons si certains de ces profils laissent entrevoir un *effet établissement* en termes de trajectoires. Notre enquête par questionnaire réalisée dans trois licences de droit franciliennes nous permet d'entrevoir cette tension entre les deux dimensions des licences de droit, généraliste et professionnalisante.

**Taux de captation**

| | Paris 2 | Paris 10 | Paris 12 |
|---|---|---|---|
| Nombre d'enquêtés | 338 | 340 | 124 |
| Nombre d'étudiants de la licence (base parcoursup 2018-2019) | 1 738 | 1 354 | 980 |
| Taux de captation (en %) | 19 % | 25 % | 13 % |

[4] D'après les termes de l'appel à communication des 26es journées du longitudinal.
[5] Conseil national du droit, « Attractivité et mixité des études et des professions du droit », rapport aux ministres de la justice et de l'enseignement supérieur de la recherche et de l'innovation, 2019.

**Typologie du rapport au droit des étudiants dans les trois licences franciliennes**

| | Paris 2 | Paris 10 | Paris 12 |
|---|---|---|---|
| Part des étudiants de licence 1 au lycée l'année n-1 | 85,8 % | 79,3 % | 60 % |
| Part des étudiants dont le droit était le premier vœu de ceux effectués en 2019 sur Parcoursup | 80,9 % | 86 % | 96 % |
| Part des étudiants dont une ou plusieurs personnes de l'entourage familial exerce une profession juridique | 40,3 % | 29,4% | 31,2 % |
| Part des étudiants dont un des parents exerce une profession juridique | 24 % | 22,2 % | 19 % |
| Part des étudiants qui indique avoir inscrit cette licence dans leurs vœux par attrait pour les disciplines juridiques | 52,6 % | 52,8 % | 58,6 % |
| et pour répondre à un projet professionnel (QCM) | 55,4 % | 56,9 % | 53,9 % |
| Part des étudiants qui indique avoir inscrit cette licence dans leurs vœux pour sa position géographique (QCM) | 25,5 % | 39,4 % | 57,8 % |
| Part des étudiants qui indique avoir inscrit cette licence dans leurs vœux pour la qualité de l'enseignement (QCM) | 86,7 % | 56 % | 39,8 % |
| Part des étudiants qui indique avoir inscrit cette licence dans leurs vœux pour la réputation de l'université (QCM) | 88,4 % | 44,3 % | 27,3 % |

D'abord, le rapport au droit dépend du parcours précédent l'accès à l'enseignement supérieur. Pour une majorité d'étudiants, la licence de droit est une expérience universitaire, qui choisie ou non, est la première après le lycée. Or, cela n'est pas vrai partout, et si c'est le cas de 85 % des étudiants d'Assas et de 79 % des étudiants de Nanterre, cela est vrai pour 60 % des étudiants de Créteil (voir tableau ci-dessus). Cet écart comprend les réorientations dans l'enseignement supérieur, mais également les redoublants au sein de la même licence (toutefois inférieure à 40 %). Or, si dans les trois licences, la part d'étudiants justifiant leur orientation à la fois par un attrait pour les disciplines juridiques et par projet professionnel est supérieure à 50 %, ces trois publics se distinguent par le critère géographique bien plus prégnant à Créteil ; et inversement pour le critère de la qualité de l'enseignement et celui de réputation de l'université.

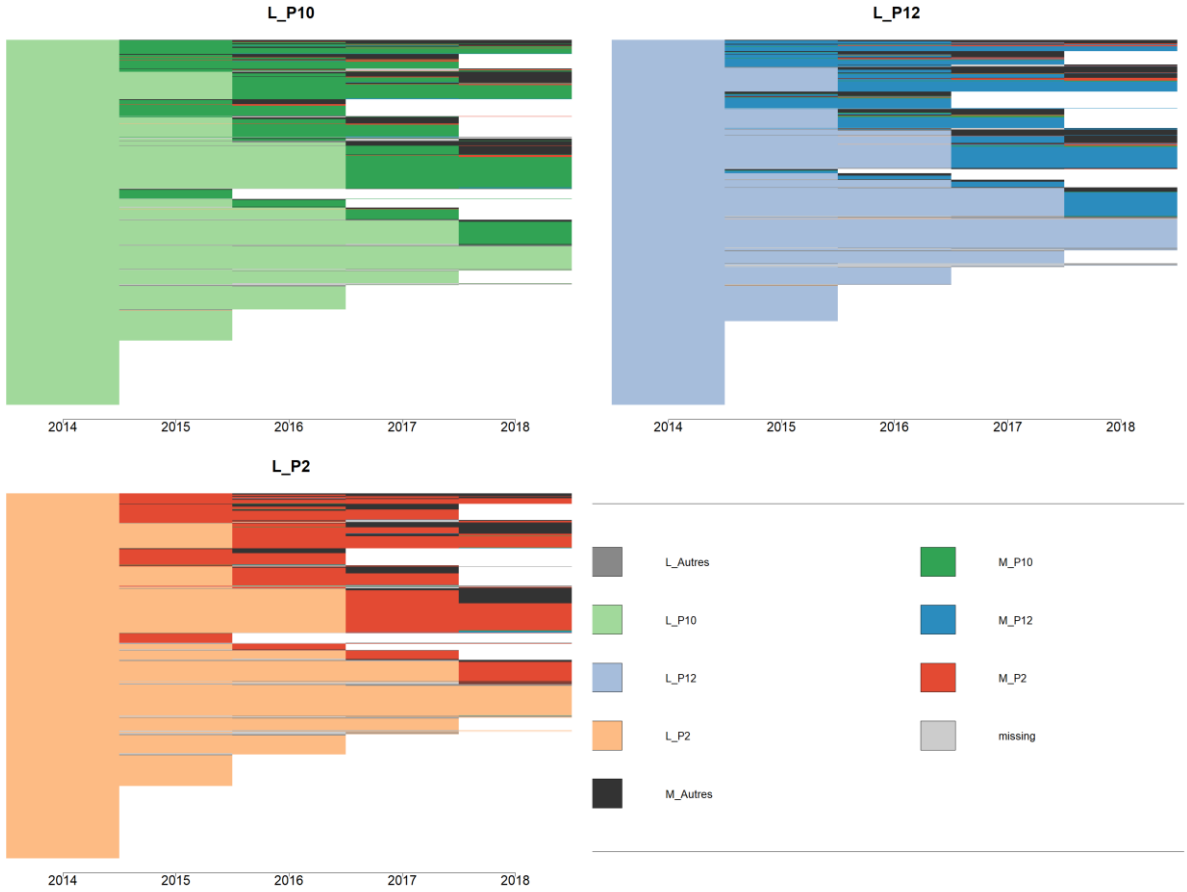
Ensuite, l'analyse de la liste déclarée des vœux déposés sur Parcoursup met en lumière une double dimension, académique et professionnelle, centrale dans les licences de droit se retrouve également dans les représentations des étudiants. En questionnant ces étudiants autour des justifications de leur choix de suivre des études de droit ce sont donc deux types de justifications qui ressortent en majorité : d'abord les étudiants souhaitent poursuivre un projet professionnel bien identifié (avocat, magistrat, notaire, notamment), et/ou aimeraient suivre des études offrant une connaissance sur le monde large et utile. L'analyse des vœux Parcoursup des étudiants de Paris 2 dont le droit n'était pas le premier vœu, part non négligeable dans notre échantillon, exprime que le droit n'est pas tant un choix disciplinaire qu'un choix de placement, face au fort taux de sélectivité de ces premiers vœux et dont la discipline juridique n'est pas si centrale. En effet, les premiers vœux non obtenus des étudiants de Paris 2 concernaient en majorité Sciences Po, diverses CPGE, et des doubles licences. À l'inverse, ceux des étudiants de Créteil comprenaient des licences de droit parisiennes, ou bien des filières sélectives professionnalisantes (DUT et BTS), exprimant un public plus mixte faisait écho à l'analyse selon laquelle *« on peut faire l'hypothèse que la petite élite culturelle de ce territoire populaire, plus au fait des niveaux de prestige et de valeur des formations et des établissements, va plutôt rechercher une université hors secteur ou une formation sélective »* (Nicourd *et al.*, 2011).

En cela, les études de droit occupent une place particulière dans l'espace des formations universitaires en ce qu'elles semblent se rapprocher des disciplines scientifiques par les justifications en termes de débouchés professionnels (Delès, 2017), ce qui n'est évidemment pas sans lien avec le profil social de leurs étudiants. Si le rapport au droit, voire les projections professionnelles, apparaissent polarisées entre les différentes licences, elles semblent s'harmoniser au sein d'une même licence au fil du parcours. L'analyse des trajectoires étudiant, notamment par une analyse de séquences, est un outil qui se révèle utile pour confronter les rapports au droit analysés précédemment aux trajectoires effectives des étudiants en licence de droit des trois établissements retenus (Moulin, 2014). Or, les différenciations que nous avons évoquées plus haut, notamment à partir de données qualitatives, se

retrouve également dans cette analyse de trajectoires : les différenciations entre les trajectoires des étudiants en droit appariassent en fonction de l'établissement, et s'accentuent entre les cycles.

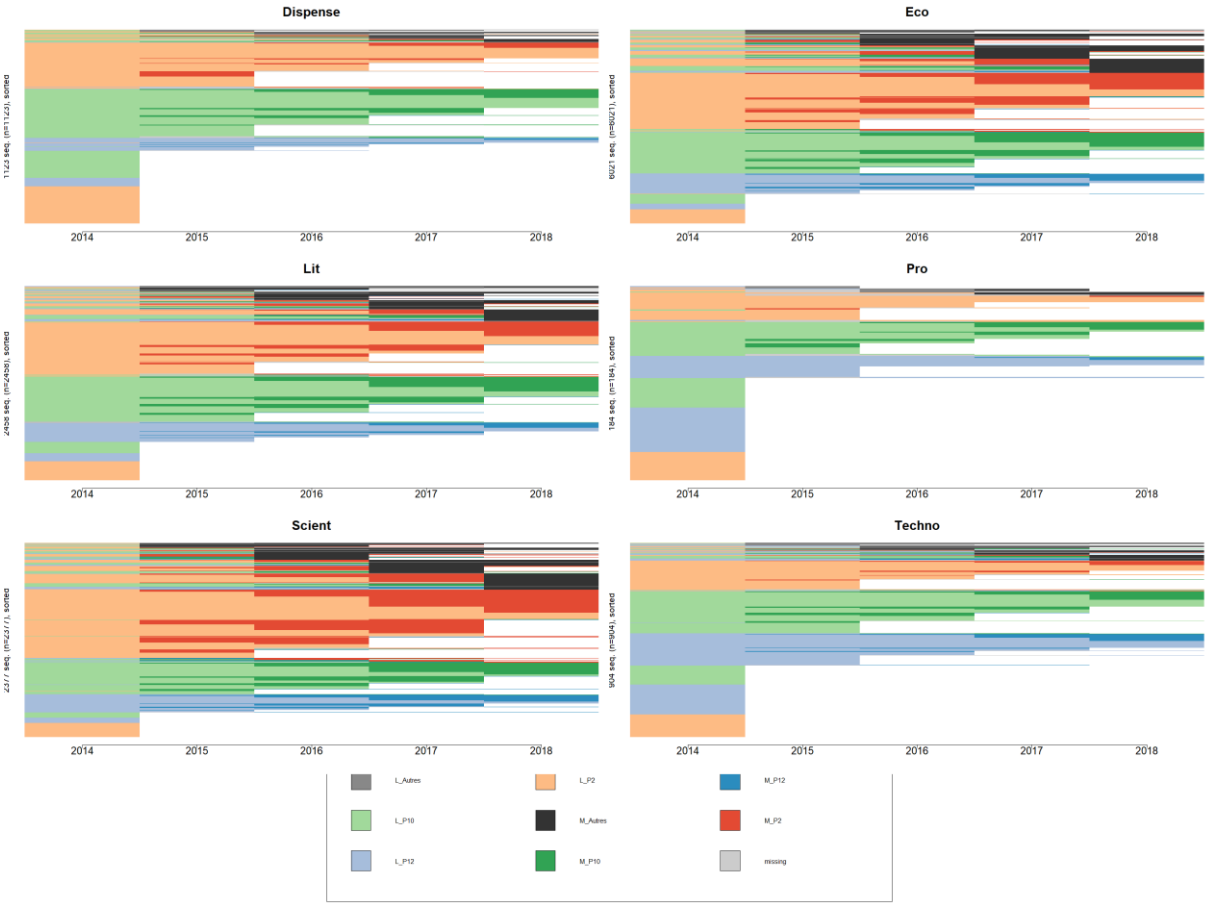
Le traitement à partir de classes comprenant à la fois le cycle et l'établissement permet d'observer sur un temps long cette analyse différenciée des trajectoires (analyse de séquences n°1). Quel que soit l'établissement, les trajectoires étudiantes en licence s'effectuent tout au long du cycle dans l'établissement d'origine : les trois couleurs de licences – vert clair pour les 4509 trajectoires de Nanterre, bleu clair pour les 2475 trajectoires de Créteil, orange pour les 6083 trajectoires d'Assas – apparaissent unifiées sauf quelques rares exceptions. Le cycle de master est quant à lui plus hétérogène et laisse entrevoir des changements d'établissements entre le premier cycle et le second cycle, notamment entre le M1 et le M2. Assas se différencie par des trajectoires qui apparaissent plus localisées que les deux autres établissements, notamment en M1, et des changements d'établissements majoritairement en deuxième année de master vers des établissements extérieurs au terrain (catégorie « autres », couleur noire). Si les trajectoires d'Assas semblent s'effectuer localement (rouge clair puis rouge foncé), et en M2 dans d'autres établissements extérieurs au terrain, il apparait que des masters d'Assas sont suivis par des étudiants originaires de Nanterre et de Créteil.

**SA n°1 • Analyse de séquences par établissement d'origine des étudiants entre de la licence au master (2014-2018)**




Croiser le type de bac à ces trajectoires universitaires met en lumière les variations en termes de durée.

**SA n°2 • Analyse de séquences par établissement d'origine et type de bac des étudiants entre de la licence au master (2014-2018)**




D'abord, il apparait à nouveau la différenciation du type de public entre les établissements, la couleur orange des étudiants en licence d'Assas étant faiblement présente sur les trajectoires de bac professionnel (analyse de séquences n°2), ce qui n'est pas le cas de Créteil (bleu ciel). Ensuite, nous pouvons entrevoir également ici à quel point la poursuite en master n'est pas la norme de certains bacs, notamment professionnel et technologique. Or, parmi ces étudiants de licence bacheliers technologiques, nous pouvons observer que s'ils sont plus nombreux à Créteil (bleu) aucun ne poursuivent leurs études, où ce sont ceux de Nanterre, bien que moins nombreux, qui poursuivent en master (vert clair puis vert foncé). Comment comprendre que ces bacheliers titulaires d'un même bac, en licence de droit, ne poursuivent pas en master de la même manière entre ces deux établissements ? Le prisme des socialisations, et *l'effet établissement* qu'elles comportent, sont un premier élément de réponse.

# Conclusion

L'objectif de cet article était de mettre en évidence la différenciation des carrières d'étudiants en de droit au regard de trois processus : la polarisation socio-scolaire des formations de premier cycle universitaire d'Ile-de-France, à partir d'un *effet bac* et de notamment de la hiérarchie symbolique de l'espace disciplinaire, puis le rapport entre les représentations des enseignants vis-à-vis de leur public et les premières aspirations professionnelles de ces étudiants, qui participent à construire des horizons des possibles différenciés, et enfin l'analyse empirique de trajectoires étudiantes à partir de cet variable d'*effet établissement*.

En considérant ces mécanismes, nous avons cherché à mettre en évidence les formes successives et variées de sélections, depuis l'orientation post bac jusqu'aux formes de socialisations qui s'exercent

différemment selon les institutions. Au croisement d'une analyse qualitative et quantitative, les imaginaires autour du droit, définis ici par les aspirations des étudiants et les représentations des enseignants, et les trajectoires étudiantes ont été réinscrits dans les différents mécanismes de cet espace disciplinaire qui impliquent des *rapports au droit* variés et influencent la manière d'envisager ses études de droit tant académiquement que professionnellement.

Etudier ces différenciations au regard des trajectoires étudiantes nous a permis de visibiliser l'importance de la première orientation dans l'enseignement supérieur en tant que première étape de distinction, mais de visibiliser aussi les sélections successives qui en découlent et s'expriment dans les étapes qui jalonnent ces trajectoires.

Autrement dit, si l'orientation par les plateformes répartit les différents publics dans les établissements, nous nous sommes proposé d'étudier également ce qui renforce ces distinctions, c'est-à-dire les variations des expériences étudiantes, à travers les notions de *rapport au droit*, de *rapport aux études*, voire de la constitution d'un « esprit de corps » (Bourdieu, 1989).

# Références bibliographiques

Jellab, A. (2011). La socialisation universitaire des étudiants. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 115-142.

Beaud, O. & Vatin, F. (2018). Parcoursup : la loi en pratique. *Commentaire*, 911-924.

Biland, E. & Israël, L. (2011). À l'école du droit. Les apports de la méthode ethnographique à l'analyse de l'enseignement du droit. *Les cahiers de droit*, *52*(3-4), 619-658.

Blanchard, M. & Cayouette-Remblière, J. (2011). Penser les choix scolaires. *Revue française de pédagogie*, *175*, 5-14.

Blanchard, M., Orange S. & Pierrel, A. (2017). La noblesse scientifique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 68-85.

Bodin, R. & Orange, S. (2019). La gestion des risques scolaires. « Avec Parcoursup, je ne serais peut-être pas là ». *Sociologie*, *10*(2), 217-224.

Bourdieu, P. (1982). Les rites comme actes d'institution. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 58-63.

Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Paris : éd. de Minuit.

Bourdieu, P. (1989). *La Noblesse d'État*. Paris : Minuit, coll. « Le sens commun ».

Bouron, S. (2014). *Apprendre à penser comme un journaliste. Construction sociale des catégories de connaissances professionnelles et division du travail journalistique*. Thèse de sociologie.

Castel, R. (1981). *La gestion des risques : de l'anti-psychiatrie à l'après-psychanalyse*. Paris : Éditions de Minuit.

Chauvel, S. & Hugrée, C. (2019). Enseignement supérieur : l'art et les manières de sélectionner. *Sociologie*, 10(2).

Cousin, O. (1996). Construction et évaluation de l'effet établissement : le travail des collèges. *Revue française de pédagogie*, *115*, 59-75.

Darmon, M. (2001). La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle. *Sociétés & Représentations*, *1*, 515-538.

Darmon, M. (2006). *La socialisation*. Paris : Armand Colin.

Darmon, M. (2015). *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante.* Paris : La Découverte.

Delès, R. (2017) « Les deux régimes d'études de l'enseignement supérieur français ». *Revue européenne des sciences sociales*, *55*(1), 213-233.

Di Maggio, P. Powell & W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, *48*, 147-160.

Duru-Bellat, M. (2002). Chapitre IV. Secondaire et supérieur : passif scolaire et anticipations sociales. Dans M. Duru-Bellat (dir.), *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes* (p. 71-94). Paris : Presses universitaires de France.

Espeland, Wendy. & Sauder, M. (2016) *Engines of Anxiety: Academic Rankings, Reputation, and Accountability*. Russell Sage Foundation.

Frouillou, L. (2017). *Ségrégations universitaires en Île-de-France. Inégalités d'accès et trajectoires étudiantes*. Paris : La Documentation Française.

Frouillou, L. Pin, C. & Van Zanten, A. (2019). Le rôle des instruments dans la sélection des bacheliers dans l'enseignement supérieur. *Sociologie*.

Frouillou, L. & Moulin, L. (2019). Les trajectoires socialement et spatialement différenciées des étudiants franciliens. *Formation Emploi*, *145*, 7-28.

Harari-Kermadec, H. (2019). *Le classement de Shanghai. L'université marchandisée*. Le Bord de l'eau.

Harari-Kermadec, H. & Moulin, L. (2015). Postface : De la mise en concurrence à la mise en marché de l'enseignement supérieur. *Formation Emploi*, *132*, 91-103.

Israël, L. & Vanneuville, R. (2014). Enquêter sur la formation au droit en France. L'exemple des formations extra-universitaires. *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, *72*(1), 141-162.

Latour, B. (2002). *La fabrique du droit : une ethnographie du Conseil d'Etat*. Paris : La Découverte.

Lemistre, P. & Ménard, B. (2019). Analysis of the Trajectories of Science Graduates: Applying Bourdieu and Sen. *British Journal of Sociology of Education*, 40(7), 953-969.

Linton, R. (1968). *The Study of Man: an Introduction*. New York: Appleton Century, 1936. Traduction française. *De l'homme*, Paris: Minuit.

Mertz, E. (2007). *The Language of Law School: Learning to «Think Like a Lawyer »*. New York: Oxford University Press.

Millet, M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire*. PUL.

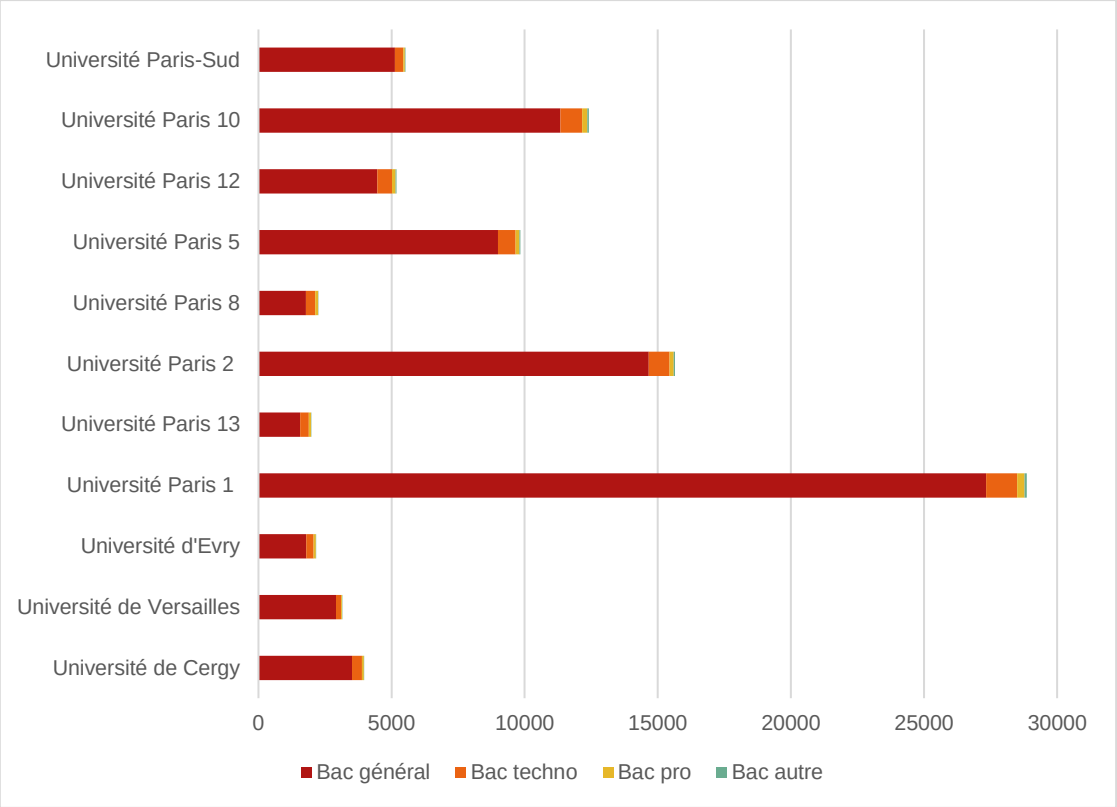
Moulin, L. (2014). *Frais d'inscription dans l'enseignement supérieur : enjeux, limites et perspectives. Économies et finances*. Université Paris-Nord - Paris XIII.

Nicourd, S., Samuel, O. & Vilter, S. (2011). Les inégalités territoriales à l'université : effets sur les parcours des étudiants d'origine populaire. *Revue française de pédagogie*, 176(3), 27-40.

Truong, F. (2010). Enseigner Pierre Bourdieu dans le 9-3 : ce que parler veut dire. *Socio-logos*.

# Annexes

**Graphique 1 • Nombre de demandes sur Parcoursup par type de bac dans les établissements retenus (Parcoursup 2018)**




**Graphique 2 • Recrutement géographique des licences de droit d'île de France (base SISE 2014-2018)**

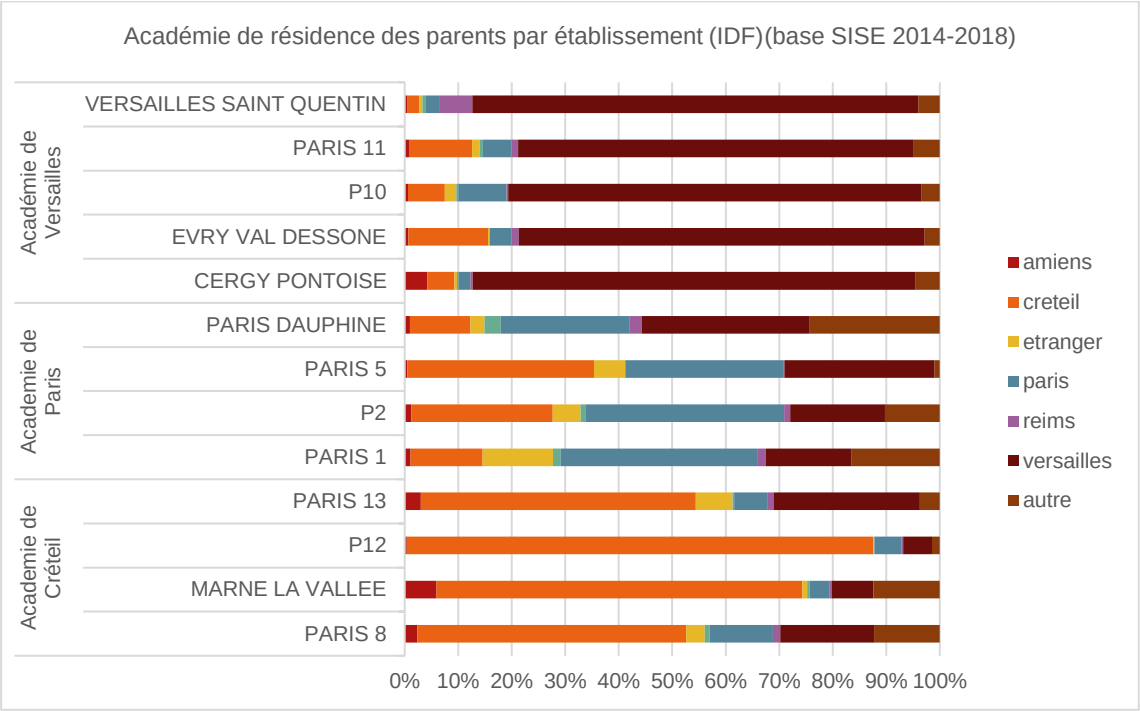


**Figure 3 • ACP de la population des formations de droit franciliennes**

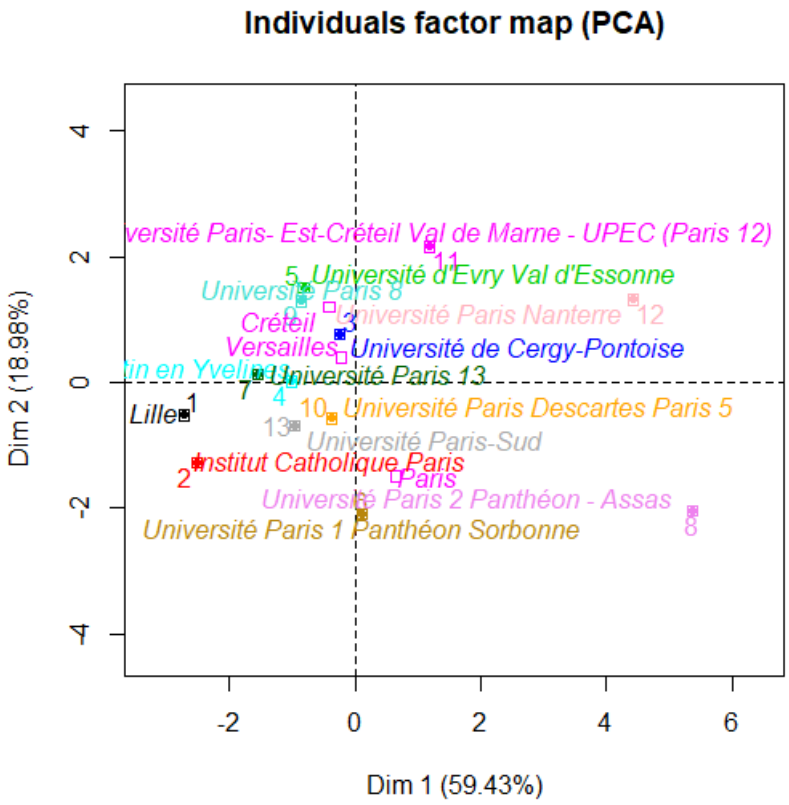
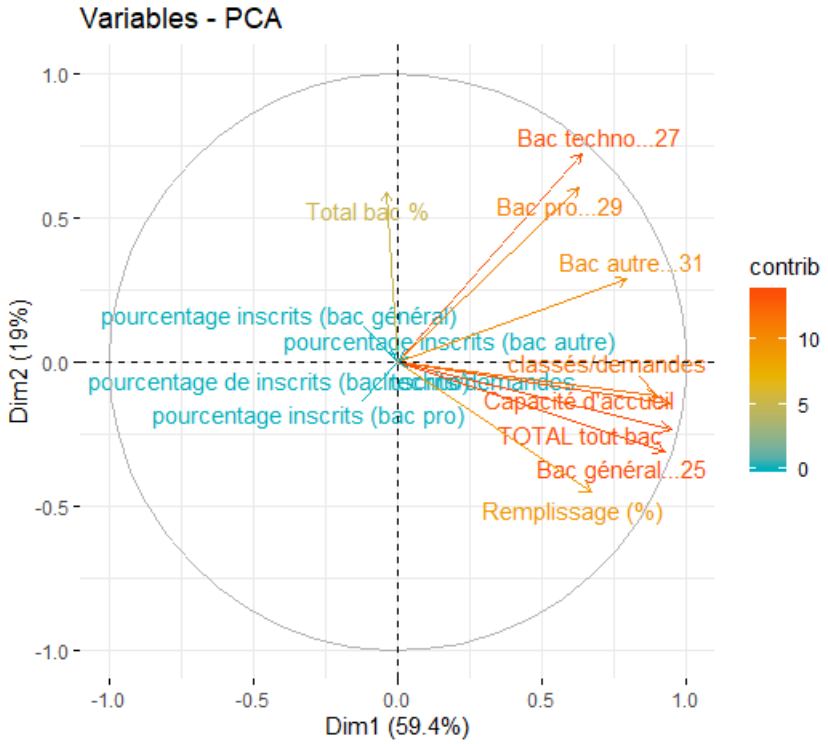



**Figure 4 • Variables contributives des axes de l'ACP de la population des formations de droit franciliennes**



Nous pouvons observer sur cette ACP le cluster composé à droite par Nanterre et Paris 2, et un autre d'universités de « banlieue » regroupant, Cergy, Evry et Paris 8. À l'extrémité gauche du graphique, appariassent les deux facultés privées exclues de l'analyse jusque-là par leur statut spécifique, que sont l'Institut catholique de Paris et la Faculté libre de droit de Paris - Institut catholique de Lille.

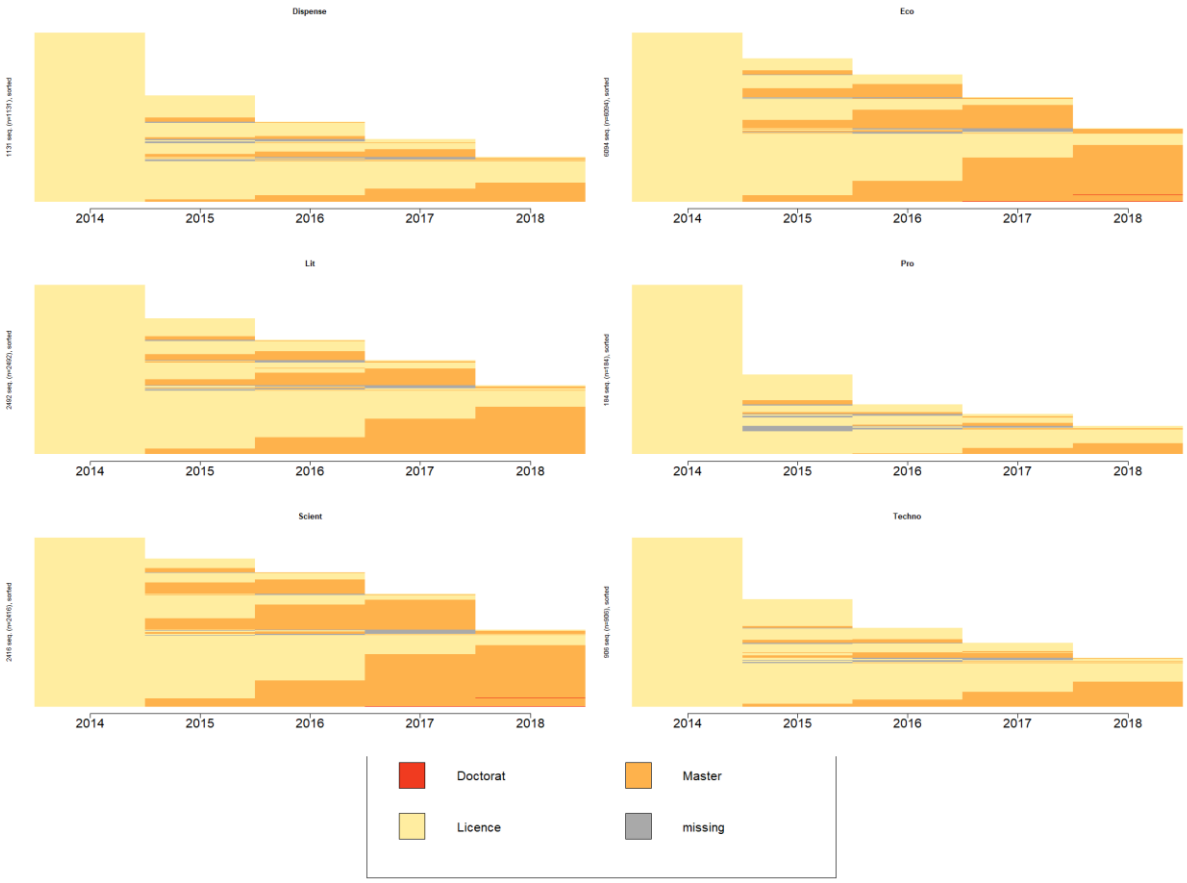
**Passage en L2 en 1 an des néo-bacheliers inscrits en licence de droit, sciences politiques (2017-2018)**

| Établissement en L1 | Inscrits en L1 | Passage en L2 | Taux de passage en L2 (%) |
|---|---|---|---|
| Ensemble des inscriptions principales | 32 177 | 13 557 | 42,1 |
| Paris 13 | 288 | 70 | 24,3 |
| Paris 8 | 303 | 84 | 27,7 |
| Evry | 305 | 86 | 28,2 |
| Cergy | 575 | 184 | 32 |
| Paris 12 | 795 | 337 | 42,4 |
| UVSQ | 439 | 198 | 45,1 |
| Paris 11 | 466 | 222 | 47,6 |
| Paris 5 | 473 | 227 | 48 |
| Paris 2 | 1 496 | 792 | 52,9 |
| Paris 1 | 905 | 525 | 58 |
| Paris 10 | 1 072 | 710 | 66,2 |

Champ : Universités-établissements assimilés, France entière hors Nouvelle Calédonie et Antilles.
Source : MESRI-SIES (enquête SISE), décembre 2019.

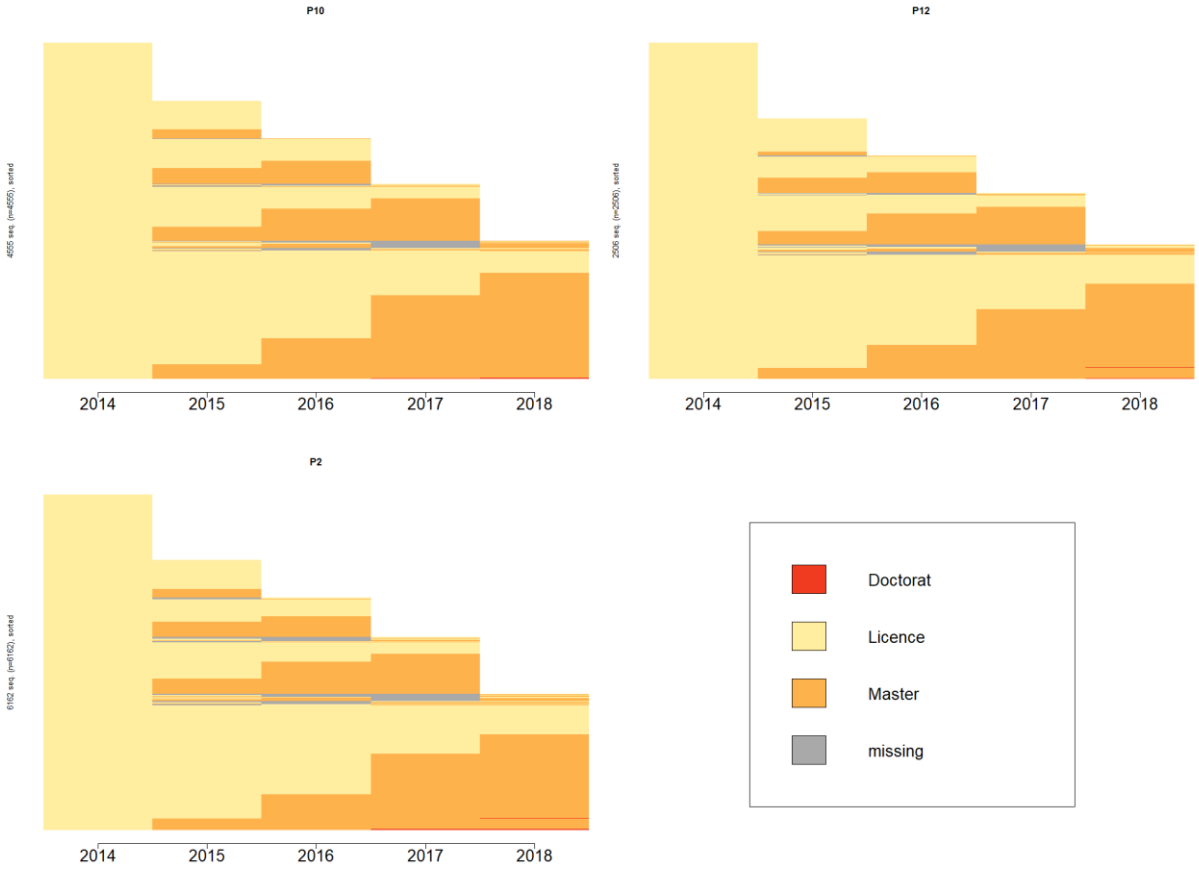
Nous présentons ces données, dernières accessibles en date, mais qui ne concernent pas Parcoursup mise en place l'année suivante.

**SA n°1 • Analyse de séquences par type de bac des étudiants en licence en 2014 dans un des trois établissements retenus**



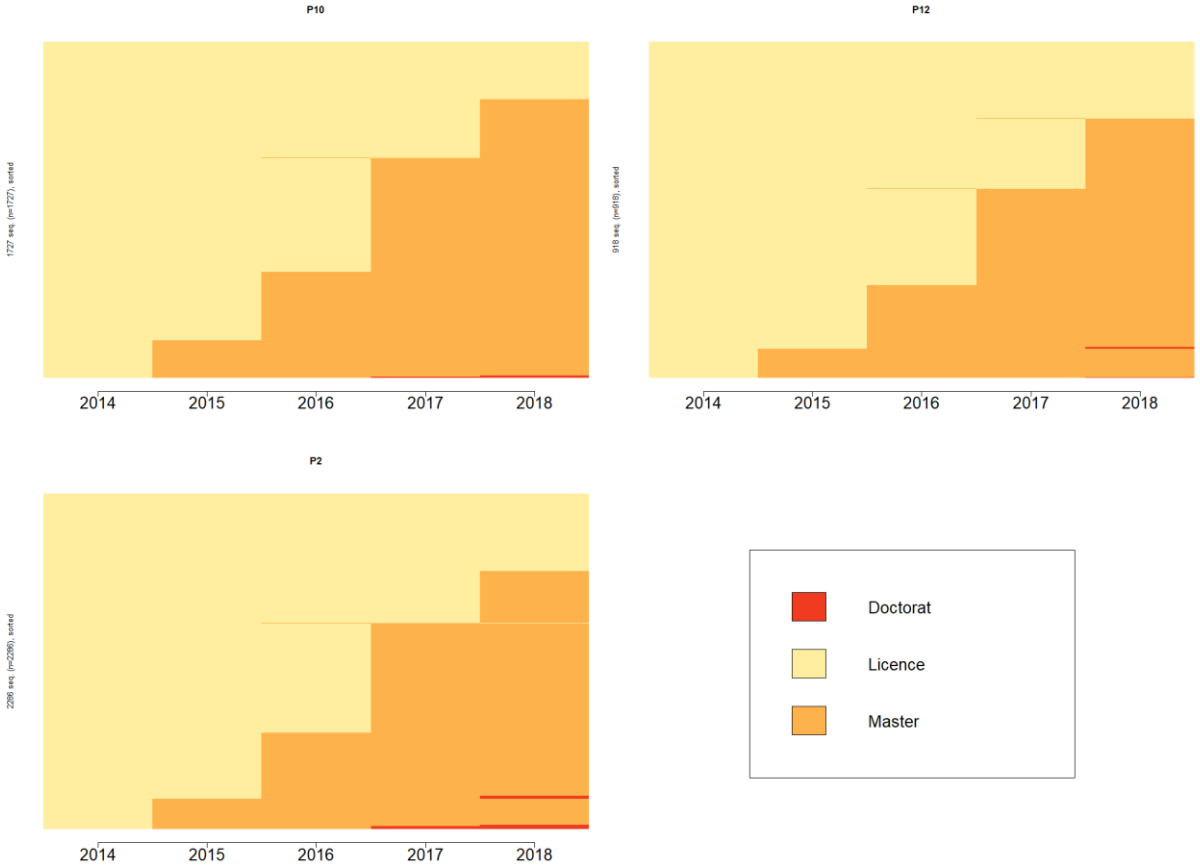

Sur ce premier graphique, l'analyse par type de bac apparait parlante à deux échelles : d'une part, la distinction entre un bac général et les autres types de bac apparait très clair par la sur-représentation du cycle licence pour ces derniers ; d'autre part, à l'intérieur des bacs généraux, il apparait une hiérarchie similaire entre les bacheliers scientifiques, puis les bacheliers économiques, puis les bacheliers littéraires (SA n°1). L'effet du type de bac est donc à prendre en compte dans les divers mécanismes qui viennent déterminer les trajectoires étudiantes, s'ajoutant à l'effet établissement par exemple, ou au rapport au droit. Or, l'effet établissement apparait également parlant dans ces différenciations des trajectoires, visibilisant notamment Créteil qui se distingue des deux autres par sa plus faible représentativité de la poursuite en master (SA n°2).

## SA n°2 • Analyse de séquences par établissement d'origine des étudiants en licence en 2014



Et cette différenciation croit au fil des cycles (SA n°3).

**SA n°3 • Analyse de séquences par établissement d'origine des étudiants en licence en 2014 et pour lesquels on a des données tous les ans jusqu'en 2018.**




Ici, les étudiants en licence à Assas en 2014 se démarquent des autres par leur poursuite en doctorat, puis ceux de Nanterre, puis ceux de Créteil. Par cette analyse longitudinale réalisée sur les inscriptions exhaustives d'étudiants en droit entre 2014 et 2018 nous pouvons observer cet *effet établissement* dans les trajectoires étudiantes en droit, effet à croiser avec les différentes variables d'influence sur les trajectoires étudiantes.

# Devenir dirigeant·e·s de structure équestre : entre auto élection et réalités du métier

*Fanny Le Mancq*[*] *et Émilie Salamero*[**]

Bien que peu médiatisées, les activités équestres n'en demeurent pas moins largement développées en France : la Fédération française d'équitation (FFE) occupe le troisième rang des fédérations sportives en effectifs licenciés (617 524 en 2019[1]) pour un nombre total de cavaliers estimé à environ 2,2 millions à la fin des années 2010[2].

Ces activités équestres se déroulent, pour la majorité d'entre elles, dans des structures aux dénominations multiples (centres équestres, poney-clubs, centres de tourisme équestre, etc.) proposant différents services sportifs (initiation, enseignement, compétitions, randonnées, promenades, etc.)[3]. Ces structures se distinguent du modèle sportif traditionnel associatif, puisque, à l'instar des entreprises de services sportifs de pleine nature (Bouhaouala & Chifflet, 2001 ; Paget, 2007 ; Dubois & Terral, 2011), la grande majorité d'entre elles sont des établissements marchands[4] dont les installations spécifiques ne sont pas financées ou entretenues par les collectivités (Chevalier, 2016). De plus, les activités de ces structures nécessitent une masse salariale conséquente, pour assurer la surveillance, les soins et l'entretien des équidés. Ce secteur constitue ainsi le premier employeur sportif privé en France[5].

S'il a connu une croissance notable et ininterrompue jusqu'en 2012, ce secteur est en proie à davantage de difficultés depuis 2013 du fait d'une chute de la pratique licenciée mais également d'une hausse du taux de TVA appliqué aux activités équestres ; difficultés qui risquent de s'amplifier suite à la crise sanitaire du Covid 19.

Alors que des travaux sociologiques ont porté sur d'autres acteurs ou entités de ce secteur[6], la population des dirigeants de structures équestres a quant à elle été peu explorée. Depuis 2017 une étude[7] qualitative par entretiens menée par une équipe de quatre sociologues, se propose de documenter finement le métier de dirigeant de structure équestre, les parcours et formations qui permettent d'y accéder et les profils de ceux dirigent ces structures, et ce, en appréhendant ce métier dans sa diversité.

Les résultats de cette enquête nous ont notamment permis de dégager quatre figures professionnelles de dirigeant objectivant l'hétérogénéité du métier et des conditions de travail qui caractérisent cette population. En effet, ces figures se différencient selon la manière dont les dirigeants décrivent leur métier et les compétences qui leur paraissent clés, mais aussi selon leurs parcours de formation et professionnel et le type de relations locales/professionnelles valorisées. Ces figures s'inscrivent aussi dans des structures aux caractéristiques distinctes. Ainsi, notre étude se situe dans la perspective des travaux qui relient le travail et l'identité professionnelle aux dispositions acquises, notamment lors des instances de socialisation antérieures, dont la formation initiale (Pichonnaz & Toffel, 2018 ; Redjimi,

[*] Université de Caen, Cesams.
[**] Université de Toulouse 3, CRESCO.
[1] Données FFE 2019, www.ffe.com.
[2] Données IFCE/Observatoire économique et social du cheval (OESC).
[3] En 2018, 9 300 structures sont affiliées à la FFE auxquelles s'ajoutent d'autres structures, non affiliées, principalement des structures agricoles à vocation d'élevage ou des petites structures dédiées à la valorisation et à la commercialisation de chevaux de sport (données FFE et IFCE/OESC, 2018).
[4] Ainsi : *« En 2012, les entreprises (n= 5 568) représentent 66 % de l'ensemble des 8 409 adhérents [de la FFE] »* (Chevalier 2016, p. 59).
[5] Source : « L'équitation en France », FFE.
[6] Notamment les cavaliers compétiteurs (Le Mancq, 2007), les moniteurs et travailleurs des activités équestres (Bouhaouala & Albertini, 2005 ; Chevalier & Le Mancq, 2010 ; Slimani, 2014), les élus de la FFE (Bernardeau Moreau, 2004) et enfin les entreprises équestres (Chevalier, 2016).
[7] Cette étude s'inscrit dans un projet de recherche sur trois ans, financé par l'Institut français du cheval et de l'équitation (IFCE) que nous remercions ici pour son soutien.

2009). Cet article s'appuiera principalement sur deux de ces figures, le « moniteur entrepreneur » et le « manager », représentant les types de dirigeants les plus nombreux au sein de notre échantillon. Ces deux figures nous permettront d'appréhender les diverses modalités d'accès au métier de dirigeant mais également leurs expériences du travail, qui se réalise dans des conditions d'exercice fortement hétérogènes, objectivées par les conditions de réalisation des entretiens.

# 1. L'enquête de terrain : un révélateur de traits professionnels spécifiques

Mise en œuvre *via* une démarche qualitative, notre étude a donné lieu, à ce jour, à 51 entretiens biographiques menés depuis 2017, auprès de dirigeants de structures équestres aux profils (sexe, âge, origines sociales, etc.) et statuts (salariés, gérants, agriculteurs ou élus) variés[8]. Ils exercent dans quatre régions françaises (Grand Est, Île-de-France, Normandie ou Occitanie), choisies pour leurs cultures et profils (densité de pratiquants et d'établissements) équestres distincts. L'association de ces variables ainsi que la méthodologie employée ont été pensées pour rendre compte de la diversité du métier de dirigeant de structure équestre proposant des services sportifs et a donné lieu à des éléments riches et nombreux. Néanmoins revenir sur les obstacles rencontrés lors de la réalisation de l'enquête permet à la fois de mieux comprendre la forte complexité du métier de dirigeant et de mieux appréhender les résultats présentés par la suite.

## 1.1. Des entretiens soumis à une temporalité spécifique

La principale caractéristique de cette enquête qualitative menée auprès de dirigeants tient à la tenue des entretiens semi-directifs. En effet, si nos interlocuteurs se sont, de manière générale, montrés favorables à l'enquête, l'organisation des entretiens s'est avérée fastidieuse pour une partie importante d'entre eux. Selon nous, cette difficulté tient aux rythmes professionnels spécifiques, contraints et imprévisibles de cette population et à son fonctionnement sur une temporalité à très court terme mise en avant dans le discours de la majorité des dirigeants et dans nos observations de terrain. Ainsi, malgré un accord de principe, plusieurs entretiens se sont réalisés suite à des reports (parfois multiples, et souvent de dernière minute) et ce, pour plusieurs raisons : gestion d'une urgence vétérinaire, panne de matériel, remplacement d'un personnel absent ou encore réalisation d'une activité non planifiée ou oubliée, etc. À cela s'est ajouté un mode de prise de rendez-vous atypique pour un certain nombre d'entretiens : demandes de la part des enquêtés d'un rappel de l'entretien la veille au soir voire le matin même ; réduction du créneau disponible pour l'entretien suite à un retard important, oubli de l'entretien, etc. Si ces éléments ont compliqué la tâche des chercheurs et retardé l'enquête de terrain, ils se sont en revanche avérés éclairants sur le rapport au temps, les rythmes et contraintes qui peuvent se montrer spécifiques à certaines catégories de professionnels (Sinigaglia-Amadio & Sinigaglia, 2017). Néanmoins, il est à souligner que la survenue de ces spécificités ne s'est pas répartie de manière homogène selon les figures des dirigeants mises au jour, toutes n'étant pas affectées de manière égale par ces contraintes professionnelles. On peut ainsi craindre que certains dirigeants exposés à des temporalités moins maîtrisées soient sous-représentés parmi notre échantillon, ou encore que la durée réduite des entretiens les concernant n'impactent la qualité des données.

De plus, de par la temporalité spécifique du métier de dirigeant de structure équestre, les entretiens se sont davantage centrés sur le quotidien de ces responsables, et moins sur les éléments de leurs parcours scolaire, équestre et professionnel. Cette focalisation sur le quotidien complexifie l'approche longitudinale rétrospective et nous a contraint à effectuer des relances régulières pour avoir accès à certains éléments biographiques. Cela s'est doublé, pour des raisons identiques, d'une difficulté des interviewés à prendre du recul sur les pratiques et les difficultés vécues, ou encore sur les compétences et ressources nécessaires au métier, ce qui se traduit par des réponses souvent peu développées aux questions nécessitant une posture réflexive.

[8] Faute de fichiers exhaustifs avec l'ensemble des caractéristiques des structures et des dirigeants équestres en France permettant de constituer un échantillon représentatif, l'équipe de recherche a procédé de deux manières : identification des structures équestres pertinentes *via* les informations collectées (auprès du réseau, sur le site fédéral et les sites des structures) et prise de contact auprès des dirigeants en s'appuyant sur la technique dite « boules de neige » suite aux entretiens réalisés.

Enfin, le suivi longitudinal des dirigeants interrogés envisagé s'avère délicat du fait de l'important turn-over et de la volatilité qui affectent ces dirigeants et les structures. En trois ans, plusieurs enquêtés ont changé de structures, de statut (de salarié vers entrepreneur) ou encore ont abandonné ce métier pour un autre secteur professionnel.

## 1.2. Une variabilité importante des données récoltées

Les entretiens réalisés ont duré en moyenne 79 minutes mais avec une grande variation entre quelques entretiens longs (13 entretiens de plus de 90 minutes) et 5 entretiens inférieurs à 45 minutes, souvent en raison d'une disponibilité limitée des enquêtés (interruptions suite à une sollicitation extérieure ou temporalité plus contrainte qu'annoncée). Cette variation de la durée a entrainé à son tour une disparité dans le recueil d'informations.

Par ailleurs, la qualité des entretiens tient aussi aux conditions de passation de ceux-ci. L'équipe a été confrontée à des configurations très distinctes, allant de conditions « idéales » (entretien dans une pièce isolée, sans interruption) à des conditions plus difficiles (entretien dans un lieu fréquenté type club-house avec des immiscions). Ces configurations moins favorables ont pu pénaliser la précision et la liberté des propos, tant en en limitant la richesse et rendant délicates certaines questions relatives au chiffre d'affaires ou encore aux difficultés du métier, notamment en présence de clients et/ou de personnel.

Si ces difficultés ont caractérisé une part importante des entretiens réalisés, il est intéressant de constater qu'elles se distribuent là encore inégalement selon les figures professionnelles des dirigeants dégagées, notamment selon leurs statut et conditions de travail. Ainsi, les configurations favorables d'entretien ont davantage concerné les dirigeants managers, qui disposent en général d'un bureau isolé, de personnels pour gérer – au moins partiellement – les imprévus et qui ont une plus grande maîtrise de leur emploi du temps. Au regard de la durée des entretiens, ils semblent pouvoir se rendre davantage disponibles. Les configurations moins propices ont été plus fréquentes chez les autres dirigeants. Ces deniers disposent plus rarement d'une pièce isolée du public et d'un personnel en nombre et habilité à prendre des décisions face à des situations inattendues, qui ponctuent souvent le quotidien d'un dirigeant de structure équestre. Ils maîtrisent ainsi beaucoup moins leur emploi du temps que les premiers.

Les conditions de programmation puis de réalisation des entretiens constituent ainsi un premier indicateur des conditions d'exercice hétérogènes et des contraintes professionnelles qui pèsent sur les dirigeants rencontrés. Cette hétérogénéité est d'autant plus marquée qu'il n'existe pas, nous le verrons, de barrières formelles d'accès à l'entrée de ce métier.

À ces fortes disparités de condition d'exercice s'ajoutent d'autres différences importantes. Ainsi, les parcours scolaire, de formation et professionnel affectent de manière significative la richesse des propos des dirigeants et la durée moyenne des entretiens. Il apparaît que les modalités d'accès au métier de dirigeant varient fortement selon les figures professionnelles identifiées.

# 2. Devenir dirigeant de structure équestre : entre vocation et sélection formelle

Les données biographiques recueillies à travers nos 51 entretiens, bien qu'inégales, nous ont permis d'interroger l'accès au métier de dirigeant, qui se caractérise, en grande majorité, par un marché du travail ouvert, sans sélection formelle à l'entrée, et par une grande diversité des formations équestre et scolaire mais aussi des éventuels parcours professionnels antérieurs des enquêtés. En effet, bien qu'il existe une filière de formation agricole spécialisée dans le secteur équin[9] et quelques formations

[9] La filière agricole propose un baccalauréat professionnel Conduite et gestion de l'entreprise agricole ou Conduite et gestion de l'entreprise hippique, ainsi qu'un brevet de technicien supérieur agricole avec une spécialisation Cheval/équin, mais ces formations sont surtout orientées autour de l'activité d'élevage.

universitaires[10], les formations scolaires suivies par les enquêtés sont très variées (cf. tableaux ci-dessous). Il en va de même en ce qui concerne les parcours équestres : alors que certains dirigeants détiennent des diplômes d'État d'enseignant et/ou d'entraîneur[11], d'autres n'ont suivi aucune formation professionnelle équestre.

Si cette population des dirigeants apparaît majoritairement sous la forme d'une population auto-sélectionnée sous le registre vocationnel (Laillier, 2012), nous observons des différences entre figures de dirigeants, qui recouvrent en partie des disparités de statut, de parcours et de ressources parmi cette catégorie de professionnels. Deux figures professionnelles dégagées lors de notre étude qui se caractérisent par des situations particulièrement contrastées du point de vue de l'accès au métier de dirigeant illustreront nos propos.

## 2.1 Les dirigeants moniteurs entrepreneurs : un métier sous logique vocationnelle

Figure la plus nombreuse de notre échantillon, les 22 dirigeants moniteurs entrepreneurs apparaissent telle une population auto-sélectionnée dans ce marché du travail très ouvert. L'absence de sélection formelle pour pouvoir s'installer en tant que dirigeant se traduit chez eux, d'une part, par un parcours scolaire écourté au profit de la « passion » équestre, d'autre part, par une diversité des voies scolaires empruntées – générale, agricole, technologique (cf. tableau ci-après). La « passion » équestre et/ou du cheval, développée à travers une pratique amateur (éventuellement compétitive) en amont de la conversion professionnelle (Chevalier, Le Mancq & Simonet, 2011), apparaît comme un élément central d'engagement dans le métier mais également comme un moyen de s'y maintenir et de réenchanter un quotidien souvent décrit comme très difficile et incertain, à l'image de ce qui a également pu être mis en avant pour d'autres travailleurs des centres et des sports équestres (Chevalier & Le Mancq, 2010) mais aussi les danseurs (Sorignet, 2014) ou les artistes de cirque (Salamero & Cordier, 2018).

Les dirigeants interrogés négocient souvent avec leurs parents l'obtention d'un niveau baccalauréat pour ensuite se lancer dans une formation d'encadrement équestre. Bien que la formation équestre, attestée par un brevet d'État, parfois associé à des brevets fédéraux, ne soit ni obligatoire[12] ni ne constitue une barrière formelle à l'accès au métier de dirigeant, elle apparaît essentielle dans les parcours de ces dirigeants qui acquièrent grâce à elle des compétences essentiellement pédagogiques et techniques (Dubois & Terral, 2011).

Ils détiennent donc tous au moins un diplôme équestre de niveau IV au moment de leur installation, qui, selon eux, leur garantit une crédibilité technique et une forme reconnaissance professionnelle auprès de leurs clients.

| **Les dirigeants moniteurs-entrepreneurs (22 enquêtés)** | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Sexe | Âge moyen | Niveau de diplôme scolaire | Diplômes équestres | Origines sociales |
| H : 8<br>F : 14 | 41,5 ans | Aucun : 4<br>Bac (pro ou général) : 7<br>Bac+1 à bac+3 : 5<br>Bac+4 à bac+5 : 0 | Aucun : 0<br>Accompagnateur de tourisme équestre (niveau IV) : 2<br>BEES 1/BPJEPS (niveau IV) : 14<br>DEJEPS (niveau III) : 1<br>BEES 2 (niveau II) : 7 | Populaire : 5<br>Moyenne : 9<br>Supérieure : 1 |

[10] Des licences professionnelles Management des organisations, parcours management des établissements équestres ou Métiers du management et de la gestion dans la filière équine sont proposées par deux universités.
[11] Délivrés par le ministère des Sports depuis 1966 (Bernardeau Moreau & Collinet, 2009), les brevets d'état d'éducateur sportif « activités équestres » (déclinés en 3 niveaux) sont remplacés depuis 2003 par le brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport « activités équestres » (niveau IV), le diplôme d'État de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport (niveau III) et le diplôme d'État supérieur de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport (niveau II). À ces diplômes d'État s'ajoutent des diplômes délivrés par la FFE tel que l'accompagnateur de tourisme équestre (titre à finalité professionnelle de niveau IV).
[12] Si la structure dispense de l'enseignement de l'équitation, celui-ci doit être encadré par un moniteur répondant à des conditions de diplôme définies par le Code du sport mais qui peut être un salarié de la structure et non le dirigeant.

Les parcours professionnels antérieurs au métier de dirigeant moniteur-entrepreneur, sont marqués, pour la grande majorité de ces enquêtés (19 sur 22), par une activité professionnelle en lien avec les activités équestres, majoritairement moniteur d'équitation (salarié ou indépendant) et, dans une moindre mesure, cavalier professionnel et/ou soigneur avant leur installation. Une part importante des enquêtés se sont installés à leur compte après de courtes expériences de salariés ou d'indépendants dans différentes structures équestres. Ce rapide accès au statut d'entrepreneur équestre semble pouvoir s'expliquer par les conditions d'exercice du métier de moniteur salarié particulièrement difficiles (horaires extensifs au-delà du contrat de travail, rémunération faible et non-paiement des nombreuses heures supplémentaires, etc.) (Slimani, 2014), comme l'explique Elsa (32 ans) : *« Je voulais, de toute façon, m'installer. Mais dans le cheval, il vaut mieux être à son compte, parce que c'est un peu… c'est une mentalité, quand même, particulière – c'est marche ou crève –, et, du coup […] oui, me mettre à [mon compte] »*.

Leur installation comme dirigeant équestre s'inscrit en ce sens dans le cadre d'une évolution professionnelle et dans la volonté de travailler à leur compte. Mais elle se fait généralement au prix d'un investissement personnel fort, tant aux plans financier, matériel qu'au regard des arbitrages consentis, notamment aux dépens de leur vie familiale, les proches (parents, conjoints, fratrie) étant d'ailleurs souvent sollicités pour mener à bien cette installation (soutien financier, matériel, aides diverses, notamment pour les travaux, garde des enfants, etc.). Des ressources particulières, notamment le fait d'avoir accès gratuitement et/ou facilement à un terrain constructible, des terres agricoles, voire à des installations équestres – propriété des parents –, peut également favoriser l'installation directe ou rapide de ces dirigeants moniteurs, comme ça a pu être le cas pour plusieurs de nos enquêtés. Alors que ces moniteurs entrepreneurs sont essentiellement issus des classes populaires et moyennes, il est à noter que le fait de disposer d'autres ressources apparaît déterminant dans l'installation mais aussi dans l'exercice du métier.

## 2.2. Les dirigeants managers : entre sélection, promotion et reconversion professionnelle

Les dirigeants managers interrogés (11/51) sont des salariés associatifs (3), des gérants d'entreprise commerciale (5) ou des fonctionnaires du public (3).

Ils se distinguent par un niveau de formation scolaire plus élevé (niveau bac+3-5, cf. tableau ci-après) que les précédents (niveau bac), particulièrement chez les managers entrepreneurs et chez les plus jeunes salariés, ces derniers ayant suivi un cursus universitaire plus orienté autour du management (du sport) et de la gestion. Celui-ci a été choisi afin d'accéder directement, après les études, à un poste de direction, comme l'indique Romain (33 ans) : « *Moi j'ai mené ma formation de cavalier et mes études [baccalauréat en éco-gestion suivi d'un master à l'IUP management du sport] en ayant déjà comme objectif ce que je fais aujourd'hui »*.

| **Les dirigeants managers (11 enquêtés)** | | | |
|---|---|---|---|
| Âge moyen | Niveau de diplôme scolaire | Diplômes équestres | Origines sociales |
| 43.5 ans | Aucun : 0<br>Bac : 2<br>Bac+1 à bac+3 : 3<br>Bac+4 à bac+ 8: 5 | Aucun : 6<br>Accompagnateur de tourisme équestre (niveau IV) : 0<br>BEES 1 / BPJEPS (niveau IV) : 2<br>DEJEPS (niveau III) : 0<br>BEES 2 / DESJEPS (niveau II) : 3 | Populaire : 0<br>Moyenne : 6<br>Supérieure : 4 |

Par ailleurs issus de milieux sociaux plus favorisés (parents cadres, médecins, etc.), ils présentent un certain nombre de ressources économiques et culturelles qui se traduisent notamment par des habilités relationnelles et discursives perceptibles à travers les entretiens (cf. partie 1).

En revanche, contrairement aux dirigeants moniteurs, les managers sont beaucoup moins souvent titulaires d'un diplôme équestre, en particulier les managers entrepreneurs dont l'expertise équestre se limite souvent à une (ex-)pratique de cavalier amateur. Les managers salariés détiennent quant à eux

plus fréquemment un brevet d'État notamment quand ils assurent ou coordonnent la formation professionnelle (BPJEPS) au sein de leur structure. En revanche, tous les managers, y compris les salariés diplômés équestres, affichent une forme de mise à distance vis-à-vis de leur passion équestre et des chevaux au profit d'un discours dominé par une forme de rationalité économique, les distinguant nettement des dirigeants moniteurs.

Sur la question de l'accès au métier, les dirigeants managers présentent des parcours spécifiques au regard des dirigeants précédents mais aussi divers en leur sein. En effet, les managers entrepreneurs, souvent plus âgés, ont accédé plus tardivement à ce métier, majoritairement dans le cadre d'une reconversion faisant suite à un parcours professionnel dans un autre métier et un autre secteur (comptable dans une entreprise de BTP, acheteur dans une entreprise d'ascenseurs, directrice marketing, cheffe d'entreprise dans la grande distribution, etc.).

Les salariés quant à eux, minoritaires dans notre échantillon et qui exercent en tant que directeur dans des structures équestres à la taille conséquente[13], publiques ou associatives, accèdent soit, pour les plus jeunes, directement à ce genre de structure par une sélection formelle, induisant une homogénéité plus importante dans les profils ; soit, pour les plus âgés, *via* une promotion interne au sein de la structure souvent après un parcours professionnel dans le monde équestre (enseignant salarié ou indépendant voire moniteurs entrepreneurs). Ces managers salariés accèdent ainsi au métier de dirigeant selon des modalités de recrutement classiques, tant sur la forme (envoi de curriculum vitae, entretiens d'embauche, sollicitation du réseau professionnel et/ou amical, contacts *via* les stages de fin d'études, etc.) que sur le fond (formation et compétences en lien avec une activité de dirigeant de structure ; compétences gestionnaires et managériales avérées, etc.). Cette conversion professionnelle se fait de manière formalisée et ces dirigeants sont ainsi confrontés à un accès plus fermé au métier en raison de la concurrence et de la sélection qu'ils connaissent lors des candidatures dans ces structures.

Pour ces managers, notamment les plus âgés, le statut de salarié plutôt que d'entrepreneur apparaît comme un choix stratégique dicté notamment par des conditions de travail et de rémunérations plus favorables et moins incertaines, notamment chez les rares dirigeants ayant expérimenté le statut d'indépendant antérieurement. Didier, 59 ans explique ainsi : *« Moi je suis cadre. J'ai un statut cadre donc j'ai pas, y'a pas de 35h. Heu moi je me plains pas. C'est-à-dire qu'en fait la question s'est souvent posée autrefois, de savoir si je m'installais ou pas. Et aujourd'hui je regrette pas de l'avoir, de ne pas l'avoir fait […] Parce que en m'installant je me serais peut-être constitué un patrimoine on va dire matériel, hein, mais en tout cas j'y aurais laissé ma peau. Heu donc là le fait de travailler pour une structure ça me permet quand même de prendre mes 5 semaines de congés, quand je travaille le dimanche je suis payé, de le faire dans des conditions qui sont pas super confortables mais qui sont on va dire décentes ».*

Ainsi, alors que l'accès au métier et la construction de la carrière des dirigeants moniteurs semblent dictés par la « passion équestre », il semble en être tout autre du côté des dirigeants managers qui s'appuient sur leurs compétences, connaissances, ressources et réseaux familial et professionnel pour construire stratégiquement leur carrière ou leur reconversion professionnelle.

Au regard des formations initiales des dirigeants moniteurs et managers, ils apparaissent comme inégalement dotés en savoirs et savoir-faire : techniques et éducatives d'un côté, et managériales de l'autre. Or, le métier de dirigeant équestre implique comme nous le verrons l'acquisition d'un certain nombre de compétences, notamment en termes de gestion.

[13] Ces structures comptent en moyenne 366 licenciés/adhérents, salarient de 3 à 21 personnels (équivalent temps plein) et présentent un chiffre d'affaires compris entre 400 et 700 000 euros.

# 3. De la formation initiale aux réalités du travail : la question de l'ajustement au métier

Comme précisé préalablement, les dirigeants rencontrés nous ont fait part, au cours des entretiens, des difficultés qui ponctuent leur quotidien. Cette profession connaît en effet une situation socioéconomique dégradée (cf. supra), mais les obstacles au fonctionnement pérenne et au développement de leur entreprise tiennent aussi aux ressources dont ils disposent. Sur ce point, une forte disparité sépare à nouveau les dirigeants managers des dirigeants moniteurs.

## 3.1. Dirigeants managers : adéquation formation-fonction

Parmi la population rencontrée, les dirigeants managers sont les seuls à réaliser en grande partie un travail dit de « bureau », dédié au pilotage de la structure, aux tâches administratives, à la communication interne ou encore à la gestion du personnel, comme le décrit Romain, âgé de 33 ans :

> « *D'abord c'est moi qui établis le budget de l'établissement et qui suit le budget du centre. Je suis chargé de manager mon équipe et de la recruter. De la sanctionner si besoin. De… Bé de programmer les activités pour que… pour qu'on puisse garantir un niveau de chiffre d'affaires suffisant. C'est moi qui suis responsable de la relation avec la collectivité aussi, et qui rends compte à la collectivité des activités du centre équestre* ».

Les établissements dirigés par ces professionnels sont organisés autour de nettes division et hiérarchisation des tâches. Ces dirigeants managers sont soumis à une pression importante liée aux « résultats » de leur structure mais sont pourtant ceux qui expriment le moins de difficultés pour faire face à leur quotidien. Pour ceux qui sont salariés ou fonctionnaires, les conditions de travail et d'emploi sont objectivement plus favorables que pour les autres dirigeants interrogés (cf. supra), mais ils soulignent surtout les compétences qui leur permettent de faire face aux aléas de leur équipe et des activités déployées par leur structure.

Comme évoqué précédemment, la grande majorité d'entre eux a suivi des formations universitaires supérieures en management, économie, comptabilité. Ces professionnels sont ainsi formés à des notions juridiques, économiques, en matière de ressources humaines ou encore de marketing, qu'ils peuvent mobiliser afin de prendre les décisions qui leur semblent opportunes. « *Et en fait, tout mon parcours, […] c'était vraiment le reflet de mes ambitions, c'est-à-dire que c'était mettre à profit mes compétences en matière de management, de com, de marketing, en faveur d'une filière qui est le cheval de sport et de loisirs. […] Donc mon métier, principalement, c'est de gérer* » (Clara, 38 ans). Ces professionnels utilisent d'ailleurs sans inhibition un vocabulaire de type managérial, et la maîtrise de compétences en la matière leur parait déterminante pour occuper leur fonction actuelle.

Vis-à-vis des autres dirigeants interrogés, l'importance accordée au management des ressources humaines apparaît comme un élément fortement différenciateur. La gestion d'équipe est décrite comme complexe, néanmoins, la présence de personnels à qui déléguer les tâches de soins aux chevaux et d'entretien, constitue à leurs yeux une « chance » :

> « *J'ai, alors on, mais j'ai la chance d'avoir une équipe qui va bien aussi, donc du coup tout est réparti entre chacun, voilà… je pense que c'est une chance* » (Loriane, 32 ans).

La capacité à gérer une équipe et à créer une « bonne ambiance de travail », constitue même un prérequis au bon fonctionnement de la structure. Plus largement, dans le discours de ces dirigeants managers, les compétences et connaissances équestres, bien que présentes dans bien des cas, semblent moins déterminantes que les compétences gestionnaires pour exercer leur métier de manière optimale. Leur mise à distance serait même une plus-value dans le pilotage de la structure.

> « *[…] notre volonté c'est que […] c'était aussi le but de pouvoir gérer une structure sans avoir le nez dedans, c'est quand même un milieu assez fermé et, et du coup l'idée c'était de voir les*

> *choses un peu différemment et de gérer ça comme une entreprise et non pas comme un lieu d'équitation »* (Loriane, 32 ans).

Ainsi pour cette jeunes directrice, la gestion d'une structure équestre doit s'inspirer de celle en vigueur dans d'autres entreprises, malgré la présence d'animaux. On retrouve ici une démarche proche de celle constatée par Dubois et Terral (2011) à propos de certains dirigeants de petites entreprises de tourisme sportif, pour lesquels une logique gestionnaire vient supplanter les compétences initiales en matière d'encadrement de l'activité sportive. En s'appuyant sur la catégorisation proposée par Weber (1995), les discours de ces managers semblent s'ancrer dans une rationalité en finalité, *« […] où l'individu conçoit un but et recherche ensuite les moyens permettant de l'atteindre »* (Mien, 2018, p. 47). Elle se distingue de l'économie de la passion équestre (Slimani, 2014), qui, selon eux, caractérise les moniteurs. Plus largement, nos entretiens montrent que les modes de pilotage des dirigeants moniteurs s'apparentent en effet à une logique de rationalité en valeur, *reposant « […] sur l'adéquation entre l'acte de l'individu et les valeurs auxquelles il adhère »* (Mien, 2018, p. 47).

## 3.2. Dirigeants moniteurs : un désajustement fréquent face au métier

Les dirigeants moniteurs rencontrés exercent tous sous un statut de gérant mais évoluent dans des configurations entrepreneuriales hétérogènes, notamment selon la taille de leur structure et le nombre d'employés (de 0 à 8). Malgré tout, tous prennent en charge à la fois le pilotage mais aussi l'entretien de la structure et l'enseignement de l'équitation auprès des cavaliers. Contrairement aux premiers, ils ont souvent commencé leur carrière en tant que moniteur auprès d'une ou plusieurs structures équestres. Ainsi, leur formation initiale est nécessairement liée à la conduite d'une activité équestre, à l'image de Pauline (32 ans) :

> « *[…] Parce que moi, je ne suis pas… à la base, je ne suis pas gestionnaire, et c'est ce qui pèche en fait. […] [j'ai fait un] BEP brevet d'aptitude professionnelle d'assistant animateur technicien Tourisme équestre en apprentissage […]. Ensuite, j'ai fait un bac pro Conduite et gestion de l'entreprise agricole "production animale" »*.

Ainsi, les dirigeants moniteurs maîtrisent, grâce à leur formation initiale, des compétences et des connaissances équestres de natures technique et pédagogique, leur permettant de gérer les cavaliers à cheval et leurs montures. En revanche, très peu possèdent des notions comptables ou en matière de management à l'entrée dans la fonction de dirigeant, ce qui constitue pour de nombreux dirigeants interrogés une lacune :

> « *Le problème dans… mon métier, c'est de monter à cheval, de filer des cours, c'est pas… ou de curer des boxes, mais c'est pas… Ça, c'est vraiment une grosse grosse partie qui est… qui est vraiment cachée par la structure et qui est vraiment primor… Enfin, moi, je sais que depuis que… depuis que ma nouvelle compagne me donne un coup de main sur tout ce qui est papiers, on n'a plus la mutuelle sociale agricole tous les jours derrière nous, on n'a plus les impôts… Parce que c'est… Après, c'est tout simple hein : elle fait les factures, elle range les factures, elle les envoie au comptable. Ça paraît un peu facile à faire, mais quand vous ne savez pas taper à l'ordinateur ou, même, écrire un mail et vous faites cinq fautes d'orthographe par mail, voilà, c'est pas… »* (Jérôme, 43 ans, formé au monitorat à l'âge de 18 ans).

Jérôme se vit comme un moniteur d'équitation, et non un dirigeant de structure. Il s'appuie sur sa nouvelle compagne pour prendre en charge l'administration et la comptabilité de son centre équestre, afin d'éviter les erreurs de gestion réalisées par le passé. Ses difficultés rédactionnelles objectivent bien le fait que les dirigeants moniteurs ont un niveau de formation académique plus faible que les dirigeants managers. Cette forme d'appui familial pour pallier l'absence de compétences spécifiques, ainsi que le recours à un expert-comptable, est fréquent parmi la population interrogée. Au-delà des lacunes relevées, les dirigeants moniteurs relatent d'autres limites relatives d'une part, à la gestion des ressources humaines, d'autre part, à la concurrence renforcée entre structures équestres. Sur le

premier point, Philippe, 62 ans, dresse un portrait négatif des moniteurs qu'il emploie depuis une quinzaine d'années :

> « *Mon plus grand regret a été de faire travailler des moniteurs... […] les enseignants, zéro, formation, zéro, niveau à cheval zéro, et ils débarquent avec un diplôme, ils arrivent chez vous, vous leur confier 120 gamins, vous revenez un an après il en reste 60…. et vous reprenez un autre moniteur, vous recommencez, vous remontez un peu la pente... j'ai fait ça pendant 15 ans, 15 moniteurs, 1 par an* ».

Au contraire des directeurs managers qui décrivent leur équipe comme une « chance », les reproches qui sont adressés aux moniteurs par les dirigeants moniteurs sont nombreux. Les premiers sont décrits comme faiblement compétents techniquement, d'autant plus pour ceux qui sont diplômés du BPJEPS mention activités équestres. En effet, les griefs exprimés par les dirigeants moniteurs semblent amplifiés par les changements générationnels qui touchent cette catégorie de professionnels depuis l'arrivée des BPJEPS. Plus largement, l'ensemble des salariés est décrit comme peu aptes aux longues journées de travail nécessaires, selon les dirigeants moniteurs, aux activités déployées mais aussi comme peu consciencieux. Ainsi, face à ces situations de tensions et faute de savoirs managériaux suffisants, plusieurs d'entre eux font le choix de se séparer de salariés, au profit de moniteurs indépendants voire d'apprentis[14] :

> *« Je reste moi, un apprenti, mon fils qui se lance, qui reprend avec moi, là c'est tout frais et je vais embaucher à la rentrée un autre apprenti, parce que je ne veux plus de salariés […] on voit vraiment une, une détérioration de la qualité du salariat depuis quelques années »* (Sabine, 45 ans).

À l'image de ce qu'avait déjà montré Slimani (2014) au sujet des moniteurs stagiaires, on perçoit ici le net décalage entre les attentes des dirigeants moniteurs en matière de travail (volume et type de tâches) dans les structures équestres et les dispositions et profils sociaux de leurs salariés. Si la fonction RH est souvent réduite dans les PME (Payre, 2017), les difficultés éprouvées par les dirigeants moniteurs face à l'emploi salarié trouvent aussi une explication dans le type de formation initiale à dominante suivie. Dans le monde du sport, la logique du bénévolat et du don de soi domine (Chimot & Schotté, 2006) et rend difficile la posture du salarié (Falcoz & Walter, 2009) et de l'employeur.

Enfin, le turn-over de la clientèle, commun à l'ensemble des activités physiques (De Bruyn & Bringé, 2006), et les changements de rapports à l'activité équestre (Tourre-Malen, 2009), mettent également en difficulté les dirigeants moniteurs, qui peinent à répondre aux nouvelles demandes, à capter ou fidéliser leurs publics.

> « *Donc j'en perds chaque année [des cavaliers], et j'en regagne plus. Et là cette année heu j'en ai pas regagné, heu… beaucoup, c'est ce qui fait qu'on a une baisse* » (Patricia, 46 ans).

Pour faire face à ces difficultés, Patricia a cherché à se former grâce à un module court en promotion et marketing auprès de l'IFCE. Mais elle reconnaît, comme la plupart des dirigeants moniteurs interrogés, que le suivi de formations continues qui pourraient constituer un appui à la gestion de leur structure, sont pour eux très difficiles à suivre, compte tenu d'un rythme de travail effréné et des astreintes liées à la présence de chevaux à soigner, ce que précise Marie (38 ans) :

> « *[…] là je viens de passer le permis B, là et voilà j'ai fait deux fois 3 jours. Déjà rien que ça c'est compliqué : trouver du temps, enfin prendre le temps parce que bon, ouais, le trouver et le prendre* ».

Marie, qui est aussi mère de trois enfants en bas âge, gère seule son centre équestre et emploie une monitrice à temps partiel. Elle réalise l'entretien de la structure, faute de palefrenier – son centre se situe en espace rural isolé, ce qui rend complexe l'embauche de personnel. Chez elle et tous les dirigeants moniteurs interrogés, le rythme de travail, autour de 60 heures par semaine, contrarie

[14] Si ces derniers trouvent sont aussi critiqués par les dirigeants moniteurs, ils représentent un moindre coût pour la structure, à l'équilibre financier souvent précaire.

fortement les possibilités de suivi d'une formation continue, pourtant nécessaire pour cette catégorie de dirigeants. Type de formation initiale et rythme de travail constituent chez eux les principaux obstacles à une gestion sereine et pérenne de leur structure équestre. Si, par passion, ils poursuivent leur métier, c'est parfois au prix de sacrifices personnels importants et au détriment de leur santé physique et mentale.

Notre étude a permis d'affirmer le caractère déterminant de la formation initiale mais également des socialisations professionnelle et amatrice dans l'accès et l'exercice du métier de dirigeant de structure équestre.

L'identification de figures professionnelles met en évidence une plus ou moins grande adéquation, selon les profils des dirigeants, entre la formation initiale et les besoins pour exercer ce métier. Ainsi, certains, principalement les moniteurs entrepreneurs, dotés en compétences techniques et équestres mais peu en compétences liées à la fonction de chef d'entreprise (gestion, ressources humaines, etc.), se retrouvent en difficulté et sont soumis à une usure professionnelle physique et mentale précoce.

Ces résultats donnent matière à repenser le modèle de la formation initiale chez ces dirigeants de structure équestre mais également, plus largement, à interroger les conditions de maintien dans les métiers du sport, notamment à travers la question de la formation continue (conditions de mise en œuvre, contenus, conciliation avec les conditions d'exercice du métier en cours, etc.). Compte tenu des contraintes professionnelles, ils forcent comparaison avec les travaux qui s'intéressent à des métiers aux temporalités spécifiques, notamment ceux relevant du secteur artistique, qui posent également la question des carrières courtes, de l'usure physique et mentale et de la reconversion (Cordier *et al.*, 2019 ; Julhe, Salaméro & Honta, 2015).

# Références bibliographiques

Bouhaouala, M. & Chifflet, P. (2001). Logique d'action des moniteurs des sports de nature : entre passion et profession. *STAPS, 56*, 61-74.

Bernardeau Moreau, D. (2004). *Sociologie des fédérations sportives. La professionnalisation des dirigeants bénévoles.* Paris : L'Harmattan.

Bernardeau Moreau, D. & Collinet, C. (dir.) (2009). *Les éducateurs sportifs en France depuis 1945. Question sur la professionnalisation.* Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Bouhaouala, M. & Albertini, F. (2005). La nécessaire professionnalisation du tourisme équestre. *Espaces, tourisme et loisirs, 229*, 16-18.

Chevalier, V. & Le Mancq, F. (2010). Bénévoles, amateurs et travailleurs : le monde des activités équestres. Dans Faure, J-M. & Fleuriel, S. *Excellences sportives. Économie d'un capital spécifique* (p. 143-179). Bellecombe-en-Bauges : Editions du Croquant.

Chevalier, V., Le Mancq, F. & Simonet, M. (2011). Amateurs, bénévoles et professionnels : analyse des carrières et usages des statuts. Dans Degenne, A., Marry, C. & Moulin, S. (dir.). *Les catégories sociales et leurs frontières* (p. 147-163). Laval, Québec : Presses Universitaires de Laval.

Chevalier, V. (2016). Des entreprises marchandes dans l'univers associatif sportif. Le cas des établissements équestres. *Sociologies pratiques, 32,* 35-44.

Chimot, C. & Schotté, M. (2006). Travailler dans une organisation sportive : entre engagement passionné et investissement professionnel. *Regards sociologiques, 32,* 97-107.

Cordier, M., Soulé-Bourneton, F., Chopin, M-P., Honta, M., Julhe, S. & Salaméro, É. (2019). Garder les pieds sur scène. Conditions du maintien d'une activité artistique dans les secteurs de la danse et du cirque. *Recherches anthropologiques, 50,* 167-190.

De Bruyn, F. & Bringé, A. (2006). Un prolongement de la démographie sportive : l'analyse de durée appliquée aux populations de sportifs licenciés. *Population, 61,* 805-819.

Dubois, F. & Terral, P. (2011). De l'amateur sportif au dirigeant d'une petite entreprise : le tourisme sportif de pleine nature. *Travail emploi, 126*, 103-116.

Julhe, S., Salaméro, É. & Honta, M. (2015). Aider à la « reconversion » des danseurs. *Revue française des affaires sociales, 1,* 229-247.

Laillier, J. (2012). *La vocation au travail : la « carrière » des danseurs de l'Opéra de Paris*. Thèse de sociologie.

Le Mancq, F. (2007). Des carrières semées d'obstacles : l'exemple des cavalier-e-s de haut niveau. *Sociétés contemporaines, 66*, 127-150.

Mien, E. (2018). La rationalité en valeur et en finalité. *Regards croisés sur l'économie, 22*, 46-49.

Paget, E. (2007). *L'essor d'une petite entreprise prestataire de sport et de tourisme : complexité du secteur, logiques d'action et déterminants de sa croissance.* Thèse de gestion et management.

Payre, S. (2017). Les PME françaises s'occupent-elles de leurs managers ? Principaux dysfonctionnements managériaux et RH à l'origine des difficultés de prise en charge d'une fonction d'encadrement. *Revue de gestion des ressources humaines, 104*, 35-60.

Pichonnaz, D. & Toffel, K. (2018). Pour une analyse dispositionnelle des pratiques professionnelles. *Emulations, 25*, 7-21.

Redjimi, G. (2009). Comment la formation aux métiers de l'animation construit l'« identité professionnelle ». *Recherche & formation, 61*, 145-160.

Salaméro, E. & Cordier, M. (2018). Appartenance générationnelle et figures professionnelles. Le cas des artistes de cirque en France. *Emulations, 152,* 45-61.

Sinigaglia-Amadio, S. & Sinigaglia, J. (2017). *Temporalités du travail artistique : le cas des musicien.ne.s et des plasticien.ne.s*. Paris : Ministère de la Culture-DEPS.

Slimani, H. (2014). L'économie de la passion. Formation professionnelle et turn-over des moniteurs-trices équestres sous conditions sociale et affectives. *Actes de la recherche en sciences sociales, 205*, 20-41.

Sorignet, P-E. (2014). Le métier de danseur. Retour sur une enquête. *STAPS, 103*, 119-131.

Tourre-Malen, C. (2009). Évolution des activités équestres et changement social en France à partir des années 1960. *Le mouvement social, 229,* 41-59.

Walter, E. & Falcoz, M. (2009). L'emploi dans le sport associatif et fédéral. Un état de la question. *STAPS, 83*, 43-54.

Weber, M. (1995). *Économie et société*. Paris : Pocket.

Session 12

# Sélection, parcours et aspirations dans l’enseignement supérieur

# La sélection à l'entrée à l'université, gage de poursuite d'études dans la filière ? Le cas des licences en arts, lettres, langues, sciences humaines

*Mathieu Rossignol*[*]

L'université a souvent été, et parfois même continue d'être, perçue et analysée comme le seul segment de l'enseignement supérieur ouvert, en opposition aux filières sélectives de l'enseignement supérieur, qui sont les STS, les IUT ou encore les CPGE. La sélection des étudiants par l'institution se ferait ainsi en master, tandis qu'une première sélection s'opérerait par « l'échec » au cours des années de licence. Or, cette distinction classique entre filières sélectives non universitaires et filières universitaires de masse est de plus en plus remis en cause avec la modification de l'offre de formation universitaire depuis le début des années 2000 et le développement des licences dites « sélectives ». Ainsi, un brouillage des frontières autour de la question de la sélection s'opère dans le champ de l'enseignement supérieur.

Ce constat semble se renforcer avec la mise en place de la plateforme ParcourSup suite à la loi ORE de mars 2018 en lieu et place de l'ancienne plateforme APB, qui introduit la sélection à l'université (Bodin & Orange 2019 ; Clément, Couto & Blanchard 2019). Si les travaux de recherche quantitatifs menées suite à la mise en place de ParcourSup sont jusqu'à présent peu nombreux (on peut citer Bugeja-Bloch & Couto 2018), certains articles de presse font écho d'une homogénéisation sur le plan scolaire (et par conséquent social) des publics étudiants au sein de certaines filières, notamment celles en tension (Le Nevé 2020).

L'un des objectifs de la loi ORE est par ailleurs de lutter contre *« ce taux de 60% d'échec à l'issue de la première année universitaire »*(Stromboni 2017)[1], et par conséquent de permettre aux universités de « mieux » choisir qui sont leurs étudiants, puisque la sélection à l'entrée des formations permet d'homogénéiser le public de ces dernières afin qu'il soit en adéquation avec ses exigences (Millet & Thin 2007 ; Darmon 2012). C'est d'ailleurs ce taux censé souligner la sélection par l'échec qui, par sa dramatisation, a servi de justification politique au changement de plateforme en lien avec la loi ORE (Frouillou, Pin & Van Zanten 2019, p. 209).

À travers l'analyse des trajectoires dans l'enseignement supérieur des étudiants admis en licences sélectives (LS) et non sélectives (LNS) dans le domaine des arts, lettres, langues et sciences humaines (ALLSH) lors de la session 2016, nous interrogeons alors ce que fait la sélection à l'entrée universitaire sur la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur, et notamment sur la linéarisation des trajectoires.

## 1. Littérature

Dans un article de 2011, Bodin et Millet soulignent que l'abandon au cours du premier cycle universitaire est un « fait social » tel que l'entend Durkheim (2010 [1895]), c'est à dire *« un fait constant et régulier qui ne trouve pas son origine dans les aléas universitaires ou les seules consciences individuelles »* (Bodin & Millet 2011, p. 226) : le taux de non-réinscriptions et de sorties du système est ainsi relativement stable dans le temps (Ménard, 2018), et ne serait ainsi pas propre à la période post-explosion scolaire. Pour autant, le taux de *« 60% d'échec en première année à l'université »* est

[*] CERTOP, UT2J.

[1] Malgré la polysémie que recouvre ce terme d'échec (voir notamment Bodin & Millet 2011 ; Bodin & Orange 2013a).

régulièrement avancé par les partisans de l'idée de crise récente de l'université, crise en lien avec une hétérogénéisation des publics post-massification qui dégraderait la « qualité de la population accueillie », notamment dans le secteur des sciences et celui des lettres et sciences humaines et sociales (Vatin & Vernet 2009). Pour ces auteurs, introduire la sélection à l'entrée serait ainsi une des réponses à la crise que connaîtrait l'institution universitaire.

Toutefois, comme le souligne plusieurs travaux, ce taux d'échec de 60% recouvre des réalités diverses, allant de la réinscription en première année du fait d'un échec à l'examen aux sorties du système d'enseignement supérieur (par ailleurs fréquemment pour un emploi), en passant par les réorientations dans d'autres filières de l'enseignement supérieur (Bodin & Millet, 2011 ; Millet, 2012 ; Bodin & Orange, 2013a). De même, le terme de « réussite étudiante » reste difficilement objectivable, et se résume bien souvent à une opposition entre diplomation ou non, puisque tout retard est considéré comme étant la conséquence de difficultés scolaires rencontrées durant le parcours de formation, et ce alors que 39 % des étudiants obtiennent leur licence en 3 ou 4 ans (Paivandi, 2018). Il convient donc d'être prudent avec l'utilisation de ces termes, notamment celui « d'échec », qui peut ainsi ne pas être vécu comme tel par les étudiants. En effet, l'université reste le seul segment de l'enseignement supérieur proposant des formations non sélectives : elle devient dès lors la seule à pouvoir jouer ce rôle de régulation de l'enseignement supérieur, de sas de transition pour les néo-bacheliers recalés des formations sélectives, en attente de pouvoir y entrer l'année suivante mais souhaitant garder un pied dans les études supérieures pour des raisons diverses et variées.

Or, c'est ce caractère non sélectif et *« passif de l'entrée dans une filière ouverte [qui permet] d'assimiler toute entrée dans ces filières, ou tout au moins la majorité d'entre elles, à un choix par défaut »*(Bodin & Orange 2013b, p. 18), et qui fait de la sélection à l'entrée une solution proposée par ceux défendant la thèse d'une crise de l'université. Pour autant, Bodin et Orange rappellent que la sélectivité d'une formation n'est pas nécessairement gage d'élitisme sur le plan scolaire : d'autres critères entrent en jeu dans la sélection des candidats, comme peut l'être l'origine géographique des candidats dans le cadre des étudiants en STS ou l'expérience personnelle dans le cadre des écoles d'éducateurs spécialisés. Plus que l'excellence scolaire, ce sont ainsi des dispositions particulières qui peuvent être recherchées chez les candidats par les différentes formations. En s'assurant de cette adéquation entre les dispositions des candidats et celles requises *a priori* par la formation, cette dernière homogénéise ainsi sa population étudiante, alors plus réceptive et plus à même de s'engager au sein du cursus jusqu'à son terme.

Par ailleurs, un autre reproche qui peut parfois être adresser à l'université est son caractère faiblement intégrateur et structurant. Une autonomie relativement forte est octroyée aux étudiants comparativement aux autres formations du supérieur, ce qui incite peu au travail scolaire. De fait, une partie du rejet de l'université par certains étudiants pourrait être dû à une plus grande volonté d'encadrement de ces derniers, notamment ceux de la démocratisation scolaire (Beaud, 2008). S'il convient de nuancer cette généralisation du fait de l'existence de matrices de socialisation disciplinaires propres à chacune des filières – Millet souligne par exemple de fortes différences entres les filières de sociologie et celles de médecine (Millet 2000 ; Millet 2003) –, les LS se proposent, tout du moins une partie d'entre elles, comme une réponse à ces deux problèmes que nous venons d'évoquer, à savoir le manque de prestige des licences du fait de leur non-sélectivité, ainsi que le faible encadrement de ces formations[2].

Si la question de la sélection à l'entrée de l'université fait débat, les LS restent un angle mort de la sociologie de l'éducation, à la fois parce qu'elles sont des formations qui se sont développées récemment (au cours des années 2000), mais également du fait de la difficulté d'obtenir des informations (tant qualitatives que quantitatives) sur ces dernières. À l'instar du passage d'APB à ParcourSup, qui ne permet plus aux futurs étudiants de choisir au mieux leur formation en fonction des capacités d'accueil de ces dernières[3], l'apparition des LS va de pair avec une inversion des positions des acteurs et, par conséquent, du choix des étudiants par les universités, ce qui, comme le souligne L. Frouillou, *« s'inscrit donc dans une stratégie de « recrutement » des étudiants, qui témoigne d'un rôle actif de l'institution universitaire dans les différenciations de publics »* (Frouillou, 2015, p. 317). Selon

[2] Et qui tient en partie, rappelons-le, au manque toujours plus prononcé de moyens dans l'enseignement supérieur français.
[3] Voir pour cela le rapport au Parlement du comité éthique et scientifique de ParcourSup (Lenoir *et al.* 2019, p. 16).

Sarfati (2015), cette augmentation de l'offre d'enseignement sélectif au sein de l'université serait alors une réponse à l'accroissement de l'offre privée d'enseignement supérieur et au départ des meilleurs bacheliers vers les formations les plus sélectives. À ce titre, l'exemple de l'université Paris 1 est tout à fait parlant : en 2015, l'établissement comptait 20 LNS et 16 LS, ces dernières étant présentées par le président de l'université d'alors comme « l'avenir de l'université »[4]. Sélectives et par conséquent avec des effectifs restreints, ces formations proposeraient ainsi un meilleur encadrement des étudiants, participant au développement et renforcement d'une université à plusieurs vitesses, bien que ces formations ne forment pas un tout homogène. Si la sélection se présente ainsi comme un instrument contribuant à la réussite des étudiants, une réussite qui reste par ailleurs bien souvent analysée sous le seul angle de la validation des examens, et allant de pair avec des trajectoires linéaires au sein de l'enseignement supérieur, elle illustre aussi et surtout une volonté d'attirer les meilleurs bacheliers.

Par conséquent, à travers le cas des LS dont l'existence est antérieure à ParcourSup, il convient d'analyser ici si le caractère sélectif d'une formation universitaire a un effet sur les trajectoires de maintien des étudiants dans l'enseignement supérieur, puis de voir dans quelle mesure cet effet est en partie lié aux caractéristiques du public qui compose chacune de ces formations.

## 2. Données et méthodologie

Dans le cadre de ce travail, plusieurs matériaux ont été mobilisés. Premièrement, nous avons utilisé la base de données Admission post-bac 2016 (APB). Nous avons choisi de produire nos analyses sur les filières d'ALLSH dans la mesure où ces formations sont parmi les principaux réceptacles de la massification scolaire (Erlich & Verley, 2010 ; Beaud & Millet, 2018). De fait, notre population d'études est constituée de 52 702 lycéens admis dans ces filières en fin de la procédure APB, parmi lesquels 3 588 (6,8 %) dans une LS. Il est à noter que les filières de sciences sociales ne font pas partie de l'analyse, dans la mesure où nous avons considéré qu'un nombre important d'entre elles, à l'image de la psychologie, de l'information-communication ou encore des sciences de l'éducation, différait dans la manière dont l'orientation pouvait être abordée puisque constituant des filières considérées par une frange des étudiants comme permettant un « nouveau départ », car non enseignées dans le secondaire.

Deuxièmement, nous avons utilisé les bases SISE d'inscription dans les établissements d'enseignement supérieur pour les années 2016-2017 à 2018-2019, ainsi que les bases « Post-bac » d'inscription dans les établissements du secondaire (STS, CPGE, et quelques autres formations) pour les mêmes années universitaires, et avons apparié ces bases avec celle APB.

Enfin, nous utilisons également certains des entretiens effectués dans le cadre de notre travail de thèse, portant sur les aspirations et parcours d'études dans les licences en ALLSH.

[4] Voir « Les nouveautés de la rentrée », *Panthéon-Sorbonne Magazine*, n°8, p. 38, ainsi que l'analyse qu'en fait L. Frouillou (2015) dans son travail de thèse.

# 3. Des « niches sociales » au sein de l'université

Dans le premier temps de notre analyse, nous nous intéressons au profil social et scolaire des étudiants inscrits en LS d'ALLSH en comparaison de celui de ceux inscrits en LNS. Le tableau 1 ci-dessous indique alors la répartition par mention obtenue au baccalauréat et par origine sociale dans chacun des deux types de licence.

**Tableau 1 • Profil scolaire et social des étudiants admis en licences d'arts, lettre, langues et sciences humaines en 2016**

| | | Licences non sélectives | Licences sélectives | Ensemble |
|---|---|---|---|---|
| **Mention obtenue au baccalauréat** | 1. TB | 5 | 18 | 6 |
| | 2. B | 14 | 24 | 15 |
| | 3. AB | 29 | 27 | 29 |
| | 4. Admis | 51 | 28 | 49 |
| | 6. Résultats non connus | 1 | 3 | 1 |
| | **Total** | **100** | **100** | **100** |
| **Origine sociale** | 1. Très favorisée | 10 | 24 | 11 |
| | 2. Favorisée | 6 | 10 | 6 |
| | 3. Plutôt favorisée | 20 | 25 | 21 |
| | 4. Moyenne sup | 12 | 9 | 12 |
| | 5. Moyenne | 14 | 11 | 14 |
| | 6. Défavorisée | 21 | 13 | 20 |
| | 7. Très défavorisée | 17 | 7 | 17 |
| | **Total** | **100** | **100** | **100** |

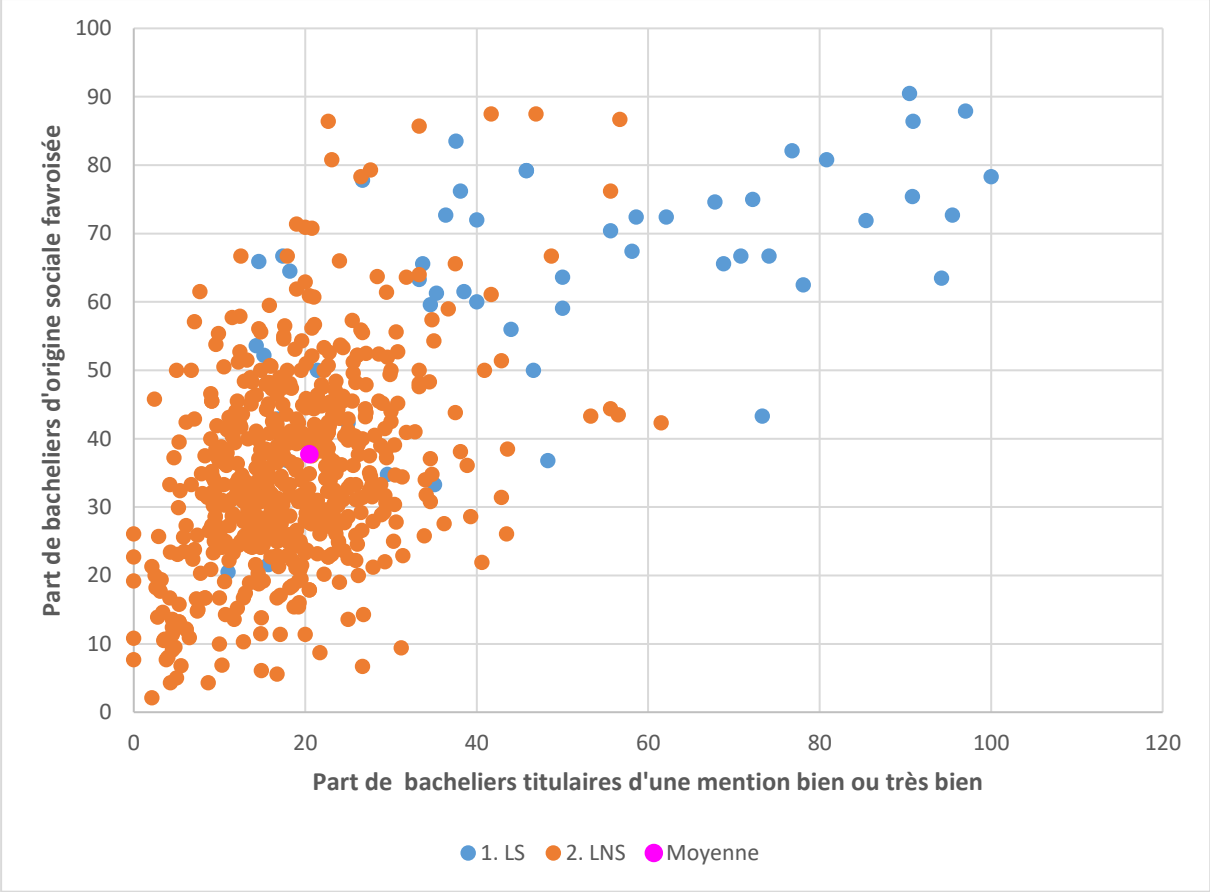
Note de lecture : 5 % des élèves admis en ALLSH dans une LNS ont obtenu la mention très bien à l'examen du baccalauréat, contre 18% de ceux admis en LS. Source : APB'Stat 2016, SIES-MESRI.

Les LS regroupent une proportion plus importante de candidats titulaires d'une mention très bien ou d'une mention bien au baccalauréat (42 %) comparativement aux LNS (19 %). En outre, on y retrouve également une plus forte proportion d'étudiants d'origine sociale favorisée, tandis que les LNS concentrent une plus forte proportion de néo-bacheliers issus des classes moyennes et populaires. Ces résultats, qui vont dans le sens d'un attrait plus important des classes supérieures pour les formations sélectives (van Zanten 2016), sont confirmés dans une analyse « à autres caractéristiques prises en compte constante » au moyen d'une régression logistique. Parmi les admis en licence d'ALLSH, en plus de l'origine territoriale des candidats qui se révèle être une caractéristique très discriminante du fait d'une offre de formation inégale sur le territoire, les caractéristiques sociales et scolaires des candidats jouent de manière significative dans l'inscription dans une LS ou non. Par ailleurs, si l'on retrouve plus de filles que de garçons en LS, c'est en partie car celles-ci disposent bien souvent d'un meilleur niveau académique que ces derniers, comme le souligne le changement de coefficient entre les deux modèles où la variable de niveau scolaire est introduite dans un second temps (voir Tableau A en annexe).

Pour autant, il convient de souligner que si ces résultats font apparaître un élitisme social et scolaire plus prononcé au sein des LS, ces dernières forment un tout bien plus hétérogène que les LNS. Ainsi, la figure 1 représente dans un espace à deux dimensions la part de bacheliers titulaires d'une mention bien ou très bien ainsi que la part de candidats d'origine sociale favorisée[5] parmi les admis dans chacune des formations.

[5] L'origine sociale du candidat est : « très favorisée », « favorisée » ou « plutôt favorisée ».

**Figure 1 • Part de bacheliers mention bien et très bien et d'origine sociale favorisée en licence d'ALLSH**




Population d'étude : Formation de plus de 20 étudiants.
Source : APB'Stat 2016, SIES-MESRI.

On observe tout d'abord que les LS ont pour la majorité d'entre elles une part d'élèves d'origine sociale favorisée plus élevée que celle des différentes LNS (axe vertical), bien que certaines d'entre elles accueillent une proportion moindre d'élèves issus des classes supérieures. Ce résultat semble ainsi confirmer l'existence de « niches sociales » au sein de l'université à travers l'existence de ces formations sélectives.

Par ailleurs, en ce qui concerne le niveau scolaire des néo-bacheliers, on note alors une plus forte dispersion entre les différentes LS, puisque certaines d'entre elles accueillent exclusivement (ou presque) des lycéens d'un bon niveau scolaire tandis que d'autres accueillent majoritairement des lycéens non titulaires d'une des deux meilleures mentions. Ainsi, toutes les formations sélectives ne regroupent pas les meilleurs candidats en ALLSH, et certaines LNS acceptent alors des candidats qui, en moyenne, ont un meilleur niveau académique que certaines formations sélectives. De fait, derrière l'appellation « licences sélectives » se cache une palette relativement large de degré d'élitisme scolaire, accréditant ainsi en partie la thèse d'un désajustement entre sélectivité et élitisme déjà observé entre les différents types de formations dans le supérieur (Bodin & Orange 2013a).

# 4. Trajectoires des étudiants sur 3 ans

## 4.1. Trajectoire de « maintien »

La sélection est souvent perçue comme un instrument de lutte contre le « décrochage universitaire » – qui doit être distingué de l'abandon (David & Melnik-Olive 2014) –, ou plutôt de prévention de ce dernier, dans la mesure où ne seraient censés être admis uniquement des étudiants aspirant à rejoindre la

formation et dans la mesure où les effectifs plus restreints permettent un meilleur suivi des étudiants. Le tableau 2 ci-dessous met alors en évidence une plus forte propension des étudiants inscrits en LS à être restés dans la même discipline jusqu'à leur troisième année d'étude[6], puisque 51% d'entre eux sont dans ce cas de figure contre 36 % des étudiants inscrits en licence non sélective.

Il nous a semblé plus pertinent, dans la continuité des travaux évoqués en amont, d'observer les trajectoires de maintien plutôt que celles de « sortie » puisque l'hétérogénéité de ces dernières, qui par ailleurs concernent plus fréquemment les plus fragiles socialement et scolairement (Frouillou et Moulin 2019), ne permet pas de juger de la manière dont celles-ci sont vécues par l'étudiant : deux ans après, ce sont à titre d'exemple 202 étudiants que l'on retrouve inscrits dans un IEP, et l'on peut penser que ces trajectoires de sortie correspondent plus pour l'étudiant à des trajectoires « ascendantes » que « descendantes ». Ainsi, à travers l'analyse du maintien ou non dans la même discipline que celle de l'admission initiale, plutôt que les sorties, nous observons davantage la persévérance de l'étudiant (Paivandi 2018) que son « échec », plus difficilement observable.

**Tableau 2 • Situation en 2018-2019 des étudiants admis en licences d'ALLSH en 2016**

| | Même discipline | Discipline différente ou « sortie » | Total |
|---|---|---|---|
| Licences non sélectives | 36 | 64 | 100 |
| Licences sélectives | 51 | 49 | 100 |
| Ensemble | 37 | 63 | 100 |

Note de lecture : 36% des élèves admis pour l'année universitaire 2016-2017 en ALLSH dans une LNS sont toujours inscrits dans la même discipline lors de l'année universitaire 2018-2019, contre 51% de ceux admis en LS.
Source : APB'Stat 2016, SIES-MESRI / SISE 2016 à 2019, SIES-MESRI

## 4.2. Un effet « licence sélective » majoritairement dû aux caractéristiques sociales et scolaires de l'étudiant

Afin d'infirmer ou non ce résultat, nous analysons, à nouveau l'aide de modèle de régressions logistiques, si l'inscription dans une LS plutôt que non sélective contribue au maintien des étudiants dans la discipline au sein de laquelle ils ont été admis sur la plateforme APB. La démarche adoptée est celle des modèles emboîtés, avec pour variable explicative le maintien ou non dans la discipline d'étude : une évolution des coefficients entre les modèles signifie alors qu'une partie de l'effet observé en amont était imputable à la variable nouvellement introduite. Les modèles sont présentés dans le tableau 3 ci-dessous[7].

[6] Bien que permettant de saisir l'ensemble des inscriptions des étudiants des universités publiques françaises, les bases SISE n'ont toutefois pas un niveau de détail aussi fin que la base APB, puisque la distinction entre LS et LNS n'est pas opérée. De fait, on ne peut savoir si un étudiant admis en LS dans l'université $U_1$ en histoire et toujours inscrit en histoire deux ans plus tard dans cette même université l'est encore dans la formation sélective -le code diplôme pouvant selon les remontées administratives et donc selon les universités être le même ou non-, ou s'il est désormais inscrit au sein du parcours non-sélectif. De fait, plutôt que d'observer le maintien dans la même formation ou non, ce qui n'est pas rigoureusement possible ici, nous observons le maintien ou non dans la discipline d'étude.

[7] D'autres résultats intéressants mériteraient par ailleurs d'être ici commentés.

**Tableau 3 • Régressions logistiques portant sur le fait d'être toujours inscrit, trois ans plus tard, dans la même discipline que celle d'admission sur APB**

| | Maintien | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | -1 | -2 | -3 | -4 | -5 |
| Licence non sélective | | | Ref. | | |
| Licence sélective | 1.81*** | 1.80*** | 1.64*** | 1.37*** | 1.34*** |
| Privé | | | Ref. | | |
| Public | 0.65*** | 0.69*** | 0.75*** | 0.81** | 0.85* |
| Femme | | | Ref. | | |
| Homme | | 0.72*** | 0.82*** | 0.91*** | 0.92*** |
| Très défavorisée | | | Ref. | | |
| Défavorisée | | 1.30*** | 1.10** | 1.05 | 1.04 |
| Moyenne | | 1.35*** | 1.03 | 0.94 | 0.93 |
| Moyenne supérieure | | 1.57*** | 1.18*** | 1.07 | 1.06 |
| Plutôt favorisée | | 1.38*** | 0.96 | 0.82*** | 0.82*** |
| Favorisée | | 1.64*** | 1.09 | 0.90* | 0.91* |
| Très favorisée | | 1.43*** | 0.91* | 0.72*** | 0.73*** |
| Ile de France | | | Ref. | | |
| Autres régions | | 1.16*** | 1.04 | 0.95* | 0.87*** |
| Hors métropole | | 1.02 | 0.89* | 0.85** | 0.81*** |
| Etranger | | 0.34*** | 0.28*** | 0.28*** | 0.26*** |
| ES | | | Ref. | | |
| L | | | 1.02 | 1.03 | 0.96 |
| S | | | 1.17*** | 1.23*** | 1.26*** |
| Techno | | | 0.28*** | 0.31*** | 0.35*** |
| Pro ou autre | | | 0.15*** | 0.15*** | 0.18*** |
| Admis ou non connus | | | Ref. | | |
| Mention AB | | | | 1.95*** | 1.88*** |
| Mention B | | | | 2.80*** | 2.64*** |
| Mention TB | | | | 2.82*** | 2.61*** |
| Vœu 1 | | | Ref. | | |
| Pas vœu 1 | | | | | 0.46*** |
| Constante | 0.86* | 0.61*** | 0.97 | 0.67*** | 0.87 |
| *N* | 52,702 | 52,702 | 52,702 | 52,702 | 52,702 |

*p < .05; **p < .01; ***p < .001

Note de lecture : dans le modèle 1, à type de secteur (public/privé) d'établissement d'inscription constant, les étudiants admis en LS sur APB 2016 ont 1,81 fois plus de chances que ceux admis en LNS d'être toujours inscrit dans la même discipline trois ans plus tard.
Source : APB'Stat 2016, SIES-MESRI / SISE 2016 à 2019, SIES-MESRI.

Le premier modèle souligne le maintien plus fort des étudiants dans la même discipline d'étude pour ceux admis en LS. Par ailleurs, l'introduction dans un second modèle des variables de sexe, d'origine sociale et d'origine territoriale ne modifie guère le coefficient associé au type de licence. On observe cependant dans un troisième temps que l'introduction d'une première variable scolaire, le type de bac obtenu, fait évoluer le coefficient associé à la modalité « admis en licence sélective » : c'est en partie parce que les étudiants de LS sont plus fréquemment ceux titulaires d'un bac général qu'ils se

maintiennent le plus dans la discipline, les bacheliers technologiques et plus encore ceux professionnels étant les moins concernés par ces trajectoires. De même, l'introduction d'une seconde variable en lien avec les caractéristiques scolaires du candidat, celle de la mention obtenue au baccalauréat, modifie à nouveau le coefficient associé à la modalité du type de licence, tout en ne modifiant que légèrement ceux associés au type de bac obtenu : si les étudiants des LS se maintiennent plus souvent dans la discipline au sein de laquelle ils ont été admis lors de leur entrée dans le supérieur, cela est donc dû pour une part non négligeable aux caractéristiques scolaires de ces néo-bacheliers. Enfin, le cinquième modèle teste l'hypothèse d'un maintien plus fréquent dans la discipline chez ceux pour qui celle-ci constituait le premier vœu d'orientation. Si cette hypothèse est validée, comme l'atteste la significativité du coefficient, le coefficient associé à la modalité sélective n'évolue quant à lui guère suite à l'introduction de cette nouvelle variable : ce sont donc les caractéristiques scolaires qui expliquent une partie de l'effet positif associé à l'admission dans une LS.

## 4.3. Des conditions d'études plus favorables favorisant le maintien dans la discipline

Il reste toutefois un effet propre au fait d'être inscrit dans une LS dans le fait de se maintenir ou non dans la discipline d'études. Une piste d'explication pourrait être l'encadrement proposé par ce type de formation : si les étudiants des LS sont parfois mélangés avec ceux des LNS, ces premiers étudient toutefois dans des conditions d'études relativement différentes de celles des seconds. Ainsi, lorsque l'on compare les discours d'étudiants inscrits en LS et non sélectives à l'UT2J, on note qu'un esprit de classe tel que celui observable au lycée subsiste dans les LS : les étudiants se connaissent entre eux (et connaissent ceux des autres promotions), sont plus suivis par les enseignants, tandis que des évènements propres à la LS (en l'occurrence, la licence histoire-bilingue) sont organisés et participent indirectement à créer un sentiment d'appartenance des étudiants à la formation. Inversement, les étudiants inscrits dans les LNS soulignent quant à eux le caractère anomique de l'université, la difficulté à faire partie d'un groupe ainsi qu'un corps enseignant qui leur semble peu disponible.

> **G :** *« […] On connaît nos L2, vu qu'on est 102 en comprenant les espagnols. Donc on est un peu plus que la centaine, on a un système de parrain-marraine, un L2 nous parraine. Et on parle avec eux, on échange, et eux ont eu des informations, vu qu'ils savent ce qui va se passer en fin d'année ».*
> *« En gros, on a un BDE, que pour nous, pour 102 personnes. Ils ont organisé une soirée d'intégration… Bon, déjà, ils ont organisé une réunion de rentrée en septembre avec les professeurs, avec le professeur responsable de l'anglais et de l'espagnol. Donc là j'ai déjà pu échanger avec quelques personnes […] Et ensuite on a eu deux soirées d'intégration coup sur coup juste avant les cours, on a pu rencontrer des gens, et on a pu rapidement … vu qu'on est pas nombreux, on se fait rapidement des potes quoi.*
> *[…]*
> **M :** *– Mais du coup le BDE vous a contacté avant la rentrée ?*
> **G :** *– Oui. Le soir de la réunion du 6 septembre, ils ont récupéré nos adresses […] En gros je suis la 7ème promotion de la licence. Elle a commencé … en 2012, oui c'est ça, 2012 ou … Dans cette décennie quoi. Et donc les profs ont aidé à le mettre en place, dès la première ou la deuxième année.*
> **M :** *– Et la réunion de rentrée, c'est une réunion juste pour votre licence ?*
> **G :** *– Juste pour notre licence ! »*
>
> **M : –** *[Tu ne trainais qu'avec] des potes de la licence ?*
> **G :** *– C'est que des potes de la licence, vu qu'en gros, nous dans la licence, on est que 28, donc ça permet de faire une atmosphère de classe, du moins… on voit toujours les mêmes têtes en cours d'histoire bilingue, et c'est pratique. Ça permet de maintenir un sentiment de cohésion, alors que si t'es lâché dans un amphi de plus de 300 en histoire …*
> **M :** *– Vous vous connaissez tous ?*
> **G :** *–Oui, on se connaît tous ».*
> (Extraits d'entretien avec Gaëtan, inscrit en licence sélective histoire-bilingue, parcours anglais).

**H :** *« […] j'avais aucune attente en fait, donc non. Au niveau de l'autonomie, je regrette le fait qu'on … qu'on fasse nous-mêmes nos emplois du temps, par exemple. C'est trop d'autonomie. A un moment donné … je pense que c'est pas une bonne chose d'avoir trop d'autonomie dans les études. Même si déjà on en a beaucoup, parce qu'on est à la fac, on a 18h de cours par semaine. Déjà, y'a une autonomie par rapport à ça. Y'a deux aspects dans ça qui me gêne : le fait d'avoir trop d'autonomie. Et aussi le fait de … de n'avoir cours jamais avec les mêmes personnes, ce qui fait qu'on peut pas créer de lien en fait. Et ça, ça me gêne ».*
(Extrait d'entretien avec Hugo, inscrit en licence d'histoire).

**M :** *« Est-ce que l'université c'était conforme à ce que tu attendais ?*
**Mar. :** *– je m'en rappelle plus vraiment de ce à quoi je pensais à l'époque du lycée, quand on nous parlait de la fac. Mais je sais que j'avais été … surprise, enfin un peu déçue de … tout. Enfin, ça peut paraître paradoxal maintenait mais on avait trop de liberté, je me sentais pas encadrée, je me sentais vraiment perdu, complètement larguée dans la nature. Et au début, ça me faisait peur, car j'avais pas l'habitude. C'est vrai que ça m'avait déplu. Puis le non-contact qu'on a avec les professeurs, qui est vraiment très froid, c'est vraiment un mur, c'est comme si on écoutait un e-conférence à la télé et il y a pas d'interaction. Ils se souviennent pas de nous … c'est normal, c'est beaucoup moins familial qu'au lycée, mais … non, j'avais pas … je m'attendais un peu à ça, mais pas autant peut-être. Mais après, je regrette pas d'y avoir été. Je pense que c'est ce qu'il me faut. J'aime pas ça, j'aime pas la fac, mais j'aime ce qu'on y fait, donc […] C'est mort quoi. J'ai l'impression de … oui, regarder un documentaire, à chaque fois ».*
(Extrait d'entretien avec Margot, inscrite en licence d'histoire).

Ces extraits d'entretien soulignent bien les différences de vécu des études universitaires et d'affiliation au « métier d'étudiant » (Coulon 2005) selon que l'on soit inscrit dans une LS ou LNS. À l'image de ce qu'observe Millet (2000) entre la sociologie et la médecine, les matrices de socialisation des formations, pourtant ici entre deux filières d'une même discipline (l'histoire), et donc ayant des enseignants communs, influencent le vécu et par conséquent les trajectoires des étudiants dans l'enseignement supérieur, dans la mesure où la faible inscription dans des collectifs et le faible sentiment d'appartenance à un groupe sont des facteurs contribuant au décrochage scolaire (Tinto, 1987). Cette hypothèse est par ailleurs partiellement validée si l'on introduit une distinction entre les LNS en fonction de leurs effectifs (voir tableau B en annexe)[8], puisque les étudiants des licences où les effectifs sont nombreux sont plus fréquemment ceux qui ne se maintiennent pas dans la discipline[9].

## 4.4. Trajectoire linéaire

Afin de ne pas se limiter à ce seul indicateur de maintien ou non dans la discipline, et ainsi multiplier les angles d'observation, étant donné la complexité de l'étude des trajectoires dans l'enseignement supérieur qui ne peut se limiter à une analyse unidimensionnelle, nous regardons dans un dernier temps le degré d'études atteint par l'étudiant lors de sa troisième année d'études, proxy de sa réussite aux examens. Pour cela, nous restreignons alors notre population d'études à ceux s'étant maintenus dans la discipline au sein de laquelle ils ont été admis sur APB, soit 19 489 étudiants.

À nouveau, on observe dans un premier temps un effet « licence sélectif », puisque les étudiants originellement admis en LS et qui sont toujours inscrits dans la même discipline ont 1,68 fois plus de chances que ceux des LNS d'être inscrits en L3 lors de leur troisième année d'études. Néanmoins, l'introduction successive de variables sociales et scolaires, notamment celle de la mention obtenue au baccalauréat, et qui sont par ailleurs toutes significatives, contribue à faire diminuer progressivement le coefficient associé à la modalité « licence sélective ». Ainsi, ce n'est pas tant le type de licence que la population que l'on y trouve, spécifique tant d'un point de vue social (plus favorisée) mais aussi et surtout scolaire (disposant d'un meilleur profil sur le plan académique), qui explique la réussite en licence (si l'on se situe sous l'angle de la réussite aux examens), bien qu'un léger effet « licence

[8] Le seuil de 100 étudiants admis dans la formation a été établi en fonction de la distribution des effectifs par formation, puisqu'il représente se situe aux alentours de la valeur médiane (97). Il est toutefois possible que ce seuil affecte significativement les résultats, c'est pourquoi les modèles ont été mis en annexe.
[9] Le degré d'encadrement permis par la taille des promotions peut fortement varier d'une université à l'autre, tout comme les relations entre enseignants et étudiants.

sélective » persiste. Ce dernier pourrait, et il s'agit là d'une hypothèse, s'expliquer à nouveau par le moindre anonymat dans ces formations, dans la mesure où l'inscription dans une formation avec un effectif plus restreint faciliterait la comparaison avec les pairs et ainsi de mieux se situer en termes d'exigences académiques (Haas *et al.,* 2012), tout en permettant un meilleur suivi du corps enseignant.

**Tableau 4 • Régressions logistiques portant sur le fait d'être inscrit ou non en troisième année de licence lors de la troisième année d'étude postbac**

| | Inscrit en 3ème année | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | -1 | -2 | -3 | -4 | -5 |
| Licence non sélective | | | Ref. | | |
| Licence sélective | 1.68*** | 1.61*** | 1.57*** | 1.20** | 1.20** |
| Privé | | | Ref. | | |
| Public | 0.25*** | 0.29*** | 0.29*** | 0.26*** | 0.26*** |
| Femme | | | Ref. | | |
| Homme | | 0.58*** | 0.59*** | 0.66*** | 0.66*** |
| Très défavorisée | | | Ref. | | |
| Défavorisée | | 1.36*** | 1.28*** | 1.20** | 1.19** |
| Moyenne | | 1.54*** | 1.41*** | 1.24*** | 1.24*** |
| Moyenne supérieure | | 1.91*** | 1.72*** | 1.50*** | 1.50*** |
| Plutôt favorisée | | 1.91*** | 1.65*** | 1.31*** | 1.31*** |
| Favorisée | | 2.41*** | 2.00*** | 1.54*** | 1.54*** |
| Très favorisée | | 2.28*** | 1.87*** | 1.34*** | 1.34*** |
| Ile de France | | | Ref. | | |
| Autres régions | | 1.40*** | 1.35*** | 1.12** | 1.11* |
| Hors métropole | | 0.88 | 0.83* | 0.71*** | 0.70*** |
| Etranger | | 1.02 | 1.00 | 1.02 | 1.01 |
| ES | | | Ref. | | |
| L | | | 0.78*** | 0.76*** | 0.76*** |
| S | | | 1.34*** | 1.65*** | 1.66*** |
| Techno | | | 0.34*** | 0.38*** | 0.38*** |
| Pro ou autre | | | 0.18*** | 0.15*** | 0.16*** |
| Admis ou non connus | | | Ref. | | |
| Mention AB | | | | 2.81*** | 2.79*** |
| Mention B | | | | 6.15*** | 6.11*** |
| Mention TB | | | | 11.42*** | 11.29*** |
| Vœu 1 | | | Ref. | | |
| Pas vœu 1 | | | | | 0.89** |
| Constante | 9.64*** | 4.69*** | 6.63*** | 4.31*** | 4.43*** |
| *N* | 19,489 | 19,489 | 19,489 | 19,489 | 19,489 |

*p < .05; **p < .01; ***p < .001

Note de lecture : dans le modèle 1, à type de secteur (public/privé) d'établissement d'inscription constant, les étudiants admis en LS sur APB 2016 et inscrits dans la même discipline 3 ans plus tard ont 1,68 fois plus de chances que ceux admis en LNS d'être inscrits en troisième année de licence.
Source : APB'Stat 2016, SIES-MESRI / SISE 2016 à 2019, SIES-MESRI.

## Conclusion

L'analyse de la situation académique – en fonction d'indicateurs traditionnellement retenus – trois ans après leur entrée dans l'enseignement supérieur des néo-bacheliers admis en licence d'arts, lettres, langues, sciences humaines en fonction du type de licence qu'ils ont rejoint, à savoir une licence sélective ou non, fait apparaître un léger effet positif liée à l'inscription dans une licence sélective. Cet effet sur les trajectoires linéaires de « réussite », avec toutes les précautions qu'il convient de prendre sur ces indicateurs, reste toutefois relativement marginal en comparaison d'autres effets, notamment ceux en lien avec le passé scolaire de l'étudiant.

Les bases de données à notre disposition dans le cadre de cette étude ne nous permettent pas de creuser davantage certaines hypothèses pouvant expliquer ce léger effet « licence sélective », notamment celle de matrice de socialisation, non pas disciplinaire, puisqu'une licence en histoire peut ici être sélective ou non, mais en lien avec le caractère plus ou moins enveloppant de la formation (nombre d'heures de cours, etc.), comme cela a pu être fait pour les CPGE dans un travail d'observation sur un temps beaucoup plus long (Darmon, 2015). Le recours au qualitatif permet toutefois de souligner d'importantes disparités selon le type de licence dans les modes de vie universitaires des étudiants ainsi que des relations pédagogiques différenciées, ce qui pourraient expliquer cet effet. Si cette hypothèse venait à être confirmée par des travaux ultérieurs, un tel encadrement proposé nécessiterait notamment davantage de moyens. Toutefois, rappelons que les indicateurs ici retenus masquent des trajectoires hétérogènes, dans la mesure où la non inscription dans la discipline initiale peu tout autant correspondre à une sortie de l'enseignement supérieur qu'à une inscription dans un établissement privé ou dans une formation que l'ex-lycéen aspirait davantage à rejoindre au sortir du secondaire.

En conclusion, si les étudiants des LS sont significativement plus nombreux à être inscrits dans la même discipline trois ans plus tard, ainsi qu'à être inscrits en L3 dans cette même discipline, cela tient surtout au recrutement des meilleurs étudiants sur le plan scolaire de ces formations qu'à la formation en elle-même. Par conséquent, il semblerait donc bien que l'introduction de la sélection à l'université soit avant tout un processus visant à éloigner les « populations à risque » qu'une réponse au problème des « 60 % d'échec en licence » (Allouch 2017 ; Bodin & Orange 2019), dans la mesure où les formations sélectives concentrent les étudiants les plus dotés à la fois scolairement et socialement. L'institutionnalisation de cette sélection à l'université est d'autant plus dommageable qu'elle empêche les étudiants au projet d'orientation encore incertain, souvent les moins favorisés socialement car les moins familiers avec l'espace de l'enseignement supérieur, de bénéficier d'une année d'études pour se familiariser avec le fonctionnement de ce dernier. Le risque, déjà bien présent suite à l'introduction de ParcourSup, est ainsi de voir se développer une université à plusieurs vitesses, et par conséquent de sacrifier le caractère « universel » de l'université.

## Bibliographie

Allouch A. (2017). *La société du concours*. Paris, Le Seuil (coll. « La République des idées »).

Beaud S. (2008). Enseignement supérieur : la « démocratisation scolaire » en panne. *Formation Emploi, 101*, 149-165.

Beaud S. et Millet M. (2018). La réforme Macron de l'université. *La vie des idées*, https://laviedesidees.fr/La-reforme-Macron-de-l-universite.html.

Bodin R. et Millet M. (2011). L'université, un espace de régulation. L'« abandon » dans les 1ers cycles à l'aune de la socialisation universitaire. *Sociologie*, 2(3), 225-242.

Bodin R. et Orange S. (2019). La gestion des risques scolaires.« Avec Parcoursup, je ne serais peut-être pas là ». *Sociologie*, 10(2), 217-224.

Bodin R. et Orange S. (2013a). « La barrière ne fera pas le niveau ». *Actes de la recherche en sciences*

*sociales*, 4, 102-117.

Bodin R. et Orange S. (2013b). *L'université n'est pas en crise : les transformations de l'enseignement supérieur : enjeux et idées reçues*. Bellecombe-en-Bauges (Savoie) : Ed. du Croquant.

Bugeja-Bloch F. et Couto M.-P. (2018). Le Parcoursup des filles.

Clément P., Couto M.-P. et Blanchard M. (2019). Parcoursup: infox et premières conséquences de la réforme. *La Pensee*, *3*, 144-156.

Coulon A. (2005). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Économica/Anthropos.

Darmon M. (2015). *Classes préparatoires : la fabrique d'une jeunesse dominante*. Paris : La Découverte.

Darmon M. (2012). Sélectionner, élire, prédire: le recrutement des classes préparatoires. *Sociétés contemporaines*, *2*, 5-29.

David S. et Melnik-Olive E. (2014). Le décrochage à l'université, un processus d'ajustement progressif ? *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, *128*, 81-100.

Durkheim É. (2010). *Les règles de la méthode sociologique*. Nouv. éd. Paris : Flammarion (coll. « Champs »).

Erlich V. et Verley É. (2010). Une relecture sociologique des parcours des étudiants français : entre segmentation et professionnalisation ». *Éducation et sociétés*, *2*, 71-88.

Frouillou L. (2015). *Les mécanismes d'une ségrégation universitaire francilienne: carte universitaire et sens du placement étudiant*. PhD Thesis, Paris 1 Panthéon Sorbonne.

Frouillou L. et Moulin L. (2019). Les trajectoires socialement et spatialement différenciées des étudiants franciliens. *Formation emploi*, *145*, 7-28.

Frouillou L. Pin C. et Van Zanten A. (2019). Le rôle des instruments dans la sélection des bacheliers dans l'enseignement supérieur. La nouvelle gouvernance des affectations par les algorithmes. *Sociologie*, *10*(2), 209-215.

Haas V., Morin-Messabel C., Fieulaine N. et Demoures A. (2012). L'entrée à l'université et ses difficultés: regards croisés à partir d'un dispositif du Plan Réussite Licence. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *41*/4.

Le Nevé S. (2020). *Jadis « filières des possibles », la licence STAPS rentre dans le rang*. https://www.lemonde.fr/campus/article/2020/01/21/jadis-filiere-des-possibles-la-licence-staps-rentre-dans-le-rang_6026638_4401467.html , 2020, consulté le 22 janvier 2020.

Lenoir N., Berry G., Dauchet M., Grenet J., Lucchesi L. et Moisan C. (2019). *Rapport au parlement du Comité Ethique et Scientifique de Parcoursup*. Paris : ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.

Ménard B. (2018). Le décrochage dans l'enseignement supérieur à l'aune de l'approche par les capabilités. *Formation Emploi*, *2*, 119-141.

Millet M. (2012). L'« échec » des étudiants de premiers cycles dans l'enseignement supérieur en France. Retours sur une notion ambiguë et descriptions empiriques. Dans *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 69-88). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Millet M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire : étude sociologique*. Lyon : Presses

universitaires de Lyon.

Millet M. (2000). *Les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude: matrices disciplinaires, nature des savoirs, et pratiques intellectuelles: une analyse sociologique comparée des logiques sociales et cognitives du travail étudiant*. PhD Thesis, Lyon 2.

Millet M. et Thin D. (2007). Scolarités singulières et déterminants sociologiques ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *161*, 41-51.

Paivandi S. (2018). Performance universitaire, apprentissage et temporalité des étudiants ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *202*, 99-116.

Sarfati F. (2015). L'université face au décrochage. *La Vie des idées*, https://laviedesidees.fr/L-universite-face-au-decrochage.html.

Stromboni C. (2017). *Frédérique Vidal : « Il est urgent de mettre fin à ce taux de 60 % d'échec en première année à l'université »*. https://www.lemonde.fr/campus/article/2017/08/22/frederique-vidal-il-est-urgent-de-mettre-fin-a-ce-taux-de-60-d-echec-en-premiere-annee-a-l-universite_5175078_4401467.html , 2017, consulté le 22 août 2017.

Tinto V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago : university of Chicago Press.

Vatin F. et Vernet A. (2009). La crise de l'université française : une perspective historique et socio-démographique. *Revue du MAUSS*, *1*, 47-68.

Zanten A. (van) (2016). Introduction. La formation des élites : pour une approche généraliste, compréhensive et comparative. *L'Année sociologique*, *66*(1), 73-80.

# Annexes

**Tableau A • Régressions logistiques portant sur le fait d'être inscrit en licence sélective plutôt que non sélective en ALLSH lors de la session APB 2016**

| | Admission en licence sélective | |
|---|---|---|
| | -1 | -2 |
| Femme | | |
| Homme | 0.82*** | 0.96 |
| Très défavorisée | Ref. | |
| Défavorisée | 1.33*** | 1.25** |
| Moyenne | 1.61*** | 1.46*** |
| Moyenne supérieure | 1.64*** | 1.45*** |
| Plutôt favorisée | 2.35*** | 1.94*** |
| Favorisée | 2.90*** | 2.29*** |
| Très favorisée | 4.02*** | 3.00*** |
| Ile de France | Ref. | |
| Autres régions | 0.40*** | 0.35*** |
| Hors métropole | 0.22*** | 0.19*** |
| Etranger | 0.84 | 0.83 |
| ES | Ref. | |
| L | 0.96 | 1.00 |
| S | 1.24*** | 1.31*** |
| Techno | 0.48*** | 0.61*** |
| Pro ou autre | 0.47*** | 0.55*** |
| Admis ou non connus | Ref. | |
| Mention AB | | 1.53*** |
| Mention B | | 2.66*** |
| Mention TB | | 5.25*** |
| Constante | 0.08*** | 0.06*** |
| *N* | 52,702 | 52,702 |

*p < .05; **p < .01; ***p < .001

Source : APB'Stat 2016, SIES-MESRI.

**Tableau B • Régressions logistiques portant sur le fait d'être toujours inscrit, trois ans plus tard, dans la même discipline que celle d'admission sur APB (distinction en fonction de la taille des universités)**

| | Maintien | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | -1 | -2 | -3 | -4 | -5 |
| Licence non sélective moins de 100 étudiants | | | Ref. | | |
| Licence non sélective plus de 100 étudiants | 0.93*** | 0.93*** | 0.91*** | 0.90*** | 0.91*** |
| Licence sélective | 1.75*** | 1.74*** | 1.57*** | 1.30*** | 1.28*** |
| Privé | | | Ref. | | |
| Public | 0.67*** | 0.71*** | 0.78*** | 0.84* | 0.88 |
| Femme | | | Ref. | | |
| Homme | | 0.72*** | 0.83*** | 0.92*** | 0.93*** |
| Très défavorisée | | | Ref. | | |
| Défavorisée | | 1.30*** | 1.11** | 1.05 | 1.05 |
| Moyenne | | 1.35*** | 1.03 | 0.95 | 0.93 |
| Moyenne supérieure | | 1.57*** | 1.18*** | 1.07 | 1.06 |
| Plutôt favorisée | | 1.38*** | 0.96 | 0.82*** | 0.82*** |
| Favorisée | | 1.64*** | 1.09* | 0.91* | 0.91* |
| Très favorisée | | 1.44*** | 0.92* | 0.72*** | 0.73*** |
| Ile de France | | | Ref. | | |
| Autres régions | | 1.16*** | 1.04 | 0.95* | 0.87*** |
| Hors métropole | | 1.02 | 0.89* | 0.85** | 0.81*** |
| Etranger | | 0.34*** | 0.29*** | 0.28*** | 0.26*** |
| ES | | | Ref. | | |
| L | | | 1.02 | 1.03 | 0.96 |
| S | | | 1.16*** | 1.23*** | 1.26*** |
| Techno | | | 0.28*** | 0.31*** | 0.35*** |
| Pro ou autre | | | 0.15*** | 0.15*** | 0.17*** |
| Admis ou non connus | | | Ref. | | |
| Mention AB | | | | 1.96*** | 1.89*** |
| Mention B | | | | 2.81*** | 2.65*** |
| Mention TB | | | | 2.83*** | 2.61*** |
| Vœu 1 | | | Ref. | | |
| Pas vœu 1 | | | | | 0.46*** |
| Constante | 0.87* | 0.61*** | 0.98 | 0.67*** | 0.87 |
| *N* | 52,702 | 52,702 | 52,702 | 52,702 | 52,702 |

*p < .05; **p < .01; ***p < .001

Source : APB'Stat 2016, SIES-MESRI / SISE 2016 à 2019, SIES-MESRI.

**Tableau C • Cote sociale utilisée**

| Cote sociale créée | Origine sociale du père ou de la mère (DEPP) | Si autre référent légal |
|---|---|---|
| Très favorisée | Deux "Favorisée A" | |
| Favorisée | "Favorisée A" et "Favorisée B" | |
| Plutôt favorisée | "Favorisée A" et "Moyenne" | |
| | "Favorisée A" et "Défavorisée" | |
| | Un(e) "Favorisée A" | |
| | Deux "Favorisée B" | |
| Moyenne supérieure | "Favorisée B" et "Moyenne" | |
| | "Favorisée B" et "Défavorisée" | |
| Moyenne | Un(e) "Favorisée B" | |
| | Deux "Moyenne" | |
| Défavorisée | "Moyenne" et "Défavorisée" | |
| | Un(e) "Moyenne" | |
| | | "Moyenne" ou plus |
| Très défavorisée | Deux "Défavorisée" | |
| | Un(e) "Défavorisée" | |
| | | "Défavorisée" ou non renseignée |

# Les perceptions des métiers et de l'avenir professionnel des jeunes : une approche comparative à partir des positions dans l'espace scolaire

*Benjamin Saccomanno*[*]*, Marie-Pierre Bès*[**] *et Guillaume Favre*[**]

## Introduction

Cette communication interroge les représentations des métiers chez des jeunes sur la base d'une enquête quantitative (N=1 244) auprès d'élèves et étudiants inscrits dans le secondaire (général, technologique ou professionnel) et le supérieur (licences et masters, universités et grandes écoles) dans une grande métropole. Il s'agit d'abord, de comparer sur la base de quelles variables et logiques ces jeunes « découpent » le marché du travail puis de comprendre comment les positions et déplacements sur ce marché expliquent leur découpage. Ici, nous nous focaliserons sur les différences de représentations entre les jeunes ayant accédé à des filières sélectives du supérieur accessibles par concours et les autres répondants de notre enquête.

La part des filières sélectives dans le supérieur a augmenté, en continuité du processus d'allongement de la durée moyenne des études. Mais cela ne se traduit pas par une baisse de la part des enfants de de cadres et professions intellectuelles supérieures (DEPP 2019). Dans ce contexte, notre communication met en regard les ordres de catégorisation du monde professionnel, à l'intérieur et à l'extérieur de filières sélectives. En effet, les représentations du marché du travail ne sont pas toutes équivalentes, elles expriment chez les individus des possibles, pouvant ou non leur paraître accessibles, à l'aune de « préférences pratiques, qui retraduisent dans l'ordre cognitif et évaluatif ce qui fait la différence spécifique de leur position dans l'espace social » (Bourdieu 1989 ; Convert 2010). Il ne s'agit donc pas de données longitudinales ici mais de repérer d'éventuelles spécificités dans les représentations du monde social.

Interroger des modes de catégorisation de l'espace social n'est pas nouveau. L'élaboration de systèmes de classement opère en effet comme une médiation entre les dispositions et les pratiques (Bourdieu, 1976). Dire, décrire et mettre en ordre le monde social perçu peuvent être entrepris sociologiquement comme autant d'expressions des propriétés sociales, des expériences, des ressources et dispositions qui structurent les perceptions, voire de schèmes « recyclés » depuis l'espace familial (Lignier et Pagis, 2012, 2017). Dans cette perspective, un protocole de Boltanski et Thévenot (1983), qui prenait pour objet les procédures de classification ordinaires de l'espace social en vue de les confronter aux nomenclatures officielles, a été réactualisé par une équipe de chercheurs dans le cadre de l'enquête « Décrire la société » conduite à partir de 2008 (Amossé & Penissat, 2019 ; Deauvieau *et al.*, 2014 ; Hugrée & Verdalle, 2015, 2019 ; Pénissat & Jayet, 2009 ; Verdalle, Deauvieau & Filhon, 2017). Nous reprenons à l'identique une partie de la méthode de ces derniers, en particulier les supports matériels à faire classer et le mode de traitement statistique des classements effectués.

L'enquête « Décrire la société » (désormais DLS) a consisté à demander à 547 enquêtés de classer 33 cartes représentant des personnages selon 9 caractéristiques (prénom, sexe, âge, profession, statut, diplôme, nombre de subordonnés, taille de l'entreprise et activité de l'établissement). La consigne est de classer ensemble les individus qui *« selon [le répondant], occupent des positions équivalentes dans la société »*. Les enquêtés forment ainsi des paquets de cartes (entre 1 et 10), auxquels ils attribuent ensuite une appellation. Puis, ils remplissent un questionnaire indiquant leurs opérations de classement ainsi que leurs caractéristiques sociales. Notre questionnaire reprend exactement ce module et duplique à l'identique les 33 cartes proposées.

[*] benjamin.saccomanno@univ-tlse2.fr, CERTOP (UMR 5044), UT2J.
[**] bes@univ-tlse2.fr, Lisst-CERS (UMR 5193), UT2J, guillaume.favre@univ-tlse2.fr, Lisst-CERS (UMR 5193), UT2J.

Parmi leurs analyses, les auteurs partent de la « paire » de cartes comme repère de « positions équivalentes dans la société » : plus fréquemment sont associées deux cartes au sein d'un même paquet et plus importante apparait la proximité des personnages des cartes dans l'espace social du point de vue des répondants. Après avoir établi la matrice des distances entre chaque paire de cartes possible, une classification ascendante hiérarchique (avec le critère de Ward) est appliquée, afin de visualiser sous la forme d'un dendrogramme les cartes progressivement agrégées par proximité. Les informations relatives aux nombres moyen et médian de paquets permettent alors de *« "couper" cet arbre à un niveau donné, équivalent à un nombre de paquets de cartes, et à un classement "moyen" »* (Deauvieau *et al.*, 2014, p. 424). Cela permet également la mise au jour de logiques typiques de catégorisation[1] : une classification ascendante sur l'ensemble des 528 paires possibles permet de repérer un découpage significatif à la lecture du dendrogramme, en l'occurrence 5 groupes les concernant (6 dans notre cas). Les auteurs en dégagent deux logiques de classement majeures : l'activité (et professions) et la hiérarchie du salariat (qui distingue indépendants et salariés), suivies de deux logiques minoritaires : une s'appuyant sur les diplômes et une autre qui classe les individus selon leurs contrats de travail[2].

Un premier point présente la population d'enquête. Un deuxième point traite du classement général et des 6 logiques typiques obtenues suivant la même méthode d'analyse des paires de cartes[3]. Un troisième point met en relation ces données avec les profils des répondants.

# 1. Population d'enquête

Les 1 244 répondants ont été sélectionnés dans l'objectif de faire varier les spécialités (technique, tertiaire, sciences sociales et humaines) et le degré de sélectivité (écoles à concours, filières universitaires…). Nous nous sommes autant appuyés sur nos réseaux professionnels dans des établissements toulousains que sur des sollicitations directes auprès de responsables de cursus. La passation de l'enquête a eu lieu dans ces établissements en présence des enquêteurs et, parfois, d'un enseignant, au cours de l'automne-hiver 2017-2018. Dans sa grande majorité, la passation s'est déroulée sans anicroche, le temps négocié avec les responsables d'établissements et les enseignants étant d'une heure trente à deux heures, ce qui permettait aux jeunes de prendre le temps de manipuler les cartes (un jeu était distribué à chacun) avant d'élaborer leur classement puis de répondre au questionnaire.

98 % des répondants ont entre 16 et 24 ans (460 mineurs, 750 majeurs) ; 43 % suivent une formation dans le secondaire, 57 % dans le supérieur. Nous souhaitions au départ contrôler l'amplitude des écarts d'âge en interrogeant autant que possible des jeunes inscrits entre la classe de 1ère au lycée et leur première ou deuxième année post-bac. Cependant, comme l'encadré 1 l'explique, cela n'a pas toujours été possible et nous avons alors ouvert le corpus à des étudiants de master (97 au total). Au niveau des établissements et des diplômes préparés, les tableaux 1 et 2 récapitulent les répartitions, avec précision par sexe à chaque fois[4]. L'encadré 1 présente ensuite les établissements.

[1] Une procédure K-means réaffecte ensuite les individus dans les groupes repérés, en partant des centres de classe.

[2] En 2009, une partie de cette équipe de chercheurs (Verdalle et al., 2017) réitère le dispositif auprès d'étudiants de 5 pays européens. La logique moyenne de catégorisation des 78 étudiants français enquêtés se comprend à partir d'un triple mécanisme de classement : la distinction entre les indépendants et les salariés, puis au sein de ces derniers entre le privé et le public, et enfin une hiérarchisation selon la qualification professionnelle, qui s'accompagne de la présence assez marquée d'un registre sectoriel.

[3] Nous remercions Benoit Tudoux (contributeur à l'enquête DLS) pour son appui inestimable lors de ces opérations.

[4] L'ajout de la précision par sexe a pour effet d'exclure du total les questionnaires incomplets, cette variable étant située en fin de questionnaire, contrairement au classement des cartes qui ouvre l'enquête.

**Tableau 1 • Répartition par établissement selon le sexe**

| Établissements | Garçons | Filles | Total |
|---|---|---|---|
| LG 1 | 48 | 107 | **155** |
| LG 2 | 16 | 46 | **62** |
| LP 1 | 102 | 10 | **112** |
| LP 2 | 18 | 76 | **94** |
| LT 1 | 42 | 61 | **103** |
| Univ 1 | 44 | 53 | **97** |
| Univ 2 | 37 | 162 | **199** |
| Univ 3 | 120 | 11 | **131** |
| ESC 1 | 62 | 64 | **126** |
| Ingé 1 | 39 | 70 | **109** |
| Ingé 2 | 17 | 7 | **24** |
| **Total** | **545** | **667** | **1 212** |

**Tableau 2 • Répartition par diplôme préparé selon le sexe**

| Diplôme préparé | Garçons | Filles | Total |
|---|---|---|---|
| Bac pro / BEP / CAP | 120 | 86 | **206** |
| Bac STMG | 42 | 61 | **103** |
| Bac général | 64 | 153 | **217** |
| DUT | 120 | 11 | **131** |
| Licence | 60 | 192 | **252** |
| Bachelor | 37 | 36 | **73** |
| Diplôme d'ingénieur | 56 | 77 | **133** |
| Master | 46 | 51 | **97** |
| **Total** | **545** | **667** | **1 212** |

### Encadré 1 • Présentation des établissements et des modalités de passation de l'enquête

Le lycée général 1 (LG1) est situé en hyper centre-ville. Il accueille 1800 élèves et ne prépare qu'aux séries générales, hormis une première et une terminale préparant au bac technologique Sciences et techniques du théâtre, de la musique et de la danse. On y trouve aussi 8 classes préparatoires aux grandes écoles. Les répondants proviennent de classes de 1ère et Tale L, ES, S.

LP1 est un lycée professionnel et technologique situé en zone urbaine. Environ 850 élèves y préparent des spécialités liées aux métiers de l'automobile, du transport et de la logistique. Les bac pro y sont majoritaires en effectifs, devant deux sections de bac technologique (Sciences et technologies de l'industrie et du développement durable et Sciences et technologies du management et de la gestion – STMG) et deux BTS (Maintenance des véhicules et Transport et prestations logistiques). À noter qu'au moment de l'enquête, cet établissement a connu une médiatisation nationale pour des motifs d'insécurité, conduisant le ministre à se rendre sur place et en changer la direction. Durant les semaines de passation, plusieurs enseignants et surveillants nous avaient prévenus d'une « ambiance électrique », amenant certains à arrêter leur cours pour protester collectivement. Quatre spécialités préparant le bac professionnel ont été interrogées, en 1ère et Tale : Maintenance des véhicules particuliers ; Transport routier ; Maintenance des véhicules de transport ; Carrosserie.

LG2, LP2 et LT1 sont les trois composantes d'un lycée polyvalent situé en zone périphérique. LG2 accueille notamment les enfants des villes moyennes relevant de son secteur. Les filières générales et technologiques (séries technologiques consacrées aux métiers du tertiaire, aux arts appliqués et à la filière sanitaire et sociale) rassemblent 1 700 élèves ; les filières professionnelles dédiées aux métiers du tertiaire comptent environ 420 élèves. Les élèves des filières professionnelles et technologiques ne suivent pas les cours dans les mêmes bâtiments que ceux inscrits en filière générale. Pour LG2, les répondants proviennent de classes de 1ère ES et S, et de Tale L Pour LP2, les spécialités de formation interrogées sont Accueil, relation clients ; Commerce ; Employé de vente spécialisé (Niveau CAP) ; Marchandage visuel. Pour LT1, il s'agit de l'ensemble des classes de 1ère et Tale STMG.

Univ1, 2 et 3 sont trois universités publiques, spécialisées respectivement dans le droit et les sciences sociales ; les lettres et les sciences humaines ; les sciences. Pour Univ2 et 3, nos réseaux nous ont permis de négocier avec des responsables d'UE de rencontrer la quasi intégralité des étudiants inscrits en première année de sciences du langage et d'économie-sociologie (Univ2), de DUT informatique (Univ3). À Univ1, la procédure a été plus complexe, nous forçant d'abord à obtenir l'accord du doyen de la faculté pour, ensuite, être autorisé à solliciter des étudiants de la filière de droit sur la base du volontariat à des horaires fixés par le responsable de la licence. Après n'avoir réussi à interroger que 45 étudiants, nous avons décidé d'aller directement à la rencontre de responsables de masters de notre connaissance, l'un en science économiques et sociales, l'autre en droit du patrimoine.

ESC1 est une école de commerce membre de la Conférence des grandes écoles. Implantée sur quatre sites dans trois pays, l'école comptabilise 5 600 étudiants répartis entre un « Bachelor In Management », un Programme Grande École / Master In Management, 10 Mastères Spécialisés et 29 Masters of Science. Pour l'enquête, l'appui de la direction des études nous a permis d'interroger la totalité des étudiants en première année de Bachelor présents lors de notre venue (80 étudiants). De plus, une responsable de master nous a facilité l'accès à deux sections de master (marketing et banque – ingénierie financière), soit 53 étudiants. Le recrutement s'y fait par concours payant mêlant tests, entretiens bilingues et évaluation des dossiers.

Ingé1 est une école d'ingénieurs comptant près de 3 300 étudiants et membre d'un groupe d'une quinzaine d'écoles en France et à l'étranger. Les spécialités de formation y sont le génie civil, l'automatique électronique, les mathématiques appliquées, le génie des procédés et environnement, le génie biologique, le génie mécanique et enfin l'informatique et les réseaux. Pour notre enquête, nous avons contacté le directeur des études qui a organisé plusieurs séances permettant d'interroger l'ensemble des premières années du parcours d'ingénieur (qui est en tronc commun). Le recrutement se fait sur titres, dossiers et éventuellement entretiens, dans une procédure commune à tous les établissements du groupe d'écoles.

Ingé2 est une école d'ingénieurs spécialisée dans les domaines de l'aéronautique et de l'aérospatiale. Malgré de multiples sollicitations et contacts internes, l'organisation de notre enquête nous a été refusée. Les 24 réponses ont pu être collectées « hors cadre », grâce à nos propres relations, mais toujours à l'intérieur de l'établissement, sur des temps de cours permettant une certaine liberté. L'admission s'y fait *via* un concours commun national (« Mines – Ponts ») mêlant écrits et oraux.

Ces trois derniers établissements représentent donc les filières nommées sélectives dans le reste de la communication.

Pour l'origine sociale, nous utilisons un indicateur en 4 modalités à partir des variables métier, statut[5] et situation[6] des parents, fixant le résultat à partir de la valeur « la plus haute repérée » dans le foyer. Sans objectif de représentativité au lancement de l'enquête, nous devons reconnaître une sur-représentation des milieux les plus favorisés. Le détail de cette variable par établissement dans le tableau 3 montre comment y contribuent le lycée général situé en hyper centre (LG1), l'école de commerce (ESC1), ainsi que les écoles d'ingénieurs (Ingé1-2) et l'université de droit et sciences sociales (Univ1, seule université dans laquelle des étudiants de master ont été interrogés). À l'inverse, et sans surprise non plus, les filières professionnelles et technologiques concentrent la majorité du pôle défavorisé du corpus. Au regard des spécialités, des diplômes et de la localisation des établissements, la composition sociale de notre corpus rejoint ce que d'autres travaux ont pu observer dans des environnements scolaires similaires (Convert, 2010 ; Felouzis, 2014 ; Jacques, 2015 ; Kergoat, Capdevielle-Mougnibas *et al.* 2017 ; Kergoat, Sulzer *et al.* 2017 ; Palheta, 2012 ; Terrail, 2002 ; Van Zanten, 2012).

**Tableau 3 • Répartition des élèves de l'enquête par établissement selon l'origine sociale**

| | Défavorisée | Moyenne | Favorisée | Très Favorisée | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| **LG 1** | 7,1 % | 9,7 % | 25,2 % | 58,1 % | 100 % |
| **LG 2** | 33,3 % | 20,6 % | 17,5 % | 28,6 % | 100 % |
| **LP 1** | 43,8 % | 31,3 % | 15,2 % | 9,8 % | 100 % |
| **LP 2** | 54,7 % | 21,1 % | 14,7 % | 9,5 % | 100 % |
| **LT 1** | 57,4 % | 21,3 % | 12,0 % | 9,3 % | 100 % |
| **Univ 1** | 14,6 % | 14,6 % | 19,4 % | 51,5 % | 100 % |
| **Univ 2** | 18,3 % | 24,8 % | 27,2 % | 29,7 % | 100 % |
| **Univ 3** | 13,7 % | 18,3 % | 32,8 % | 35,1 % | 100 % |
| **Ingé 1** | 11,4 % | 9,6 % | 34,2 % | 44,7 % | 100 % |
| **Ingé 2** | 14,8 % | 3,7 % | 22,2 % | 59,3 % | 100 % |
| **ESC1** | 8,2 % | 6,7 % | 18,7 % | 66,4 % | 100 % |
| **Total** | **23,6 %** | **17,4 %** | **22,7 %** | **36,4 %** | **100 %** |

# 2. Les classements obtenus

## 2.1. Classement moyen

Les 1 244 jeunes ont élaboré 6 434 regroupements de cartes. Le nombre moyen de paquets par enquêté est de 5,82, la médiane est située à 6 paquets et le nombre modal de regroupements de cartes est 5. En fait, 51 % des répondants ont effectué entre 4 et 6 paquets. Cette première lecture des classements moyens indique une tendance de notre population d'enquête à construire, globalement, moins de paquets que dans l'enquête DLS où le nombre moyen de paquets était de 7.

Les 7 paquets moyens repérés dans DLS étaient structurés, d'abord, par une distinction entre indépendants et salariés, c'est-à-dire le statut d'emploi. Les salariés étaient ensuite différenciés en sous-groupes, dénotant une hiérarchisation des professions selon les auteurs : professions scientifiques et intellectuelles ; cadres encadrants ; professions d'exécution (employés et ouvriers) ; professions techniques relativement qualifiées (d'ouvrier qualifié à technicien) ; professions intermédiaires (de l'employée de bureau au commercial) ; et enfin fonctionnaires et assimilés (sans considération du domaine d'activité).

[5] Le croisement des informations déclarées sur le métier et le statut des parents a systématiquement donné lieu à un recodage sur la base des nomenclatures INSEE.
[6] Travaille ; au chômage ; en formation ; retraité-e ; autre.

L'observation du classement moyen en 5 paquets dans notre enquête fait clairement ressortir un appui sur le diplôme, ajusté ensuite selon le statut, les responsabilités d'encadrement et les domaines d'activité. Le tableau 4 présente ce classement type relatif à l'ensemble de notre corpus. Les diplômés du supérieur sont presque tous rassemblés dans le cinquième groupe, quand les non-diplômés sont dans le troisième, les détenteurs d'un diplôme professionnel du secondaire dans le deuxième groupe, ceux d'un niveau 3ème dans le premier. Le quatrième groupe apparaît plus hétérogène du point de vue du diplôme mais révèle une cohérence interne du point de vue du secteur (vente, commerce) et de la concentration de personnages responsables, notamment les employeurs. Au statut comme critère premier de classement dans DLS correspond donc le diplôme comme premier indicateur de la position occupée dans la société du point de vue de nos enquêtés. Mais il faut également noter que les 11 cartes présentant un contrat de travail autre que le CDI n'apparaissent que dans 3 groupes (3, 4 et 5). Sur les 4 fonctionnaires du jeu de cartes, un seul est séparé, pour apparaître dans le groupe 3 des non-diplômés. La seule information du diplôme n'explique pas l'intégralité du classement moyen. Le premier groupe démontre aussi une cohérence autour des métiers de bureau, alors que, globalement, les groupes 2 et 3 distinguent des salariés d'exécution selon un relatif niveau de qualification nécessaire à l'exercice de leur profession.

**Tableau 4 • Classement moyen**

| N° carte | Prénom | Profession | Sexe | Âge | Statut | Diplôme | NB salariés | Responsable | Activité | N° Groupe |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 9 | Mickael | Commercial | H | 40 | CDI | Brevet des collèges | | Non | Transport international | 1 |
| 22 | Maryse | Secrétaire | F | 33 | CDI | Brevet des collèges | | Non | Agence immobilière | 1 |
| 26 | Lynda | Employée de bureau | F | 49 | CDI | Cap | | Non | Travaux maçonnerie | 1 |
| 27 | Marie-Françoise | Assistante de direction | F | 59 | CDI | Brevet des collèges | | Non | Production de médicaments | 1 |
| 6 | Caroline | Serveuse | F | 45 | CDI | Bep | | Non | Restaurant | 2 |
| 8 | Reda | Maçon salarié | H | 23 | CDI | Bac professionnel | | Non | Construction de maisons | 2 |
| 14 | Antony | Mécanicien auto | H | 36 | CDI | Bep | | Non | Réparation automobile | 2 |
| 15 | Wayne | Technicien de maintenance | H | 34 | CDI | Bac professionnel | | Non | Construction automobile | 2 |
| 19 | Franck | Plombier chauffagiste | H | 40 | CDI | Bep | | 2 pers. | Installation d'eau | 2 |
| 28 | Christophe | Chauffeur livreur | H | 30 | CDI | Cap | | Non | Fabrication d'aliments | 2 |
| 30 | Sébastien | Cuisinier | H | 41 | CDI | Cap | | 7 pers. | Restauration collective | 2 |
| 31 | Guy | Magasinier | H | 51 | CDI | Cap | | Non | Commerce d'automobiles | 2 |
| 5 | Cyril | Maçon indépendant | H | 33 | Indép | Sans diplôme | 0 | Sans salarié | Travaux maçonnerie | 3 |
| 11 | Angélique | Femme de ménage | F | 50 | CDD | Cap | | Non | Nettoyage | 3 |
| 16 | Corinne | Couturière | F | 50 | CDI | Sans diplôme | | Non | Fabrication de vêtements | 3 |
| 18 | Sabine | Employée libre-service | F | 34 | CDI | Sans diplôme | | Non | Boulangerie-pâtisserie | 3 |
| 21 | José | Cariste | H | 33 | Intérim. | Sans diplôme | | Non | Fabrication de pneus | 3 |
| 23 | Michel | Agriculteur | H | 51 | Indép. | Sans diplôme | 0 | Non | Culture et élevage | 3 |
| 32 | Régis | Agent de salubrité | H | 57 | Fonctionnaire | Sans diplôme | | Non | Commune | 3 |
| 4 | Monique | Vendeuse | F | 21 | CDI | Bac professionnel | | 3 pers. | Vente | 4 |
| 12 | Noëlle | Commerçante | F | 51 | Indép | Bac général | 0 | | Vente de vêtements | 4 |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 20 | Nicolas | Chef des ventes | H | 34 | CDI | Bac+2 | | 3 pers. | Commerce de gros | 4 |
| 25 | Jean-Claude | Gérant de société | H | 46 | Employeur | Cap | 3 | | Vente de matériel agricole | 4 |
| 29 | Françoise | Exploitante agricole | F | 60 | Employeur | Bac+2 | 6 | | Maraichage | 4 |
| 33 | Pierre | Directeur technique | H | 36 | CDI | Bac professionnel | | 10 pers. | Télécommunications | 4 |
| 1 | Aurélie | Pharmacienne | F | 26 | CDI | Bac+6 | | Non | Pharmacie | 5 |
| 2 | Catherine | Infirmière | F | 44 | Fonctionnaire | Bac+2 | | Non | Lycée | 5 |
| 3 | Jérôme | Ingénieur | H | 48 | CDI | Bac+5 | | Non | Production électricité | 5 |
| 7 | Georges | Enseignant | H | 50 | Fonctionnaire | Bac général | | Non | Collège | 5 |
| 10 | Kamel | Agent de sécurité | H | 23 | CDI | Bac+4 | | Non | Gardiennage | 5 |
| 13 | Maria | Aide soignante | F | 38 | Fonctionnaire | Bac+2 | | Non | Hôpital | 5 |
| 17 | Hélène | Préparatrice en pharmacie | F | 25 | CDI | Bac technologique | | Non | Pharmacie | 5 |
| 24 | Cécile | Professeur des écoles | F | 28 | CDI | Bac+3 | | Non | École primaire | 5 |

## 2.2. Les logiques de classement

La condition de lycéen ou d'étudiant des répondants semble être l'explication logique de l'importance accordée au diplôme dans notre enquête. L'analyse des logiques typiques de classement aide à approfondir ceci. Les résultats de la classification ascendante à partir des paires de cartes permettent de repérer 6 logiques distinctes de classement, appelées ci-après « logiques de classement ». À noter que dans une partition en 4 logiques de classement, les classes 1 et 3 s'agrègent, de même que les classes 2 et 6 qui auraient alors représenté presque 55 % de l'effectif, ce qui a aussi justifié de conserver une partition en 6 classes afin de travailler sur des logiques de découpage plus hétérogènes.

Le tableau suivant synthétise ces logiques de classement avant de se pencher sur les profils des répondants. Retenons que le diplôme n'est pas mobilisé de façon homogène, les classes 4 et 6 l'articulant par exemple à d'autres critères tels que le secteur et le fait d'avoir des personnes sous sa responsabilité. De même, l'analyse des paquets types fait ressortir dans certaines classes (2, 4 et 6) une hiérarchisation selon le niveau de qualification et la position hiérarchique.

**Tableau 5 • Critères principaux et paquets types selon les logiques de classement**

| | Critères principaux | Paquets types |
|---|---|---|
| **Logique 1 (5,5%)** | Statut | 1er paquet : CDI<br>2ème paquet : fonctionnaires<br>3ème paquet : À son compte<br>4ème paquet : Autres statuts : CDD, intérim, employeur |
| **Logique 2 (34,8%)** | Secteurs + qualification | 1er paquet : soins, enseignement, care<br>2ème paquet : CSP+, cadres<br>3ème paquet : Employés de services, qualification moyenne<br>4ème paquet : Métiers manuels<br>5ème paquet : Métiers peu qualifié |
| **Logique 3 (4,1%)** | Statut + responsabilité | 1er paquet : CDI non responsables de personnels<br>2ème paquet : Non CDI, non responsables de personnels<br>3ème paquet : CDI et employeurs avec responsabilité de personnels<br>4ème paquet : À leur compte, sans salarié |
| **Logique 4 (25,2%)** | Diplômes + secteur d'activité | 1er paquet : Encadrement et haut diplôme<br>2ème paquet : Santé et enseignement<br>3ème paquet : Employés de services, qualification moyenne<br>4ème paquet : Agroalimentaire<br>5ème paquet : Métiers peu qualifiés, faible niveau de diplôme |
| **Logique 5 (11,5%)** | Diplôme | 1er paquet : Diplômes du supérieur<br>2ème paquet : Niveau bac (toutes séries)<br>3ème paquet : BEP et CAP<br>4ème paquet : Sans diplôme<br>5ème paquet : Brevet et certificat d'études primaires |
| **Logique 6 (18,9%)** | Diplôme + responsabilité | 1er paquet : Bac+3 et plus<br>2ème paquet : Santé<br>3ème paquet : Diplôme < bac+3 avec responsabilités<br>4ème paquet : À son compte et employeurs<br>5ème paquet : Diplôme professionnel du secondaire sans responsabilité<br>6ème paquet : Métiers peu qualifiés et pas de diplômes |

Dans le point suivant, nous présentons un module complémentaire de l'enquête qui consistait à demander aux répondants de nommer leurs paquets.

## 2.3. Les intitulés donnés aux regroupements

Chaque intitulé a été recodé réponse par réponse afin de saisir les justifications des classements en appliquant deux principes de codage : premièrement, privilégier le registre le plus fréquemment mobilisé au sein de la série[7]. Face à une série multi-registres, la convention était de retenir celui qui englobe ensuite des découpages secondaires (par exemple, les paquets démontrent tous des communautés de statuts, mais les CDI sont ensuite répartis en deux sous-ensembles selon le niveau de diplôme. Le statut est ici retenu comme registre principal). Une deuxième variable dichotomique a été créée à la lecture de ces intitulés : l'existence ou non d'une hiérarchisation à l'intérieur du classement. Ce repérage était parfois explicite (« métiers basiques », « larbins » et « élite »[8] dans le même classement). D'autres fois, les appellations usaient d'un vocabulaire plus neutre mais leur lecture révélait une gradation des situations, par exemple en termes de sécurité de l'emploi allant des « précaires » jusqu'aux « protégés », ou en termes d'activités lorsque les groupes de cartes sont ordonnés selon l'exigence physique du travail. Pour qu'il y ait une hiérarchie, il n'est pas obligatoire que l'ensemble des groupes de cartes constitués soient ordonnés les uns par rapport aux autres. Certains classements déroulent en effet des intitulés plutôt neutres, à l'exception de quelques regroupements dont les appellations signalent explicitement une distinction, positive ou négative, vis-à-vis du reste du classement. Par exemple, un répondant répartit 25 cartes sur 33 en quelques groupes qu'il identifie par des intitulés très neutres empruntant au registre du statut (« intérimaires », « fonctionnaires »…). Les cartes restantes sont quant à elles rassemblées en deux groupes : « précaires » et « haut de la pyramide ». Ces deux

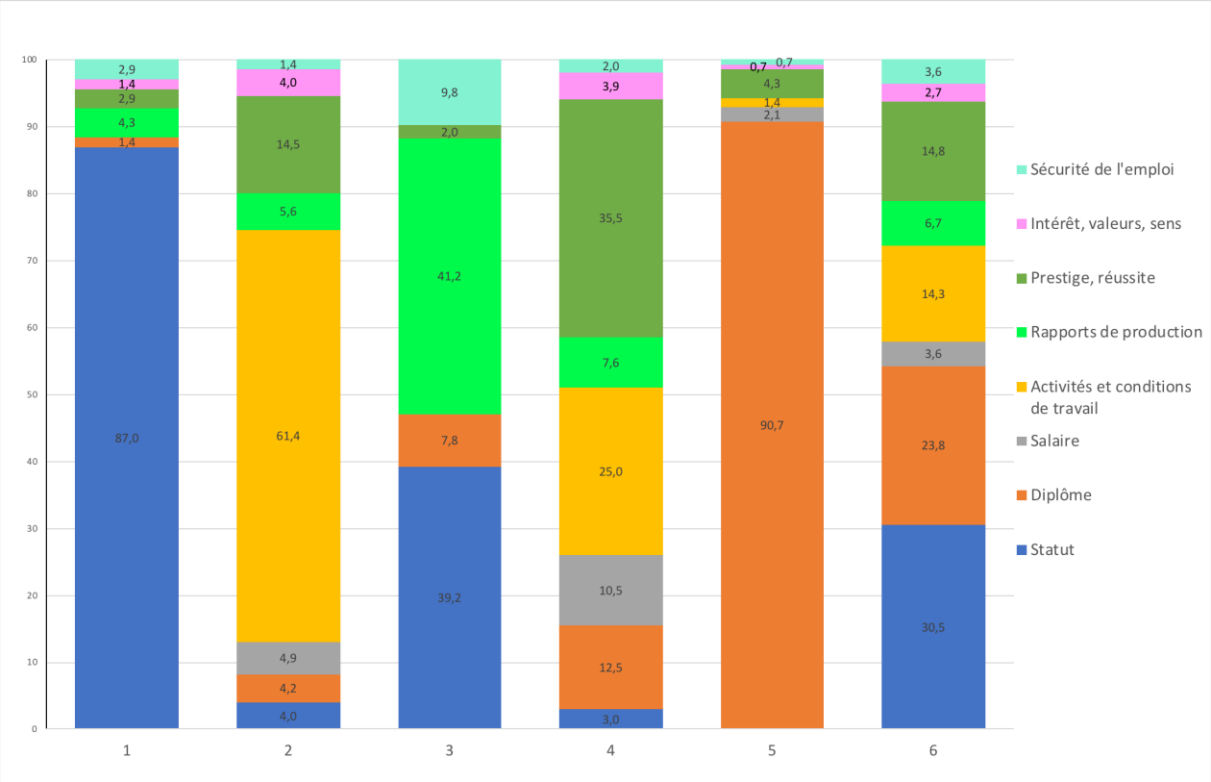
[7] Voir l'annexe 1 pour la présentation des modalités de codage des appellations des regroupements de cartes.
[8] Tous les exemples d'intitulés signalés entre guillemets sont issus de l'enquête.

tas de cartes introduisent non seulement une rupture dans l'apparente horizontalité du classement et leur intitulé signale l'adjonction d'un nouveau registre à la description de l'espace social : les rapports de production[9]. La représentation de l'espace social ainsi proposée indique bien une hiérarchie, d'une part vis-à-vis des autres tas (« précaires » en dessous, « haut de la pyramide » au-dessus), d'autre part dans l'opposition fondée sur la position dans l'ordre productif.

C'est alors le marquage de cette double distinction qui fournit l'information retenue pour coder le registre employé, notre problématique interrogeant la distribution sociale des schèmes de catégorisation – et donc de différenciation – des positions dans l'espace social. Il ressort du premier codage des appellations 8 registres stabilisés au fur et à mesure de l'opération : statut, diplôme, salaire, activités[10], rapports de production, prestige-réussite[11], intérêt-valeurs-sens, sécurité de l'emploi[12]. La figure page suivante indique comment chaque registre est mobilisé selon les 6 logiques de classement.

Au terme de la deuxième opération de codage, il apparait que 53,6 % des classements montrent une hiérarchisation des métiers et une logique de classement sur deux (2, 4 et 6) voit plus de la moitié de ses répondants déployer une hiérarchie dans leur classement.

**Figure 1 • Registres d'appellation des intitulés selon les logiques de regroupement**




Lecture : parmi les répondants catégorisés dans la 1ère logique de classement, 87 % mobilisent le registre du statut dans les appellations données à leurs regroupements de cartes

[9] Le terme « précaire » est tout à fait représentatif de l'intérêt de prendre pour unité d'analyse l'ensemble du classement : isolé, son usage peut renvoyer au statut pour signifier la fragilité des positions, à la stabilité de l'emploi, etc. Mis en perspective des autres intitulés, le terme gagne en précision quant à la nature de la précarité explicitée.

[10] Le niveau le plus neutre de la modalité « activités » consiste à qualifier les groupes selon des cohérences de tâches ou d'univers professionnels (« les métiers manuels », « le travail de bureau », « la vente », « la santé »…). Cette modalité inclut également les appellations relatives aux conditions de travail, à la technicité (envisagée ou connue) des activités, etc., autrement dit à ce qui touche à la réalisation quotidienne du travail.

[11] Cette modalité renvoie à l'image d'un métier ou d'une position, au prisme de réussite ou l'échec que le jeune y associe, de la reconnaissance sociale (« métier bien vu ») ou de l'accomplissement attribué aux situations décrites par les cartes, voire que certains mettent en perspective d'une progression de carrière estimée naturelle.

[12] Une modalité « Genre » étaient initialement envisagée. Cependant, peu nombreux étaient les classements opérant explicitement à partir de différences liées au sexe (< 10). Ce qui n'exclue pas des mentions complémentaires explicitant des catégorisations genrées de certaines activités ou positions sociales, par exemple un répondant classe à part les « Salariés Supérieurs Femmes » et les « Salariés Supérieurs Hommes ».

Le tableau suivant compare les critères repérés à la lecture des regroupements types pour chaque logique de classement avec les registres mis au jour par les intitulés donnés par les répondants à leurs paquets de cartes. Cela revient en quelque sorte à mettre à l'épreuve la « conscience » ou la verbalisation des manières de classer par les enquêtés avec ce que nous trouvons via l'analyse des classements obtenus par regroupement progressif autour des paires de cartes. Cela permet notamment de voir que des informations supplémentaires, telles que le prestige, peuvent intervenir alors même qu'elles n'apparaissent pas dans les informations objectives mentionnées sur les cartes.

**Tableau 6 • Comparaison des critères et registres selon les logiques de classement**

| Logiques de classement | Critères issus de l'analyse des paquets | Registres repérés dans les intitulés donnés aux paquets |
|---|---|---|
| **Logique 1 (5,5%)** | Statut | Statut |
| **Logique 2 (34,8%)** | Secteurs + qualification | Activités |
| **Logique 3 (4,1%)** | Statut + responsabilité | Statut + activités |
| **Logique 4 (25,2%)** | Diplômes + secteur d'activité | Prestige, réussite + activités (+ salaire + diplôme) |
| **Logique 5 (11,5%)** | Diplôme | Diplôme |
| **Logique 6 (18,9%)** | Diplôme + responsabilité | Statut + diplôme + autres critères |

## 3. Qui classe et comment ? Focalisation sur les filières sélectives du supérieur

La dernière partie de cette communication va donc explorer les profils des répondants selon la logique de classement et les critères de classement employés. Le tableau 7 récapitule les informations relatives à chaque classe. Le tableau 8 fait de même selon le type d'établissement. La figure 2 présente ensuite une série de régressions logistiques binaires prenant la logique de classement comme variable dépendante, au format dichotomique[13]. Cela va permettre d'affiner le repérage des modalités les plus significatives pour chaque classe. Les modalités de référence correspondent au profil type de l'étudiant en école de commerce ou d'ingénieurs, regroupés sous la modalité « Grande école », c'est-à-dire les positions scolaires atteintes à la suite d'un processus de sélection. Seule la modalité relative aux registres de classement ne suit pas cette règle : nous avons pris pour référence le registre du prestige et de la réussite dont la plus forte surreprésentation se trouve parmi les répondants des écoles du supérieur, permettant de lire des rapports de chances plus explicites que la modalité modale activités (elle-même fortement concentrée dans la classe 2).

[13] Une série de modélisations avec pour variable dépendante le type d'établissement s'est avéré moins significative.

**Tableau 7 : Descriptif des logiques de classement**

| Variables | Modalités | ***Classes :*** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** | ***Total*** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Origine sociale | Défavorisée | | 40,6 % | 22,9 % | 25,5 % | 22,4 % | 33,6 % | 14,9 % | ***23,6 %*** |
| | Moyenne | | 26,1 % | 18,2 % | 13,7 % | 10,9 % | 21,7 % | 20 % | ***17,4 %*** |
| | Favorisée | | 13 % | 21,9 % | 19,6 % | 26,8 % | 23,8 % | 21,3 % | ***22,7 %*** |
| | Très Favorisée | | 20,3 % | 37 % | 41,2 % | 39,9 % | 21 % | 43,8 % | ***36,4 %*** |
| | ***Total*** | | ***100 %*** | ***100 %*** | ***100 %*** | ***100 %*** | ***100 %*** | ***100 %*** | ***100 %*** |
| Sexe | Garçon | | 38,2 % | 39,3 % | 59,2 % | 50,3 % | 40,8 % | 49,6 % | ***45 %*** |
| | Fille | | 61,8 % | 60,7 % | 40,8 % | 49,7 % | 59,2 % | 50,4 % | ***55 %*** |
| | ***Total*** | | ***100 %*** | ***100 %*** | ***100 %*** | ***100 %*** | ***100 %*** | ***100 %*** | ***100 %*** |
| Type d'établissement | Lycée général | | 15,9 % | 17,1 % | 13,7 % | 18,5 % | 18,2 % | 17,9 % | ***17,5 %*** |
| | Lycée pro et technologique | | 53,6 % | 21,9 % | 19,6 % | 22,7 % | 47,6 % | 14,5 % | ***25,3 %*** |
| | Université | | 24,6 % | 33,5 % | 45,1 % | 35,5 % | 28 % | 42,6 % | ***35 %*** |
| | Grande école | | 5,8 % | 27,5 % | 21,6 % | 23,3 % | 6,3 % | 25,1 % | ***22,1 %*** |
| | ***Total*** | | ***100 %*** | ***100 %*** | ***100 %*** | ***100 %*** | ***100 %*** | ***100 %*** | ***100 %*** |
| Classement hiérarchique | NS[14] | | - | 1,2 % | - | 2,6 % | 2,1 % | 3,4 % | ***1,9 %*** |
| | Non | | 85,5 % | 48,5 % | 68,6 % | 19,8 % | 62,9 % | 42,1 % | ***44,6 %*** |
| | Oui | | 14,5 % | 50,3 % | 31,4 % | 77,6 % | 35 % | 54,5 % | ***53,5 %*** |
| | ***Total*** | | ***100 %*** | ***100 %*** | ***100 %*** | ***100 %*** | ***100 %*** | ***100 %*** | ***100 %*** |
| Registre de classement | NS | | - | 1,2 % | - | 2,9 % | 2,1 % | 5,1 % | ***2,3 %*** |
| | Statut | | 87 % | 3,9 % | 39,2 % | 2,9 % | - | 28,9 % | ***14 %*** |
| | Diplôme | | 1,4 % | 4,2 % | 7,8 % | 12,1 % | 88,8 % | 22,6 % | ***19,4 %*** |
| | Salaire | | - | 4,8 % | - | 10,2 % | 2,1 % | 3,4 % | ***5,1 %*** |
| | Activités | | - | 60,7 % | - | 24,3 % | 1,4 % | 13,6 % | ***30 %*** |
| | Rapports de production | | 4,3 % | 5,5 % | 41,2 % | 7,3 % | - | 6,4 % | ***6,9 %*** |
| | Prestige, réussite | | 2,9 % | 14,3 % | 2 % | 34,5 % | 4,2 % | 14 % | ***17 %*** |
| | Intérêt, valeurs, sens | | 1,4 % | 3,9 % | - | 3,8 % | 0,7 % | 2,6 % | ***3 %*** |
| | Sécurité de l'emploi | | 2,9 % | 1,4 % | 9,8 % | 1,9 % | 0,7 % | 3,4 % | ***2,3 %*** |
| | ***Total*** | | ***100 %*** | ***100 %*** | ***100 %*** | ***100 %*** | ***100 %*** | ***100 %*** | ***100 %*** |

[14] Les réponses recodées « non significatives » correspondent aux inclassables lors du recodage des intitulés, par exemple l'ensemble des « maisons » d'Harry Potter, une succession de prénoms, etc.

**Tableau 8 • Descriptif par type d'établissement**

| Variables | Modalités | Lycée général | Lycée pro et techno | Grande école | Université | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *Sexe* | Garçon | 29,5 % | 52,4 % | 45,6 % | 47,1 % | ***45 %*** |
| | Fille | 70,5 % | 47,6 % | 54,4 % | 52,9 % | ***55 %*** |
| Origine sociale | Défavorisée | 14,7 % | 51,7 % | 10,2 % | 16,1 % | ***23,6 %*** |
| | Moyenne | 12,8 % | 24,8 % | 7,6 % | 20,4 % | ***17,4 %*** |
| | Favorisée | 22,9 % | 14 % | 25,5 % | 27,1 % | ***22,7 %*** |
| | Très Favorisée | 49,5 % | 9,5 % | 56,7 % | 36,5 % | ***36,4 %*** |
| *Logiques de classement* | 1 | 5 % | 11,7 % | 1,5 % | 3,9 % | ***5,5 %*** |
| | 2 | 33,9 % | 30,2 % | 43,3 % | 33,3 % | ***34,8 %*** |
| | 3 | 3,2 % | 3,2 % | 4 % | 5,3 % | ***4,1 %*** |
| | 4 | 26,6 % | 22,5 % | 26,5 % | 25,5 % | ***25,2 %*** |
| | 5 | 11,9 % | 21,6 % | 3,3 % | 9,2 % | ***11,5 %*** |
| | 6 | 19,3 % | 10,8 % | 21,5 % | 22,9 % | ***18,9 %*** |
| *Hiérarchie* | NS | 0,5 % | 1,6 % | 2,2 % | 2,8 % | ***1,9 %*** |
| | Non | 39,4 % | 49,8 % | 43,6 % | 44 % | ***44,6 %*** |
| | Oui | 60,1 % | 48,6 % | 54,2 % | 53,2 % | ***53,5 %*** |
| *Registres* | NS | 0,9 % | 1,6 % | 2,2 % | 3,7 % | ***2,3 %*** |
| | Statut | 9,2 % | 14 % | 9,8 % | 19 % | ***14 %*** |
| | Diplôme | 20,6 % | 26,3 % | 10,5 % | 19,3 % | ***19,4 %*** |
| | Salaire | 7,3 % | 4,8 % | 4 % | 5 % | ***5,1 %*** |
| | Activités | 27,1 % | 30,2 % | 38,9 % | 25,7 % | ***30 %*** |
| | Rapports de production | 5 % | 5,7 % | 9,5 % | 7,1 % | ***6,9 %*** |
| | Sécurité de l'emploi | 1,8 % | 1,3 % | 2,5 % | 3 % | ***2,3 %*** |
| | Intérêts, valeurs, sens | 5,5 % | 3,2 % | 2,2 % | 2,1 % | ***3 %*** |
| | Prestige, réussite | 22,5 % | 13 % | 20,4 % | 15,1 % | ***17 %*** |

**Figure 2 • Régressions logistiques binaires relatives à l'appartenance aux 6 logiques de classement**

| *Variable dépendante* | Cl. 1 | Cl. 2 | Cl. 3 | Cl. 4 | Cl. 5 | Cl. 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Origine sociale** | | | | | | |
| *Très favorisée* | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. |
| Défavorisée | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | 1,956* | 0,583** |
| Moyenne | 2,44* | n.s. | n.s. | 0,489*** | 2,033* | n.s. |
| Favorisée | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | 2,351** | n.s. |
| **Sexe** | | | | | | |
| *Une fille* | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. |
| Un garçon | n.s. | 0,615*** | 1,781* | 1,315* | n.s. | 1,313* |
| **Établissement** | | | | | | |
| *Grande école* | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. |
| Lycée général | 6,82** | n.s. | n.s. | n.s. | 2,959** | n.s. |
| Lycées pro et technologique | 18,46***. | 0,647* | n.s. | n.s. | 6,229*** | 0,391*** |
| Université | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. |
| **Registre de classification** | | | | | | |
| *Prestige, réussite* | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. |
| Statut | 41,9*** | 0,196*** | n.s. | 0,089*** | n.s. | 7,75*** |
| Diplôme | n.s. | 0,172*** | n.s. | 0,246*** | 18,7*** | 2,652*** |
| Salaire | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. |
| Activités | n.s. | 5,47*** | n.s. | 0,381*** | 0,058*** | n.s. |
| Rapports de production | n.s. | n.s. | 30,3*** | 0,411*** | n.s. | n.s. |
| Sécurité de l'emploi | 14,1** | n.s. | 36,9*** | 0,263*** | n.s. | 2,376* |
| Intérêt, valeurs, sens | n.s. | 2,151** | n.s. | 0,515* | n.s. | n.s. |
| **Hiérarchisation Classement** | | | | | | |
| *Oui* | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. |
| Non | n.s. | n.s. | 6,805*** | 0,414*** | 3,981*** | 0,504*** |

*p < 0.1 ; ** p <0.05 ; ***p < 0.01. n.s. : non significatif.
N= 1 244
Lecture : dans la 1ère logique de classement, les répondants ont 2,44 fois plus de probabilités d'être d'origine sociale « moyenne » que « très favorisée ».

Une première lecture des tableaux informe de la concentration des étudiants de grandes écoles dans les classes 2, 4 et 6, qui sont les plus importantes numériquement et celles où s'observe un regroupement marqué du pôle très favorisé du corpus. Précédemment, il apparaît que ces mêmes classes se caractérisent aussi par une hiérarchisation des paquets selon le niveau de qualification et la position hiérarchique. À l'opposé, ces étudiants sont largement sous-représentés dans les classes 1 et 5 parmi lesquelles sont majoritaires les élèves des filières pro et technologiques du secondaire, où une origine sociale défavorisée est la plus présente De plus, dans les classes 1 et 5 s'observent des tendances à ne pas hiérarchiser, tendance qui apparaît significative dans le modèle de régression relatif à la classe 5. Les régressions indiquent également des probabilités notables d'être inscrit en lycée général plutôt qu'en grande école dans les classes 1 et 5. Si la faiblesse des effectifs dans la classe 1 explique certainement la valeur haute des odds-ratios et limite donc l'interprétation, les données relatives à la classe 5 soutiennent l'idée d'une façon de classer propre aux lycéens en voies professionnelle et technologique, ainsi que des lycéens de la voie générale et des étudiants d'origines sociales moyenne ou défavorisée.

En somme, un premier résultat peut être cette opposition dans les manières de classer entre les étudiants de grandes écoles d'une part et les autres répondants d'origine sociale plus fragile d'autre part. Cette opposition est éclairée par la présence de 43 % des étudiants de grandes écoles dans la

classe 2. L'analyse des paquets types de celle-ci a fait apparaitre le secteur et le niveau de qualification comme critères principaux de classement. C'est-à-dire des critères tout à fait proches de ceux qu'ont pu mobiliser les cadres et professions intermédiaires interrogés dans le cadre de l'enquête DLS. Ces derniers sont majoritaires pour les logiques « hiérarchie des salariés » et « activités », et minoritaires pour les logiques « diplôme » et « contrat de travail », ces deux dernières étant « plus souvent le fait de jeunes, des employés et des ouvriers » (Deauvieau *et al.*, 2014 : 439-440). Avant même d'avoir terminé leurs études, nos répondants des filières sélectives du supérieur démontreraient ainsi déjà une certaine accointance avec les modes de catégorisation de l'espace social de ceux dont ils espèrent faire partie d'ici quelques années. D'ailleurs, à la question de savoir à quel groupe professionnel ils pensent appartenir la première année après leurs études, 46 % d'entre eux s'envisagent cadres (41 % comme employés). Les étudiants de grande école représentent 52 % des répondants ayant choisi cette modalité[15]. Si l'accès à des positions scolaires sélectives du supérieur consacre un capital culturel scolastique (Darmon, 2013), l'analyse des manières de se représenter le monde social semble signaler une conséquente probabilité de trouver dans ces établissements des logiques de découpage du monde social structurées par des hiérarchies autour du niveau de qualification, du secteur d'activité et du niveau de responsabilité. Autant de paliers de stratification que le passage par ces écoles permet de gravir et qu'un entre-soi socialement homogène durant les études permet d'asseoir comme une incontournable réalité guidant les façons de faire une fois en emploi (Becker, Geer & Hughes, 1961). Bien que peu surprenant, ce résultat souligne toutefois une première distinction des étudiants de grandes écoles que d'autres points d'analyse vont permettre d'approfondir. Le rapport au diplôme sera donc le point suivant.

Le tableau 5 présentait les critères principaux des paquets types selon les 6 logiques de classement : le diplôme était mobilisé dans les classes 4, 5 et 6. Avec la classe 1, la classe 5 est la seule dans laquelle un seul critère organise le classement (le statut pour la classe 1, le diplôme pour la classe 5) alors que, dans les autres cas, les critères observés à la lecture des classements démontrent des articulations entre plusieurs informations présentes sur les cartes : diplôme + secteur d'activité pour la classe 4, diplôme + niveau de responsabilité pour la classe 6. En prenant pour référence le registre du prestige et de la réussite dans les régressions logistiques binaires, le diplôme, le statut et la sécurité de l'emploi démontrent des rapports de chances positifs dans la classe 6, alors que quasiment toutes les modalités ont des odds-ratios inférieurs à 1 dans la classe 4. Ainsi, ces deux classes semblent développer un rapport différencié au diplôme, plutôt tourné vers une sécurisation des parcours par l'accès à un statut stable dans le cas de la classe 6, mis en relation avec l'accès à une position symboliquement gratifiante dans la classe 4. Nous retrouvons là deux signaux attractifs des écoles de commerce : l'insertion professionnelle et le prestige de la grande école (Blanchard 2012).

Ces données gagnent à être mises en perspective du tableau 9 qui scinde les mêmes informations que le tableau 8 en deux sous-groupes : ceux qui mobilisent une hiérarchie dans leurs intitulés et ceux qui ne le font pas. On s'aperçoit alors à propos des élèves de grandes écoles que, lorsque l'on isole ceux ne hiérarchisant pas leur classement, la part des élèves d'origine favorisée croît au détriment de ceux ayant une origine très favorisée. À l'inverse, quand on porte le regard uniquement sur ceux qui hiérarchisent leur classement, la part des origines très favorisées dépasse les 60 %. Les registres employés dans les intitulés connaissent également une variation notable selon que les répondants de grande école hiérarchisent ou non : presque 40 % des classements hiérarchiques s'appuient sur le registre du prestige et de la réussite alors que ceux qui ne hiérarchisent pas leur classement se concentrent majoritairement (60 %) autour du registre de l'activité. De plus, alors qu'elles sont majoritaires (54,4 %) parmi l'ensemble des répondants de grande école, les filles deviennent minoritaires parmi leurs condisciples qui hiérarchisent (47,5 %), mais redeviennent majoritaires au sein du sous-groupe qui ne hiérarchise pas (61,6 %).

En conséquence, il se dessine deux profils différents d'élèves ou étudiants à partir du fait de hiérarchiser ou non : d'un côté les jeunes d'origine sociale favorisée, potentiellement plutôt des filles, pour qui le passage par une grande école pourrait être l'assurance de poursuivre une dynamique de mobilité sociale ; de l'autre, des jeunes d'origine très favorisés, potentiellement plutôt des garçons, pour qui le passage par une grande école s'inscrirait plus dans une stratégie de reproduction sociale, laquelle

[15] Parmi ceux qui se voient comme demandeur d'emploi la première année post scolaire, 40 % sont inscrits à l'université.

s'exprimerait également dans un éthos empruntant, dès la jeunesse, plus aux représentations du monde du travail visé qu'à ceux plus typiques de leur classe d'âge.

**Tableau 9 • Descriptif par type d'établissement et précision scindée selon repérage ou non d'une hiérarchie dans les intitulés**

**Présence d'une hiérarchisation dans les intitulés (n=648)**

| Variables | Modalités | Lycée général | Lycée pro et techno | Grande école | Université | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *Sexe* | Garçon | 31,5 % | 56,3 % | 52,5 % | 50,9 % | ***48,6 %*** |
| | Fille | 68,5 % | 43,7 % | 47,5 % | 49,1 % | ***51,4 %*** |
| Origine sociale | Défavorisée | 11,5 % | 49,7 % | 10,1 % | 13,4 % | ***20,6 %*** |
| | Moyenne | 16 % | 24,2 % | 6,7 % | 20,3 % | ***17,3 %*** |
| | Favorisée | 23,7 % | 14,4 % | 21,5 % | 28,4 % | ***22,7 %*** |
| | Très Favorisée | 48,9 % | 11,8 % | 61,7 % | 37,9 % | ***39,4 %*** |
| *Logiques de classement* | 1 | 1,5 % | 2 % | | 2,2 % | ***1,5 %*** |
| | 2 | 29 % | 24,8 % | 43 % | 33,6 % | ***32,8 %*** |
| | 3 | 0,8 % | 1,3 % | 2,7 % | 3,9 % | ***2,4 %*** |
| | 4 | 36,6 % | 40,5 % | 32,2 % | 36,6 % | ***36,5 %*** |
| | 5 | 8,4 % | 17,6 % | 1,3 % | 4,3 % | ***7,5 %*** |
| | 6 | 23,7 % | 13,7 % | 20,8 % | 19,4 % | ***19,2 %*** |
| *Registres* | Statut | 1,5 % | 2,6 % | 0,7 % | 6,9 % | ***3,5 %*** |
| | Diplôme | 18,3 % | 20,3 % | 9,4 % | 17,2 % | ***16,4 %*** |
| | Salaire | 12,2 % | 9,8 % | 7,4 % | 9,5 % | ***9,6 %*** |
| | Activités | 13,7 % | 24,8 % | 23,5 % | 19 % | ***20,3 %*** |
| | Rapports de production | 6,1 % | 6,5 % | 12,8 % | 9,9 % | ***9 %*** |
| | Sécurité de l'emploi | 3,1 % | 2,6 % | 4,7 % | 5,6 % | ***4,2 %*** |
| | Intérêts, valeurs, sens | 7,6 % | 6,5 % | 4 % | 3,4 % | ***5,1 %*** |
| | Prestige, réussite | 37,4 % | 26,8 % | 37,6 % | 28,4 % | ***31,9 %*** |

**Absence de hiérarchisation dans les intitulés (n=540)**

| Variables | Modalités | Lycée général | Lycée pro et techno | Grande école | Université | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *Sexe* | Garçon | 26,7 % | 48,4 % | 38,4 % | 41,3 % | ***40,4 %*** |
| | Fille | 73,3 % | 51,6 % | 61,6 % | 58,7 % | ***59,6 %*** |
| Origine sociale | Défavorisée | 19,8 % | 53,5 % | 10,8 % | 19,8 % | ***27,4 %*** |
| | Moyenne | 8,1 % | 24,8 % | 8,3 % | 19,3 % | ***16,8 %*** |
| | Favorisée | 22,1 % | 14 % | 29,2 % | 26 % | ***22,7 %*** |
| | Très Favorisée | 50 % | 7,6 % | 51,7 % | 34,9 % | ***33,2 %*** |
| *Logiques de classement* | 1 | 5 % | 11,7 % | 1,5 % | 3,9 % | ***5,5 %*** |
| | 2 | 33,9 % | 30,2 % | 43,3 % | 33,3 % | ***34,8 %*** |
| | 3 | 3,2 % | 3,2 % | 4 % | 5,3 % | ***4,1 %*** |
| | 4 | 26,6 % | 22,5 % | 26,5 % | 25,5 % | ***25,2 %*** |
| | 5 | 11,9 % | 21,6 % | 3,3 % | 9,2 % | ***11,5 %*** |
| | 6 | 19,3 % | 10,8 % | 21,5 % | 22,9 % | ***18,9 %*** |
| *Registres* | NS | 1,2 % | | | 2,1 % | ***0,9 %*** |
| | Statut | 20,9 % | 25,5 % | 21,7 % | 34,9 % | ***27,2 %*** |
| | Diplôme | 24,4 % | 33,1 % | 12,5 % | 22,9 % | ***23,8 %*** |
| | Activités | 47,7 % | 36,3 % | 60 % | 35,4 % | ***42,9 %*** |
| | Rapports de production | 3,5 % | 5,1 % | 5,8 % | 4,2 % | ***4,7 %*** |
| | Intérêts, valeurs, sens | 2,3 % | | | 0,5 % | ***0,5 %*** |

# Conclusion

Selon la position scolaire et sociale d'où on se le représente, l'espace social prend des traits différents. À partir d'indicateurs similaires, 1244 jeunes ont utilisé 6 logiques de classement reposant sur des critères et des ordres distincts. Les différentes positions scolaires soutiennent des formes d'opposition de ce point de vue, mais également des manières spécifiques de lire certains critères à l'intérieur d'un même type d'établissement. Si la sélection à l'entrée de certaines filières confirme la démonstration de certains capitaux, une fois à l'intérieur coexistent plusieurs rapports aux études, au diplôme comme finalité ou comme moyen, aux perspectives souhaitables et souhaitées. L'analyse des catégorisations du monde social est opportune pour interroger de possibles effets sur les relations sociales, modes d'engagement et projets professionnels développés à l'intérieur des grandes écoles. Alors que des programmes de démocratisation existent depuis des années (Soubiron, 2012), les effets de ces derniers pourraient être abordés du point de vue de l'évolution potentielle de ces perspectives au cours du cursus. De même, une analyse des procédures de sélection à l'entrée pourrait être dédiée à la recherche de normes en matière de catégorisation de l'espace social, ce qui permettrait d'aborder la question du maintien d'une forte homogénéité sociale malgré l'accroissement des cursus dans ces établissements.

# Références bibliographiques

Amossé, T. & Penissat É. (2019). Entre ordonnancement hiérarchisé des professions et regroupement des métiers par domaine d'activité. La double asymétrie des représentations ordinaires. *L'Année sociologique, 69*(2), 511-39.

Becker, H. S., Geer, B. & Cherrington Hughes, E. (1961). *Boys in white: student culture in medical school*. New Brunswick, Londres : Transaction Publishers.

Blanchard, M. (2012). S'orienter en école de commerce : goût de l'utile ou choix du raisonnable ? *SociologieS*.

Boltanski, L. & Thévenot, L. 1983. Finding one's way in social space: a study based on games. *Social science information, 22*(4-5), 631-80.

Bourdieu, Pierre. 1976. « Un jeu chinois [notes pour une critique sociale du jugement] ». *Actes de la recherche en sciences sociales* 2(4), 91-101.

Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'État : grandes écoles et esprit de corps*. Paris : Minuit.

Convert, B. (2010). Espace de l'enseignement supérieur et stratégies étudiantes. *Actes de la recherche en sciences sociales, 3*, 14-31.

Darmon, M. (2013). *Classes préparatoires : la fabrique d'une jeunesse dominante*. Paris : La Découverte.

Deauvieau, J., Penissat, É., Brousse, C. & Jayet, C. (2014). Les catégorisations ordinaires de l'espace social français. *Revue française de sociologie, 55*(3), 411-57.

DEPP (2019). *Repères et références statistiques 2019*. Paris : MEN.

Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires*. Paris : PUF.

Hugrée, C. & Verdalle L. (de) (2015). Incontournables statuts. « Fonctionnaires » et « indépendants » à l'épreuve des catégorisations ordinaires du monde social. *Sociologie du travail, 57*(2), 200-229.

Hugrée, C. & Verdalle L. (de) (2019). Les mots pour (ne pas) le dire. L'expression des hiérarchies et

des différences sociales. *L'Année sociologique, 69*(2), 479-509.

Jacques, M.-H. (éd) (2015). *Les transitions scolaires : paliers, orientations, parcours*. Rennes : PUR.

Kergoat, P., Capdevielle-Mougnibas, V., Courtinat-Camps, A. Jarty, J. & Saccomanno, B. (2017). Filles et garçons de lycée professionnel. Diversité et complexité des expériences de vie et de formation. *Éducation et formations, 93*, 7-24.

Kergoat, P., Sulzer, E. Cart, B., Capdevielle-Mougnibas, V., Ilardi, V., Saccomanno, B. & et Toutin, M.-H. (2017). *Mesure et analyse des discriminations d'accès à l'apprentissage : rapport d'évaluation pour le compte du Fond d'Expérimentation pour la Jeunesse (FEJ)*. Paris : Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse.

Lignier, W. & Pagis, J. (2012). Quand les enfants parlent l'ordre social. *Politix, 99*, 23-49.

Lignier, W. & Pagis, J. (2017). *L'Enfance de l'ordre-Comment les enfants perçoivent le monde social*. Paris : Le Seuil.

Palheta, U. (2012). *La domination scolaire : sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Paris : PUF.

Pénissat, É. & Jayet, C. (2009). *« Décrire la société ». Une enquête pour comprendre les logiques de classification et de perception de l'espace social*. Paris : Rapport pour l'Insee, Centre Maurice Halbwachs.

Soubiron, A. (2012). Entre "égalité des chances" et "diversité" : les reformulations du problème des inégalités d'accès et de succès dans les grandes écoles en France. In M. Benninghoff, F. Farinaz, G. Goastellec & J.-P. Leresche (éds), *Inégalités sociales et enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.

Terrail, J.-P. (2002). *De l'inégalité scolaire*. Paris : La Dispute.

Van Zanten, A. (2012). *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : Presses universitaires de France.

Verdalle, L (de), Deauvieau, J. & Filhon, A. (2017). Les logiques ordinaires de catégorisation de l'espace socioprofessionnel. *Actes de la recherche en sciences sociales, 219*(4),116-41.

# Annexe • Modalités de codage des appellations des regroupements de cartes

Recoder en une variable de registre des informations lues dans une suite de réponses présente forcément ses limites. Ce choix s'explique d'abord par le fait que les intitulés donnés font sens les uns par rapport aux autres, tous étant formulés dans le cadre d'un jeu à consigne unique (« Une fois vos regroupements terminés, vous donnerez un nom à chaque tas de cartes, avec les mots que vous voulez »). En isolant les intitulés, cette logique d'ensemble aurait présenté le risque de nous échapper. La limite principale correspond aux risques de biais d'un recodage ayant pour objet de résumer une série d'appellations. Par exemple, pourquoi retenir tel registre plutôt que tel autre alors que les deux sont mentionnés par le même répondant ? Ou encore, comment traduire en un seul registre une hétérogénéité d'informations favorisée par le caractère ouvert de la question posée ? Il s'agissait donc de fixer des conventions.

Ce recodage des 1244 formulaires n'a évidemment pas pu se faire à la seule lecture des 6434 intitulés renseignés sous forme de question ouverte. Il a fallu, à chaque légère équivoque, reconstituer les classements effectués afin de contrôler ou corriger le recodage envisagé. Par exemple, un classement mobilise sur les catégories suivantes : « les chanceux » (1), « les méritants » (2), « les débrouillards » (3), et « les plus forts » (4). Si une notion de gestion de carrière semble être exprimée, les intitulés ne permettent pas le repérage univoque du registre sur la base duquel est effectuée la catégorisation. En reconstituant le classement, on s'aperçoit alors que chaque tas démontre une totale homogénéité de diplômes : 1=tous les bac pro et technologiques ; 2=les post bac ; 3=les BEP, CAP, Brevet, Certificat d'études primaires ; 4 =les sans diplôme. Sans rentrer dans les multiples hypothèses pouvant expliquer le sens de ces catégories, retenons que le registre recodé sera le diplôme, ainsi que le codage d'une hiérarchie observée à la faveur principalement de la mention « les plus forts » qui signale une forme de mérite supérieur dans la gestion de la carrière des personnages rassemblés sous cette appellation. Ceci a pu être complété par les réponses aux questions suivantes qui demandaient de préciser l'information ou les informations (mentionnées ou non par les cartes) utilisées pour classer.

# Entre sélection scolaire et justice sociale : analyse du programme d'études intégrées de Sciences Po et de ses effets sur les parcours de lycéens de milieu populaire

*Catherine Barthon*[*] *et Brigitte Monfroy*[**]

Nous nous proposons dans cette communication de questionner les dispositifs publics de sélection et leurs effets en matière d'égalité et de justice sociale, au regard des parcours d'élèves de milieu populaire. À partir d'une recherche sur le dispositif programme d'études intégrées (PEI)-Terminale de Sciences Po Lille réalisée entre juin 2015 et septembre 2016, il s'agit de suivre les parcours d'élèves de terminale, recrutés sur « critères sociaux et scolaires » principalement dans les lycées publics et privés des Hauts-de-France. À la suite de Sciences Po Paris en 2001, et dans un contexte d'extension des programmes d'ouverture sociale des grandes écoles, l'IEP de Lille a en effet lancé en 2007 un dispositif offrant une préparation spécifique réservée aux élèves d'origine modeste, au concours d'entrée en 1ère année d'IEP. Dans les plaquettes de présentation et les discours des responsables, ce programme est réservé à des élèves boursiers du secondaire ou futurs boursiers du supérieur, motivés et ayant de bons résultats scolaires et vise *« à promouvoir la démocratisation de l'enseignement supérieur dans le cadre du service public de l'enseignement supérieur et de la recherche ».*

Pour rendre compte du parcours de ces élèves et des processus de sélection qui s'opèrent tout au long du programme, nous mobiliserons des matériaux recueillis pendant une année durant, lors d'observations *in situ* :

- depuis l'examen et le traitement des dossiers de demandes des lycéens,
- l'observation des différentes commissions qui participent à la sélection des candidats au programme,
- l'observation des différentes journées de regroupement organisées à Sciences Po Lille,
- jusqu'à l'observation des commissions de remise des copies du concours blanc.

Nous avons également été accueillis dans les classes de plusieurs enseignants référents à différents moments de l'année. Pour compléter ces observations, nous avons réalisé des interviews avec les différentes catégories d'acteurs impliqués dans le dispositif (une trentaine d'entretiens avec les responsables de PEI, des enseignants et des lycéens).

Enfin nous avons pu avoir accès aux dossiers des élèves (270 candidatures étudiées), à leurs résultats au concours blanc puis au concours commun et connaître leur affectation définitive, ce qui nous a permis de construire une base de données statistiques permettant de rendre compte de leurs caractéristiques sociologiques, géographiques et scolaires, et de suivre leur trajectoire de l'entrée au lycée jusqu'à leur première affectation dans l'enseignement supérieur.

À partir de ce matériau, nous montrerons :

1) L'ambivalence des critères de sélection retenus par Sciences Po pour définir les publics cibles de son programme, et en particulier le flou entourant la catégorie « élèves de milieu modeste » ;
2) Les logiques paradoxales qui sous-tendent le processus de sélection mis en œuvre par des acteurs recruteurs placés face à un dilemme entre efficacité et égalité, tension qui s'exprime de manière vive à travers d'une part les attendus d'une préparation à un concours exigeant et d'autre part, l'objectif visé de diversification sociale des publics des grandes écoles ;
3) Le décalage inévitable qui en résulte entre les objectifs annoncés du programme et ses résultats mesurables,

[*] INSPE Lille, Discontinuités (Université d'Artois), catherine.barthon@inspe-lille-hdf.fr.
[**] INSPE Lille, CLERSE (Université de Lille), brigitte.monfroy@inspe-lille-hdf.fr.

4) Ses effets moins attendus d'auto-sélection chez les élèves de milieu populaire.

# 1. Présentation du dispositif PEI

À la suite de Sciences Po Paris en 2001 et de nombreuses autres grandes écoles par la suite, et de manière concomitante à l'arrivée d'un nouveau directeur, l'IEP de Lille lance en 2007 un programme spécifique qui se différencie de celui de l'IEP de Paris auquel il est associé jusqu'ici. Ce programme offre une préparation particulière réservée aux élèves d'origine modeste, au concours d'entrée en première année de l'IEP de Lille. Ce concours d'entrée devient commun à 7 IEP de province en 2008 (Aix, Lille, Lyon, Rennes, Strasbourg, Toulouse, Saint-Germain en Laye) de même que le dispositif PEI qui de fait d'étend à l'ensemble de ces IEP (mais repose néanmoins sur le principe que chaque IEP de région est autonome, la mutualisation entre les IEP se limitant à la production et la maintenance d'une plateforme en ligne et d'indicateurs statistiques concernant le fonctionnement du dispositif).

Ce programme s'inscrit dans un contexte plus global à l'échelle nationale qui voit le développement massif de ces dispositifs d'ouverture sociale à partir de 2005 et à la même visée : il s'agit d'ouvrir l'accès aux IEP à la diversité des talents, de combattre l'autocensure qui caractérise les choix d'orientation des jeunes de milieux populaires en promouvant ceux d'entre eux qui sont le plus talentueux et les plus volontaires.

Comme la plupart de ces dispositifs, PEI est réservé à des élèves boursiers du secondaire ou futurs boursiers du supérieur, motivés et ayant de bons résultats scolaires.

Ce programme, qui est présenté par ses responsables comme différent de celui des conventions éducations prioritaires (CEP) de Sciences Po Paris, n'est en effet pas dérogatoire. En effet, si les responsables de Sciences Po Lille se réclament très clairement en faveur de l'ouverture sociale des grandes écoles, ils affichent cependant la volonté de démarquer le dispositif PEI du dispositif CEP de Sciences Po Paris. C'est le caractère dérogatoire du concours de l'IEP de Paris qui est clairement rejeté comme non républicain par certains étudiants de Sciences Po Paris ayant réussi le concours, comme en témoigne le fondateur de PEI :

> *« Moi j'ai toujours considéré qu'il était vital pour ce pays que les cadres de la Nation soit plus en... Comment dire ? Plus représentatif de la diversité de la société française. Je ne parle pas seulement de la diversité ethnique, mais diversité géographique, diversité sociale, diversité culturelle, etc. Ce qui n'est absolument pas le cas aujourd'hui en France, ce qui l'est probablement moins qu'il y a vingt ou vingt-cinq ans ou trente ans et moi, comme prof de sciences politiques, j'ai tendance à interpréter les difficultés du pays aujourd'hui à l'ombre de ça. Moi je pense que la trop grande homogénéité sociale, géographique dans leurs origines, des dirigeants de la Nation explique, pour moi en grande part, ce qu'il se passe aujourd'hui, cette incapacité à penser la crise... Enfin bon. Donc voilà. Alors après, une fois qu'on avait dit ça, moi je voulais le faire de façon non dérogatoire. Moi, je suis un peu républicain sur les bords donc je considérais, intuitivement, comme ça, que le système de Paris, qui a des vertus évidemment, me posait problème. Et me pose toujours problème, en ce sens qu'il considérait que les élèves que ce système accompagne sont des élèves dont les caractéristiques sociales, géographiques, on va même dire ethniques les empêchent, presque par définition, d'entrer dans cette école par le concours normal d'entrée [...] »* (entretien avec P. Mathiot, mars 2015).

Les élèves intégrés au sein de PEI passent donc le même concours que les autres candidats, à la différence qu'ils sont accompagnés et aidés durant leur année de terminale, comme peuvent l'être les élèves de milieux plus privilégiés qui d'ailleurs ont accès à des préparations payantes (Tremplin). Pour les responsables cela a pour effet que les élèves qui participent à ce dispositif et qui réussissent le concours sont effectivement les meilleurs et qu'ils sont considérés comme légitimes aux yeux des autres étudiants de l'IEP.

Le programme se déroule sur une année scolaire en première et en terminale. Il comprend pour la

classe de terminale : l'encadrement et le suivi par un ou plusieurs enseignants référents du lycée de l'élève tout au long de l'année scolaire ; l'accès pour les enseignants référents et les élèves à une plateforme offrant un accès aux contenus pédagogiques, méthodologiques et à des exercices d'entraînement pour les différentes épreuves du concours ; la participation à l'IEP de Lille à des moments forts dans l'année qui regroupent tous les participants du programme : stage intensif durant les vacances d'automne, concours blanc durant les vacances d'hiver, rendu des copies par un jury composé de membres de Sciences Po et de personnalités extérieures issus du monde éducatif durant les vacances de printemps. Ces moments de regroupement sont l'occasion d'organiser des conférences, des cours et des TD visant à préparer les élèves aux attendus du concours. Ils permettent également aux élèves de découvrir les locaux de Sciences Po et de se familiariser avec son environnement, tout en expérimentant les formes d'enseignement du supérieur (cours en amphi, TD...) ; l'accompagnement par un étudiant tuteur de Sciences Po (ce dernier étant souvent un ancien PEIistes). À l'issue de cette préparation, les PEIstes passent le concours commun des sept IEP (taux de sélectivité 10 %) en région, concours qui prévoit trois épreuves écrites (une dissertation en questions contemporaines (3h), une dissertation en histoire (3h) et une épreuve écrite en LV (1h30)).

Autre différence avec les conventions éducations prioritaires mises en place par Sciences Po Paris, PEI ne s'adresse pas à des lycées définis par leur appartenance à un secteur en zone d'éducation prioritaire. PEI s'adresse à des élèves qui ont des caractéristiques sociales spécifiques quel que soit le lycée qu'ils fréquentent. Ce qui se traduit par le fait que des lycées à recrutement privilégié ou des lycées privés participent au dispositif. Ce réseau d'établissements s'est construit progressivement sur la base de la cooptation et du volontarisme individuel d'abord à partir des réseaux d'inter-connaissances des principaux acteurs du dispositif, puis s'est élargi dans un second temps en lien le Rectorat.

> *« Donc, nous, intuitivement, quand on s'est lancé. Quand je dis nous, c'est beaucoup avec X qui lui, était prof de prépa, est maintenant est à la retraite et travaille chez nous et Y qui était un prof d'Histoire, de F qui avait été étudiant de X. C'était une rencontre en fait parce que si vous voulez, je suis élu, j'arrive le premier janvier ici et pratiquement la première réunion que j'ai, c'est deux personnes qui demandent à me voir. C'est eux, et ils me disent "on voudrait faire des trucs" donc je dis "bah moi aussi", et tac, on s'est mis ensemble. Eux, ils ont amené leurs réseaux dans les lycées parce que X ayant été prof en Hypokhâgne, en Khâgne, à F et à C il avait formé énormément de gens qui étaient profs en lycée. Il m'a donc amené un truc que j'avais pas, c'est-à-dire le contact avec le système des lycées. Et on s'est mis d'accord tout de suite pour se dire qu'il vaut mieux mettre en place un programme, quitte à ce que personne l'intègre, plutôt que de se dire qu'ils intégreront dans n'importe quelles conditions. Et donc, tout de suite on s'est dit, le programme qu'on va lancer, c'est un programme dont l'objectif évident est d'"alimenter" Sciences Po Lille, en élève de milieux sociaux différents mais c'est pas l'objectif central. L'objectif central c'est de préparer des élèves à l'enseignement supérieur. Voilà. [...] Donc, on est parti comme ça, on est parti évidemment en zappant le rectorat. C'est à dire qu'on est parti dès... On s'est vu en janvier 2007, en mai 2007 on a fait une réunion avec 25 proviseurs de lycées qu'on avait contactés de façon interpersonnelle, parce qu'on les connaissait. X les connaissait... On leur a dit : "venez à Sciences Po Lille, on a un truc à vous proposer" »* (entretien avec P. Mathiot, mars 2015).

Comme pour les CEP, PEI repose donc en grande partie sur l'adhésion des chefs d'établissement (qui décident ou non de s'inscrire dans ce dispositif, de solliciter les enseignants, d'aménager les emplois du temps voire de dégager des moyens pour rétribuer les enseignants) et l'engagement voire le bénévolat (la rétribution prévue de l'ordre 10 à 13H par établissement) des enseignants référents dans les lycées (dans l'idéal un prof d'histoire-géographie, de philo ou de sciences économiques et sociales et de langues engagé pour accompagner les élèves). Plus de 70 établissements y participent aujourd'hui principalement situés dans l'académie de Lille mais aussi hors académie en Picardie, en Creuse, en Franche-Comté, en Guadeloupe et en Guyane où des partenariats ont été noués avec quelques établissements isolés. À l'échelle régionale, deux territoires sont particulièrement concernés : la métropole lilloise et l'ancien bassin minier du Pas-de-Calais qui sont aussi les territoires les plus urbanisés et densifiés de la région Hauts-de-France.

## 2. Des modes de sélection ambivalents qui fragilisent le dispositif

Si PEI semble à première vue destiné à sélectionner et promouvoir l'excellence en milieu populaire, la question des caractéristiques sociologiques que doivent revêtir les élèves bénéficiaires du programme loin de faire consensus est une problématique importante pour les porteurs du programme et amène à des débats et à des discussions au sein de l'équipe.

Selon nos interlocuteurs, les lycées ne font qu'en partie le travail de filtrage "social" des candidatures car ils subissent localement une forte pression de certains parents. Les responsables de PEI organise donc des commissions chaque année qui ont pour objectif de sélectionner les futurs bénéficiaires du programme. Ces commissions comprennent entre cinq et une quinzaine de personnes (les coordonnateurs de PEI, des enseignants-référents et des partenaires publics et privés du programme)

3 critères de sélection principaux sont affichés :

- le critère social évalué à partir de l'avis de bourse (boursier du secondaire ou futur boursier du supérieur) ou de l'avis d'imposition des deux parents ;
- le critère scolaire (notes de l'année précédente et avis de l'enseignant référent et du chef d'établissement) ;
- la motivation du candidat évaluée au travers d'une lettre de motivation.

Nous avons pu constater que la définition du public cible n'en demeure pas moins évolutive et sujette à controverse à l'interne et dans les commissions de sélection des dossiers. Les modalités de sélection privilégient en premier lieu le niveau des ressources économiques de la famille au travers de l'examen de l'attribution des bourses (du secondaire ou du supérieur) ou par l'avis d'imposition (ou de non-imposition) des parents.

D'une part l'examen des dossiers de candidats montre que ce critère de sélection n'écarte pas toujours des candidats qui bénéficient de ressources socioculturelles plus élevées (notamment des enfants d'enseignants parfois d'enseignants chercheurs) et dont les avis d'imposition des parents sont parfois en décalage avec les revenus réels qu'ils perçoivent. D'autre part les responsables déclarent avoir été amenés au vu des dossiers et des pressions de plus en plus fortes (lettres de réclamation, plainte au préfet voire au président de la République...) qu'ils subissent de la part de certains parents socialement plus privilégiés (notamment de parents enseignants), à devoir redéfinir régulièrement les bornes de la notion d'« élèves de condition modeste ». Ils s'appuient aujourd'hui sur un spectre assez large de cette notion qui intègre des contextes familiaux définis comme difficiles (parents séparés, divorcés) ainsi que des critères d'éloignement géographique et d'isolement des ressources culturelles, scolaires et universitaires qu'offre la métropole lilloise.

> *« Donc on a 75 % de boursiers ou futurs boursiers. Vous savez que les critères ne sont pas du tout les mêmes : c'est le double en termes de niveau de revenus pour être boursier entre le secondaire et le supérieur. Ça fait la différence quand même. Donc on a des gamins, je ne peux pas vous donner les chiffres mais au total, nous, Lille, on a plus de 75 % des élèves qui sont des boursiers ou des futurs boursiers. Alors les 25 % qui restent, c'est de l'isolement géographique, c'est à dire des gamins qui sont deux dans un bahut un peu paumé quelque part, très isolé, donc pas vraiment dans l'émulation scolaire, etc. Mais ils ne sont pas boursiers. On a aussi non pas le "plombier polonais" mais le "maçon turc", c'est à dire des gamins qui ne sont pas boursiers avec un père qui est artisan, qui bosse comme un malade donc qui a des revenus relativement corrects mais les parents n'ont pas fait d'études, etc. On a quelques critères comme ça, on a aussi des familles monoparentales, donc on a une maman qui élève seule son enfant et qui est prof. Donc on n'est pas dans la domination culturelle là, on est dans des problèmes économiques »* (entretien avec P. Mathiot, mars 2015).

Néanmoins l'observation du fonctionnement des commissions montre que les controverses durant les réunions peuvent porter sur un autre dilemme. Si les membres de la commission cherchent d'abord à évaluer l'éligibilité des candidats en rapport avec les éléments de leur dossier, les responsables se

montrent eux plutôt attentifs à l'établissement scolaire et aux effets délétères que pourrait produire sur l'engagement du chef d'établissement et les enseignants référents le refus des candidats proposés par celui-ci. Aussi et dans la perspective de « fidéliser » un établissement, la commission se voit « pressée » par les responsables du dispositif d'accepter des candidatures qui n'entrent pas dans le profil recherché mais dont le refus pourrait remettre en question l'adhésion de l'établissement ou des enseignants référents, véritable cheville ouvrière du programme et fragilise ainsi le dispositif, en y intégrant selon la formule consacrée *« des élèves soulignant une motivation, un état d'esprit exemplaire et dont la présence apporterait un bénéfice au groupe constitué ».*

C'est toujours dans cette logique qu'a été créée en juin 2016 une nouvelle catégorie de PEIstes en la qualité « d'auditeur libre », c'est à dire ayant un accès libre et gratuit aux contenus pédagogiques du site, intégrés au groupe PEI de leur établissement. Ces derniers ne peuvent en revanche pas participer aux rassemblements et leurs copies ne peuvent être corrigées par les correcteurs PEI (certains professeurs référents se proposant alors de les corriger eux-mêmes).

L'enquête réalisée dans les établissements montre par ailleurs que les groupes de travail encadrés par les enseignants référents ne se limitent pas toujours aux élèves de PEI, et peuvent accueillir d'autres élèves préparant le concours de Sciences Po Paris ou le concours commun à l'aide de formations payantes. Si l'objectif affiché est alors de mutualiser les contenus pédagogiques à disposition des élèves, et de susciter une émulation et une « saine compétition » entre eux, ce fonctionnement permet également de répondre à une demande plus large des élèves et de leurs familles, certains établissements allant parfois jusqu'à s'approprier le dispositif en utilisant la marque « Sciences Po » dans leur communication externe.

> *« On ressent parfois beaucoup de frustration avec des établissements et des profs qui ne jouent pas le jeu, mais il y a quand même de belles histoires... »* (entretien avec les responsables de PEI, novembre 2019).

## 3. L'espace social du recrutement de PEI

Afin d'obtenir une photographie précise du recrutement social de PEI, nous avons opté pour une catégorisation des élèves tenant compte de la profession des deux parents ou du seul parent déclaré dans le cas des familles monoparentales.

**Tableau 1 • Nombre de demandes de candidatures au programme PEI selon la PCS déclarée des parents de l'élève (juin 2015)**

| PCS | Ensemble | Admis | Refusé | Rapport Admis/Refusé |
|---|---|---|---|---|
| PCS populaires* | 78 | 77 | 1 | 0,99 |
| PCS Populaires+Intermédiaires | 55 | 47 | 8 | 0,85 |
| PCS intermédiaires** | 46 | 32 | 14 | 0,69 |
| PCS intermédiaires et Supérieures | 43 | 19 | 24 | 0,44 |
| PCS supérieures*** | 48 | 18 | 30 | 0,37 |
| Ensemble | 270 | 193 | 77 | 0,71 |

* PCS populaires : employés, ouvriers, anciens employés et ouvriers, chômeurs n'ayant jamais travaillé.
**PCS intermédiaires : agriculteurs, artisans, commerçants, professions intermédiaires, techniciens, contremaîtres, retraités issus de ces catégories.
*** PCS supérieures : chef d'entreprise de 10 salariés et plus, professions libérales, cadres supérieurs, professions intellectuelles et artistiques, retraités issus de ces catégories.
Exemple de lecture du tableau : 78 candidats ont des parents employés ou ouvriers ; 55 candidats ont un parent ouvrier ou employé **et** un parent ayant une profession intermédiaire.
Source : données IEP de Lille, juin 2015.

Nous pouvons constater la différence entre les objectifs affichés du dispositif (la démocratisation sociale et scolaire) et la manière dont celui-ci est investi par les élèves et leurs familles, suivant leur origine sociale. Comme pour les conventions CEP de Sciences Po Paris[1], PEI n'échappe pas à la tentative d'appropriation du dispositif par les élèves les mieux dotés économiquement et culturellement. Parmi les 270 candidatures reçues par l'IEP de Lille en juin 2015[2], seulement 49 % sont présentées par des élèves issus de milieu populaire et de la fraction inférieure des classes moyennes, mais 33 % par des élèves des catégories sociales supérieures (fraction supérieure des classes moyennes et classes supérieures)

Si la commission de sélection joue en partie son rôle de filtre social (28,5 % de dossiers rejetés sur critère social et scolaire), il reste que plus du tiers des élèves finalement sélectionnés se trouvent en dehors des critères sociaux attendus. On observe au final que 63 % des PEIstes (composés à 67 % de filles) sont issus soit directement des classes populaires (38,9 %) soit des « petites classes moyennes » (24,3 %), ce qui selon les responsables de PEI correspond bien au cœur de cible du dispositif : les élèves boursiers du secondaire et « futurs boursiers de l'enseignement supérieur ».

**Tableau 2 • Origine sociale des candidats retenus pour PEI**

| PCS | En % |
|---|---|
| PCS populaires | 39,9 |
| PCS Populaires+Intermédiaires | 24,3 |
| PCS intermédiaires | 16,5 |
| PCS intermédiaires et Supérieures | 9,8 |
| PCS supérieures | 9,3 |
| Ensemble | 100 |

Source : Données IEP de Lille, juin 2015.

## 4. Des abandons en cours d'année plus fréquents : une auto-sélection très forte des élèves de milieu populaire, seuls les très bons élèves restent !

Parmi les élèves de milieu populaire qui intègrent le dispositif, on observe des abandons plus fréquents en cours d'année. Une première vague d'abandon se situe après le premier regroupement des élèves à l'IEP de Lille pendant le stage intensif qui leur est proposé pendant les vacances d'automne. C'est lors de cette première immersion que nos élèves de terminale, venus de toute l'Académie et parfois même de plus loin (Amiens, Charleville Mézières, Argenton sur Creuse...), prennent la mesure des attentes du concours et de la charge de travail nécessaire pour satisfaire aux attentes d'un concours très sélectif. Ils perçoivent alors plus précisément le haut niveau de connaissances attendu et le volume de travail nécessaire à l'appropriation de ces connaissances afin de réussir le concours. Ils découvrent également, par une mise en scène habilement préparée, l'univers de Sciences Po au travers entre autres, de l'organisation de conférences avec des personnalités du monde politique et médiatique et l'invitation à une prise de parole des élèves qui se veut spontanée. Ces moments occasionnent des prises de conscience parfois brutales de la distance qui les sépare de l'éthos d'un étudiant de Sciences Po, rendue visible au travers de sa capacité à s'approprier des problématiques et des débats actuels, à savoir d'exprimer aisément à l'oral tout en maîtrisant les codes et les connaissances appartenant à une culture qui n'est pas pas complètement superposable à la culture scolaire.

La seconde vague d'abandon arrive à l'approche du concours blanc. Pour la cohorte suivie en

[1]Voir à ce sujet l'article de Oberti (2013).
[2] Non compris les élèves de la Guadeloupe, de la Guyane et de Montbéliard dont les dossiers sont arrivés après juin.

2015/16, près d'un PEIste sur deux d'origine populaire ne se présente pas au concours blanc (taux d'absentéisme aux épreuves = 35 %). Ceux qui passent les épreuves blanches du concours commun obtiennent cependant de meilleurs résultats que la moyenne. 10 élèves issus de PCS populaires et de la fraction inférieure des classes moyennes se classent ainsi parmi les 15 premiers du classement général.

**Tableau 3 • Proportion d'élèves ne se présentant pas au concours blanc de février 2015 et proportion d'élèves obtenant une note moyenne supérieure à la moyenne générale selon l'origine sociale**

| PCS | % d'absents | % d'élèves obtenant une note moyenne > moyenne générale |
|---|---|---|
| PCS populaires | 45,4 | 59 |
| PCS Populaires+Intermédiaires | 27,7 | 59 |
| PCS intermédiaires | 37,5 | 50 |
| PCS intermédiaires et Supérieures | 10,5 | 65 |
| PCS supérieures | 33,3 | 50 |
| Ensemble | 34,7 | 57 |

Source : Données IEP de Lille, avril 2015.

Si l'entrée dans le dispositif s'avère relativement peu sélective pour les élèves « cœur de cible », on voit bien combien la préparation proposée par l'IEP joue son propre rôle de sélection en mettant à l'épreuve et en concurrence des élèves inégalement préparés en amont aux exigences d'un concours. Seul un petit groupe de « rescapés » sursélectionnés scolairement arrivent au bout de ce « marathon »[3].

## 5. La réussite au concours

À l'issue de cette année de préparation, 27 élèves PEIstes sur 193 au départ vont réussir à intégrer Science Po Lille ou Science Po Paris[4]. Plus de 4 reçus sur 10 sont originaires de la métropole lilloise. Le reste des lauréats se répartit de manière équilibrée entre les autres secteurs de recrutement de l'académie. Derrière cette distribution géographique relativement hétérogène compte tenu de la zone de recrutement de PEI, se cachent en réalité des effets établissements très marqués puisque seul un petit nombre d'entre eux, situés dans le centre des grandes villes de la région voit leurs candidats réussir le concours. Plus précisément, la carte des élèves reçus par établissement fait ressortir un effet « enseignant référent » très net, les professeurs les plus investis dans l'animation de PEI au sein de leurs lycées mais aussi à Science Po Lille obtenant les meilleurs résultats.

Si la démocratisation scolaire par l'encouragement à la mobilité géographique semble toute relative, qu'en est-il alors de la mobilité sociale attendue ?

[3] Image souvent mobilisée par le responsable de PEI dans son discours d'accueil lors du premier regroupement PEI à l'IEP.
[4] Il est à préciser que les élèves les plus stratégiques préparent à la fois le concours commun et le concours de Sciences Po Paris, certains profitant de l'opportunité d'un recrutement direct sur dossier, par voie particulière réservée aux élèves les plus « brillants » : *« Au vu des éléments du dossier du candidat, un jury de dispense d'épreuves écrites d'admissibilité établit souverainement la liste des candidats dispensés d'épreuves écrites et déclare ces derniers directement admissibles (note A+). Ce sont des candidats avec un dossier d'exception, tant sur le plan académique qu'extra-curriculaire. très bien classés au sein de leur classe, réguliers ou en progression sur tous les trimestres et dans toutes les disciplines, avec un comportement en classe exemplaire »* (cf site de Science Po Paris). Ces derniers passent alors directement l'entretien d'admission.

**Tableau 4 • Nombre d'élèves reçus à Sciences Po Lille et Sciences Po Paris en 2015-2016, selon l'origine sociale**

| PCS | Effectif reçus/effectif de départ | Taux de Réussite | Effectif S-Po Lille | Effectif S-Po Paris |
|---|---|---|---|---|
| PCS populaires | 10/77 | 13% | 6 | 4 |
| PCS Populaires+Intermédiaires | 6/47 | 12,8% | 3 | 3 |
| PCS intermédiaires | 4/32 | 12,5% | 2 | 2 |
| PCS intermédiaires et Supérieures | 4/19 | 21% | 3 | 1 |
| PCS supérieures | 3/18 | 16,7% | 3 | 0 |
| Ensemble | 27/193 | 14% | 17 | 10 |

Source : Données IEP de Lille, juillet 2015.

Parmi les lauréats de l'année 2015-16 seulement 13 % des élèves d'origine populaire inscrits au PEI, soit 10 élèves, obtiennent finalement leur concours et intègrent l'IEP de Lille ou Science Po Paris[5]. Les entretiens réalisés auprès des élèves reçus à Sciences Po Lille montrent cependant que le classement sur liste complémentaire ne leur permettait pas toujours d'accéder à leur premier choix. C'est finalement par l'obtention de la mention TB au bac, qu'ils ont pu bénéficier d'une mesure nationale[6] permettant à l'IEP de Lille de choisir 10 % de ses élèves parmi les meilleurs bacheliers de France.

Seul un petit groupe de « rescapés » sursélectionnés scolairement obtient finalement le concours ! On peut, à la lecture de ces résultats s'interroger sur l'efficacité réelle du dispositif compte tenu de son objectif initial. Il semblerait en effet que celui-ci profite d'abord aux élèves déjà bien dotés socialement et culturellement, et proches des ressources scolaires centrales des grandes villes, reproduisant presque à l'identique les inégalités sociales et géographiques à l'oeuvre dans le territoire et la société française. Les parcours atypiques des élèves de milieu populaire ayant bravé tous ces obstacles sont néanmoins riches d'enseignements.

Ils témoignent d'un parcours de réussite scolaire commencé bien en amont (très bons élèves depuis l'école primaire) s'appuyant sur des stratégies de mobilité dans l'espace scolaire (zapping public/privé, demande de dérogation des établissements de la périphérie vers ceux du centre, ou vers ceux proposant des options inexistantes dans leur secteur).

Ces bons et très bons élèves au regard des classements scolaires sont engagés dans des parcours de réussite qui se sont construits dans des contextes scolaires « protégés » au sein du privé ou de l'école publique, à l'intérieur de classes de niveau où par le truchement du choix d'options sélectives (latin, grec, classe bilangue au collège ; filières européenne, bilingues au lycée), ils ont pu bénéficier des effets « émulateurs » d'une mixité sociale et scolaire ou tout au moins éviter les « classes difficiles » des établissements scolaires situés dans les quartiers défavorisés. Cette socialisation scolaire précoce au contact d'élèves plus favorisés les a conduits tout naturellement à viser les mêmes filières sélectives qu'eux. La proximité géographique des grandes écoles liée à la centralité lilloise dans la carte de l'enseignement supérieur est alors un facteur de motivation supplémentaire pour ces jeunes qui envisagent rarement de quitter leur région après le bac.

Leur parcours est jalonné de rencontres avec des enseignants « qui ont cru en eux » et qui ont joué un rôle d'aiguilleur en les orientant vers des contextes scolaires favorables (« bonnes classes », les « bonnes options », les « bonnes orientations après le bac ») et bien sûr vers le programme PEI…

[5] Site de Paris en double cursus avec une université parisienne ou site de province, parmi lesquels le campus de Menton spécialisé sur les enjeux du Moyen Orient et de la Méditerranée, le campus du Havre spécialisé sur l'Asie et le le campus de Nancy pour la spécialité Europe et Espace Franco-Allemand.

[6] Le dispositif « Meilleurs bacheliers » mis en place depuis 2014 et inscrit dans la loi du 8 mars 2018 ORE (relative à l'orientation et à la réussite des étudiants) donne une priorité d'accès aux élèves qui ont obtenu les meilleurs résultats au bac de leurs lycées. Lorsque ces derniers sont sur liste d'attente, ils passent automatiquement en tête de la liste et deviennent prioritaires pour une proposition d'admission dès qu'une place se libère.

Enfin, le dispositif PEI joue un rôle majeur pour les élèves qui réussissent à entrer à Sciences Po en favorisant leur « acculturation » scolaire non sans frottements. Les enseignants référents de PEI occupent selon les étudiants interrogés un rôle de passeur et de « coach » afin de motiver et de mettre en confiance des élèves qui peuvent avoir une image d'eux particulièrement dépréciée, comme le montrent les extraits d'entretiens suivants réalisées auprès de quatre jeunes filles après leur rentrée en IEP en automne 2016.

> E : *« Je crois que PEI m'a donné une ambition que je n'avais pas avant que j'y entre. C'est-à-dire que PEI m'a donné le… le… l'ambition que je pouvais faire plus que ce que je pensais […].*
> I : *– Et, du coup, vous dites vraiment ce que PEI, ce qu'a changé PEI si je ne me trompe pas c'est l'ambition que ça vous a donné. Donc toujours, vous vous êtes dit je peux faire plus que ce que je vise en fait. Je peux viser plus haut. Est-ce que, au niveau des connaissances aussi, au niveau des cours ça aide vraiment ou est-ce que, au niveau du sentiment de confiance en soi que ça change…quelque chose ?*
> E : *– Euh… les cours sont très très bien vraiment. Ça m'a apporté beaucoup plus, beaucoup plus d'approfondissements que ce qu'on fait au lycée, ce qui m'a beaucoup aidé parce que y'a beaucoup de choses qu'on voit en surface au lycée et je me disais que ça avait plus d'importance que ce qu'on nous donne. Et le PEI avec tous les cours qu'on avait sur internet était vraiment très approfondi sur certains points : l'histoire… pour entrer en Science po, il fallait les savoir. Et… je trouve que c'est un peu une conjonction des deux c'est-à-dire qu'avec les conférences, on rencontre beaucoup de gens très intéressants avec le PEI. Ça nous donne une ambiance et une atmosphère donne de l'ambition et de la confiance en soi parce que... en tant que tels, les devoirs qu'ils nous rendent, on a très souvent des mauvaises notes… (rire) … on va dire que ça ne nous donnait pas trop confiance mais je pense que ça nous donnait confiance dans le sens où on peut dire : on va y arriver quand même […] Les notes ne suivaient pas mais les commentaires des profs qui corrigeaient souvent étaient très… ils disaient ce qui n'allait pas mais ils disaient aussi ce qui allait, du coup, ça donnait la confiance en soi en plus des connaissances que PEI nous apportait »* (entretien avec F., reçue à Sciences Po Paris-Campus du Havre, automne 2016).

> E : *« [rire] Au début, euh, je me suis dit le programme PEI beh je tente. Le premier devoir qui est arrivé, c'était l'anglais et je sortais avec un cinq et demi sur 20. Ça m'a vraiment… [rire]. Je me suis dit y a encore beaucoup de boulot si tu veux vraiment le passer. J'étais pas découragée mais ça donne un coup au moral quand même. [rire] Après, y'avais plus d'exercices… En fait, l'anglais écrit, c'est pas… c'est pas mon point fort du tout, donc je me suis dit c'est normal. Après, je me suis rendue compte que je me débrouillais pas trop mal en questions contemporaines et du coup ça m'a réconforté d'avoir les connaissances liées… Au niveau des stages intensifs, quand on avait des… des… en petits groupes, comment dire, des travaux dirigés, y'a des personnes qui sortaient des connaissances, quand on est face à ça on se dit bon d'accord qu'est-ce que je fais là. On sent vraiment la différence comme si on connaît rien. Ça m'a vraiment, ça me décourageait mais par rapport à des personnes comme ça on a pas heu… enfin on fait la comparaison »* (entretien avec A. reçue à S-Po Lille, automne 2016).

> E : *« […] Mes profs aussi quand je me décourageais, ils me disaient de pas laisser tomber. Quand il y avait les réunions PEI, quand on se voyait pour le concours blanc et les stages intensifs, je ne me sentais pas vraiment à l'aise parce que je voyais les gens qui parlaient de politique tout le temps, de l'actualité et tout ça... J'aime bien, sinon je ne serai pas à Sciences Po, mais je veux dire j'ai d'autres sujets et je me sentais mal par rapport à ça, et puis je ne les connaissais pas vraiment parce qu'on ne se voyait pas très souvent, c'est pour ça que je me sentais un peu inférieure aussi et ouais les profs m'ont aidée à surmonter ça. […] Oui, ils disaient que par rapport à mes résultats au lycée, il n'y avait pas de raison, que je suis sérieuse et tout ça, qu'il ne fallait pas que je me dévalorise en fait »* (entretien avec C. reçue à S-Po Lille, automne 2016).

> E : *« Déjà, je pense que c'est le programme PEI. En fait, je n'avais pas pensé que j'étais capable de le faire, je pense. Si on ne m'avait pas dit : allez-y, c'est possible, entrainez-vous,*

*etc. Quand j'ai été euh, quand ils étaient-là, il me disait tout le temps : c'est possible si vous y croyez, vous aller y arriver, etc. C'était vraiment… ça m'a aidé à construire ça d'une certaine façon. En plus, comment dire, avec le programme PEI, on avait pas mal de choses à rendre, des contrôles blancs, etc. Je pense qu'en fait j'aurai été en autonomie toute seule ; en terminale c'était déjà avec la pression du bac, beh le bac, il y a peu qui préparait, c'est pas tout le monde. Je pense que je me serais plus concentrée sur le bac et j'aurais laissé tomber en fait au fur et à mesure tomber la préparation en Science Po. Alors que là, comme j'avais des choses à rendre chaque fois, quand y'avait quelque chose qui m'inquiète, par exemple quand le concours blanc, je savais qu'on avait… une sorte de, de... une commission avec les professeurs de Science Po qui allait voir nos notes et nous parler, beh c'est un peu stressant... Je voulais pas arriver là-bas et savoir qu'on allait avoir une commission devant les professeurs et sans avoir travaillé… c'est une sorte de pression, euh… Du coup, ça nous obligeait à travailler etc. Une pression… au niveau des résultats, je pense ça c'est bien passé parce que je n'aurais pas autant travaillé […].*
I : *– D'accord, donc PEI a quand même un rôle central selon toi au fait que tu sois à Sciences Po aujourd'hui ?*
E : *– C'est ça parce que… si y'avait pas ce programme, je n'allais pas… je n'allais pas rêver de venir à cette école. Et après, c'est tellement de travail de préparer Science Po, tellement tellement en fait. C'est tellement de disciplines à connaitre, euh, de choix à faire en fait : de choix à faire pendant toute l'année, soit par exemple à être toujours avec des amis… ou alors c'est le travail. Et donc là tout le monde se dit […] Si y'avait pas eu la pression de PEI, euh… la pression du concours en fin d'année, ça aurait été difficile de se faire cette pression personnelle […].*
I : *– Ça été un appui moral pour toi ?*
E : *– Ouais, comment dire, une sorte de… donner une carte et vas-y tu peux le faire… (peu audible), un genre de passeport comme si on m'autorisait à le faire, sinon je ne me serai pas forcée. C'est ça en fait le problème. Pendant tout le temps où je préparais ce concours, euh… j'avais toujours l'impression d'être un imposteur, tu vois ce que je veux dire ? J'étais là, je prépare ce concours et tout ça et j'avais toujours l'impression que les autres étaient mieux préparés, forcément qu'ils connaissaient mieux des choses, etc. Et j'avais toujours l'impression d'être un peu à la ramasse. Mais vraiment d'arriver là par la petite porte et d'être limite comme une voleuse et quand je regarde tout ça avec du recul, je me dis que c'est, c'est vraiment un bon programme parce que… même quand on m'a donné les résultats euh, euh… on avait fait un concours blanc et quand j'ai vu mon professeur référent et qu'il m'a dit que : "tu es première du concours blanc", je n'ai pas cru en fait. J'ai cru qu'il y avait une erreur dans les résultats, et pendant très très longtemps, pendant deux semaines je n'ai pas, je n'ai dit à personne parce que j'étais persuadée qu'il y avait une erreur dans les résultats. Et du coup, et en fait ils allaient se rendre compte que j'étais pas du tout la première et du coup je me suis dit si je commence à […] J'ai toujours eu l'impression d'être une impostrice, beh… j'étais là mais c'était pas ma place en fait… »* (entretien avec J. reçue à Sciences Po Lille, automne 2016).

PEI tout comme les CEP, joue ainsi son propre rôle de sélection, bien préalable au concours. En réunissant dans un même lieu des élèves qui sont objectivement en concurrence pour l'obtention d'un même concours particulièrement sélectif, ils exacerbent chez les élèves les attitudes de confrontation, de comparaison et d'auto-évaluation particulièrement violentes sur le plan symbolique et qui sont souvent radicales quant à l'engagement des élèves dans le programme. Les élèves de milieu populaire qui traversent ce qu'on pourrait appeler ces « épreuves initiatiques », le font au prix d'un travail intense sur eux-mêmes pour combler les écarts perçus entre ceux qu'ils pensent être et ce qu'ils perçoivent des autres et ceux qu'ils pensent devoir être. Pour combler ces écarts, ces élèves engagent le rapport au travail et aux réquisits scolaires qui leur a permis de réussir à l'école et qu'ils qualifient eux-mêmes de « perfectionnistes ». Ce perfectionnisme n'est autre qu'un rapport très appliqué et laborieux au travail et attendus scolaires qui permet à force de travail et d'obstination à ces élèves de milieu populaire de réussir le concours.

# Conclusion

Comme pour d'autres dispositifs d'égalité des chances et d'ouverture sociale des grandes écoles déjà

étudiés, les évolutions constatées dans le recrutement de PEI et la mise en œuvre concomitante de nouveaux programmes par l'IEP de Lille nous amènent à faire le constat de l'importance que prend désormais la question de la continuation du dispositif au regard de ses objectifs initiaux. Pour les responsables du programme lillois, l'accès à l'IEP n'est en effet plus l'objectif central de PEI qu'ils considèrent comme très réducteur étant donnée la forte sélectivité du concours d'entrée. Leur finalité désormais affichée est de mieux préparer les bons élèves d'origine modeste à l'entrée dans l'enseignement supérieur, et en particulier aux filières sélectives. C'est ainsi que le programme s'est multiplié depuis ces dernières années et s'est étendu progressivement à l'ensemble du continuum de formation depuis le collège (classe de troisième) jusqu'à la terminale, se traduisant par une véritable « *industrialisation* », selon les mots utilisés fréquemment par le responsable. Ce sont ainsi aujourd'hui 7 programmes distincts qui sont mis en œuvre avec des publics cibles et des objectifs différents et pilotés par l'IEP de Lille : PEI collège (40 collèges), PEI seconde générale, PEI seconde professionnelle (40 élèves), PEI première générale, PEI terminale générale (400 élèves), PEI management (élèves de terminale ES mais surtout STMG, 50-60 élèves) et PEI scientifique (élèves de TS et de STI2D, 60-100 élèves). Tous ces programmes sont animés d'un objectif commun : élever le niveau d'ambition des élèves d'origine modeste. Cette expansion et cette industrialisation de PEI qui concerne également à des des degrés divers d'autres grandes écoles[7] attestent nous semble-t-il d'une nouvelle mutation des dispositifs d'ouverture sociale créés au début des années 2000. Ces dispositifs censés accompagner au départ les quelques rares très bons élèves de milieu populaire susceptibles d'intégrer les filières les plus sélectives de l'enseignement supérieur semblent être en effet en passe d'être généralisés et étendus à un plus grand nombre d'élèves grâce à l'élargissement de leurs objectifs (préparer l'entrée dans l'enseignement supérieur).

Cette évolution s'accompagne dans le même temps d'un changement de la définition de la notion d'excellence dont l'usage s'est répandu depuis le début des années 2000. Ce virage a été institutionnalisé avec la création en 2016 des parcours d'excellence dans les collèges REP et la nomination au poste de délégué ministériel aux parcours d'excellence du responsable du programme PEI de Sciences Po Lille.

Ces dynamiques conjointes nous amènent donc à réinterroger le sens de ces dispositifs, leurs ambitions et finalités ainsi que les stratégies des grandes écoles. PEI Lille nous permet alors de mieux comprendre comment peuvent s'articulent sélection et justice sociale au sein des politiques publiques.

## Références bibliographiques

Allouche, A. (2017). *La société du concours. L'empire des classements scolaires.* Paris : Seuil, coll. « La république des idées ».

Barthon, C. & Monfroy, B. (2017). Établissements scolaires (Compétition entre). Dans *Dictionnaire de l'Education* (p. 380-383). Paris : PUF.

Barthon, C. & Monfroy, B. (2010). Sociospatial schooling pratices : a spatial capital approach. *Educational Research and Evaluation,* 16(2), 177-196.

Beaud, S. & Convert, B. (2010). 30 % de boursiers » en grande école... et après ? *Actes de la recherche en sciences sociales*, *183*, 4-13.

Frouillou, L. (2017). *Ségrégations universitaires en Île-de-France. Inégalités d'accès et trajectoires étudiantes*. Paris : La Documentation française, coll. « Études & recherches de l'Observatoire national de la vie étudiante ».

Oberti, M. (2013). Politiques « d'ouverture sociale », ségrégations et inégalités urbaines : le cas de

[7]Sciences Po Paris a créé un nouveau dispositif intitulé « Premiers campus » qui élargit le champ d'action des CEP et dont l'objectif affiché est d'accompagner vers le supérieur des lycéens de seconde, première et terminale, issus de ZEP ou vivant dans des territoires à faible densité ; Polytechnique met en place à partir de 2013 un pôle diversité et lance des projets multiples intitulés X talents, X campus, X diversité qui touchent aujourd'hui 6 000 lycéens...

Sciences Po en Île-de-France. *Sociologie, 4*(3), 269-290.

Oberti, M., Sanselme, F. & Voisin, A. (2009). Ce que Sciences Po fait aux lycéens et à leurs parents. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *5*(180), 102-123.

Van Zanten, A. (2010). L'ouverture sociale des grandes écoles : diversification des élites ou renouveau des politiques publics d'éducation ? *Sociétés contemporaines, 3*(79), 69-95.

# Les modalités de sélection pour accéder aux formations universitaires en apprentissage : entre attendus scolaires et projections professionnelles. Une étude de cas.

*Mouloud Chajia*[*]*, Dominique Glaymann*[*]*, Emmanuel Quenson*[*]

Le recours à l'alternance et en particulier à l'apprentissage se développe de façon significative dans l'enseignement supérieur. Cette évolution participe du processus de professionnalisation pensé comme un moyen d'améliorer l'accès à l'emploi des jeunes diplômés. L'insertion plus rapide des diplômés passés par l'apprentissage est souvent avancée comme une preuve de sa supériorité pour professionnaliser les cursus, préparer l'employabilité et améliorer la relation formation-emploi. Les difficultés d'insertion professionnelle des jeunes, structurelles depuis quatre décennies, et qui vont être accentuées par la crise économique générée par la pandémie de Covid-19, soulignent l'intérêt de questionner les effets de l'apprentissage sur les débuts de vie professionnelle des jeunes diplômés.

L'affirmation sans nuances de l'avantage de l'apprentissage doit être questionnée en cherchant à en prendre la mesure exacte pour constater ses limites, mais aussi pour se demander si ceux qui passent par cette voie n'auraient pas quelques ressources antérieurement acquises expliquant tout à la fois l'acceptation de leur demande d'inscription à une formation en apprentissage et leur succès dans la quête de leurs premiers emplois. Il faut en effet rappeler que les apprentis font l'objet d'une double sélection à l'entrée : par le responsable de diplôme qui examine leur candidature et par l'employeur qui signe avec eux un contrat d'apprentissage. Cette double sélection comme celles qui ont lieu ensuite sur le marché du travail relèvent d'un processus dont la réussite ne s'explique pas par un seul facteur (l'apprentissage dans le cas qui nous intéresse)

Nous commencerons par étudier les modalités de la sélection des apprentis au sein d'une université qui a fait le choix de professionnaliser nombre de ses formations en regardant dans quelle mesure cette sélection est rationalisée et comment les critères utilisés sont pensés et appliqués. Nous interrogerons ensuite quel est effectivement l'avantage des apprentis diplômés à leur arrivée sur le marché du travail et quels facteurs peuvent l'expliquer.

## 1. Méthode

Cette étude de cas s'appuie sur une enquête en cours menée au sein d'une université francilienne et d'un CFA partenaire. Elle étudie la façon dont s'organise la sélection à l'entrée dans une dizaine de cursus en apprentissage (DUT, licences professionnelles et masters) de différentes disciplines (sciences humaines et sociales, sciences dures). L'étude procède par entretiens avec des responsables de diplôme et des chargés de mission du CFA parallèlement à un repérage statistique visant à identifier les caractéristiques sociales des apprentis recrutés au cours des dernières années (l'analyse des données quantitatives étant en cours, elle ne figure pas dans ce texte).

[*] Centre Pierre Naville, Université d'Évry, Paris-Saclay.

# 2. L'essor de l'apprentissage dans le contexte de la professionnalisation de l'université

## 2.1. Professionnalisation des formations et essor de l'apprentissage

La professionnalisation des cursus universitaires, et l'essor de l'apprentissage qui va avec, est un processus qui s'est progressivement amplifié au cours des trois dernières décennies (Quenson & Coursaget, 2012) en se voulant une réponse aux difficultés d'entrée des jeunes diplômés dans l'emploi, dans une double logique :

- d'une part, une mise en cause de l'Université qui orienterait et préparerait mal ses étudiants à leur futur professionnel et porterait une part de responsabilité de leur forte exposition au chômage et au déclassement en début de vie active (Glaymann, 2017) ;
- d'autre part, une vision adéquationniste des relations entre formation, travail et emploi qui prône des maquettes et des cursus préparant des débouchés professionnels précisément ciblés grâce à des transferts de compétences en rapport étroit avec les attentes des employeurs potentiels (Vincens, 2005).

Le « problème » de l'insertion professionnelle des jeunes, et des jeunes diplômés du supérieur en particulier, devient en France une question sociale et politique centrale au début des années 1980 (Dubar, 2001) lorsque le chômage de masse commence à structurer le système d'emploi français dont le fonctionnement donne lieu à un sur-chômage persistant des jeunes[1]. Cette nouvelle réalité de l'emploi, et notamment de l'emploi des jeunes (Lefresne, 2003) complique d'autant plus l'insertion professionnelle des diplômés sortant de formation que ceux-ci sont de plus en plus nombreux compte tenu de la massification de l'enseignement supérieur[2] qui a suivi et prolongé la démocratisation quantitative de l'enseignement secondaire et de l'accès au bac[3]. On assiste au paradoxe d'une jeunesse de plus en plus dotée de diplômes, y compris « professionnels » en difficulté pour trouver des emplois en rapport avec les savoirs et les compétences sanctionnés par ces diplômes (Maillard, 2012).

Les injonctions gouvernementales à une meilleure préparation de l'insertion professionnelle par les établissements d'enseignement supérieur, qu'officialisent en 2007 le Plan « Réussite en licence » et la loi LRU, entendent répondre à une forte demande sociale (Agulhon, 2007). Elles s'appuient plus sur une vision instrumentale, prônant le développement de différentes formes d'alternance dont l'apprentissage, que sur une réflexion approfondie et partagée de ce que l'on entend par « professionnalisation » alors que cette définition soulève de nombreux enjeux pédagogiques, sociaux et politiques (Bourdoncle, 2000 ; Champy-Remoussenard, 2008). Cette approche qui se veut pragmatique s'appuie sur des croyances manquant à la fois d'explicitation, d'argumentation, de vérification de résultats et de mise en débat et néglige la diversité des effets de la professionnalisation ainsi que la variété de ses formes de mise en œuvre et de ses bénéficiaires (Sanchez, 2004). Elle oublie aussi que l'insertion est un processus et non le passage ponctuel d'un état à un autre (Vernières, 1997).

La professionnalisation des formations post-bac questionne d'autant plus que les moyens de sa concrétisation peu pensés en amont représentent un défi pour les équipes enseignantes (Gayraud *et al*., 2011). Elles doivent inventer des solutions, souvent en s'inspirant de ce qui se fait de longue date dans des formations préparant à des métiers spécifiques (DUT, écoles de commerce ou d'ingénieurs). Les modalités adoptées pour « professionnaliser » recourent principalement à une externalisation vers des employeurs sous la forme de stages – immersions en situation de travail supposées enrichir mécaniquement les aptitudes et projets professionnels des étudiants (Briant & Glaymann, 2013) – et de cours confiés à des professionnels exerçant les métiers visés.

[1] Voir une statistique détaillée sur la version en ligne sur le site.
[2] Voir une statistique détaillée sur la version en ligne sur le site.
[3] L'objectif d'amener 80 % d'une classe d'âge au niveau du bac fixé en 1985 par le ministre de l'Éducation nationale Jean-Pierre Chevènement est atteint depuis le début des années 2010.

Le recours à une alternance plus systématique sous la forme de l'apprentissage (Brucy, 2013) s'est aussi progressivement imposé comme une forme de professionnalisation. La Loi Séguin de juillet 1987[4] avait ouvert la voie à cette évolution en élargissant aux diplômes du supérieur la possibilité du recours à l'apprentissage. Depuis, l'apprentissage occupe une place croissante dans les formations post-bac, où le nombre d'apprentis a été multiplié par 9 depuis 25 ans. L'effectif des apprentis de niveau III (bac+2) est ainsi passé entre 1995 et 2018 de 15 000 à 89 000, pour ceux de niveau II (bac+3 et +4) le nombre est passé de 3 000 à plus de 31 000 et pour ceux de niveau 1 (bac+5 et au-delà) de moins de 2 000 à près de 60 000. Les 178 900 apprentis inscrits en 2018-19 représentaient 6,7 % des effectifs du supérieur, cela reste modeste, mais cette part n'était égale qu'à 0,9 % en 1995-96.

Les apprentis du supérieur représentaient 40 % de l'ensemble des apprentis en 2018-19, contre 7 % en 1995. Sans détailler, notons que la hausse de la proportion des apprentis du supérieur qui « tire l'apprentissage vers le haut » (Arrighi & Brochier, 2005) tient à la fois à l'augmentation de leurs effectifs et à la baisse de ceux des niveaux inférieurs, notamment en CAP.

Si le développement de l'apprentissage contribue à transformer les modalités de formation du supérieur (Issehnane, 2011), on peut se demander ce qu'il en est de la « professionnalisation » (Lopez & Sulzer, 2016) et des impacts sur l'insertion professionnelle des diplômés (Abriac et *al*., 2019).

## 2.2. Les relations pragmatiques entre un CFA « hors les murs » et une université « nouvelle »

La Région Île-de-France a fait de l'apprentissage une priorité de la politique d'éducation et formation en y voyant un levier de lutte contre l'échec scolaire et une voie de réorientation professionnelle. Il constitue aussi une priorité électorale et un enjeu d'aménagement du territoire dans une région qui concentre un grand nombre d'universités et d'écoles, et de sièges sociaux de grandes entreprises salariant des professions intermédiaires et supérieures. L'essor de l'apprentissage « du haut » est clairement assumé comme moyen de mise en adéquation des formations avec les besoins économiques.

Depuis la loi quinquennale de 1993, la Région élabore un plan régional de développement des formations professionnelles[5] fixant les orientations à moyen terme. Des contrats signés avec l'État prévoient de développer l'apprentissage universitaire et de financer les frais de fonctionnement des filières, la construction de bâtiments et l'achat de matériels. L'essor de l'apprentissage en Île-de-France profite surtout aux formations du supérieur (comme en région Auvergne-Rhône-Alpes).

Créé en 1995, le CFA étudié est un CFA « hors les murs » implanté dans l'académie de Versailles. Son organisation révèle le primat accordé au monde du travail sur celui de l'éducation. Si les employeurs et universitaires y sont représentés à parité, la présidence est assurée par un représentant des entreprises alors que la vice-présidence échoie au président de l'université. Cette gouvernance assure le pilotage de formations dans plusieurs établissements (lycées, IUT, universités, grandes écoles, Greta, etc.) *via* une entité administrative centralisée. Le CFA a la responsabilité administrative, financière et pédagogique des formations, mais ne dispense pas de cours, l'action pédagogique est sous-traitée aux partenaires qui assurent l'enseignement avec leur personnel et leurs équipements et délivrent les diplômes.

Les formations vont du bac+2 au bac+5 (BTS, DUT, licences pro, masters, diplômes d'école de commerce, diplômes d'ingénieurs, formations continues) dans des domaines allant de la logistique au commerce en passant par la sociologie, le management et l'ingénierie des systèmes complexes. Ses effectifs sont passés de 800 à 2 100 apprentis et de 40 à 80 formations entre 2011 et 2020.

Le principal partenaire pédagogique du CFA est une des quatre « universités nouvelles » créées dans l'agglomération parisienne au début des années 1990 à partir d'implantations plus anciennes. Les deux

[4] La Loi n° 87-572 du 23 juillet 1987 modifie le titre Ier du Code du travail et relative à l'apprentissage (citations tirées de Légifrance : https://www.legifrance.gouv.fr/).
[5] L'avenir réservé à ces Plans régionaux paraît incertain au vu de la réforme de la formation professionnelle organisée par la « loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel » de 2018.

organismes considèrent que l'enseignement supérieur et l'apprentissage doivent s'allier pour anticiper et réparer les échecs scolaires, lutter contre le chômage et l'exclusion des jeunes, et participer au développement économique du territoire en proposant des formations corrélées aux emplois. C'est à partir d'un IUT à dominante scientifique et d'un CFA d'une université voisine que plusieurs enseignants ont été missionnés par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche pour créer une annexe dans l'université étudiée. Dès son ouverture, le caractère professionnalisant des formations est manifeste puisque 11 des 35 licences habilitées sont des licences professionnelles et la moitié des 24 autres incluent des mentions tournées vers un secteur professionnel (Kergoat & Quenson, 2011). En outre, huit instituts universitaires professionnalisés (IUP) sont créés dès les premières années. La constitution du corps enseignant va dans le même sens puisque nombre d'entre eux ont été recrutés dans des organismes de formation professionnelle implantés dans la ville depuis les années 1970.

La dimension professionnelle n'a cessé d'être affirmée par les différents présidents de cette université. Tous de formations scientifiques, en majorité issus de l'IUT, ils ont conçu la professionnalisation des formations comme une réponse à des enjeux :

- économiques en constituant une zone compétitive axée sur le développement scientifique,
- concurrentiels en se distinguant des universités parisiennes aux formations plus généralistes,
- sociaux en voulant préserver du chômage une population d'étudiants plus souvent issus de familles modestes que la moyenne des universités françaises.

Comment les étudiants-apprentis sont-ils sélectionnés et dans quelle mesure l'apprentissage leur donne-t-il un avantage dans leur accès au travail au terme de la formation ?

# 3. Modes de sélection des apprentis et effets sur l'accès à l'emploi

L'enquête a été réalisée auprès de responsables de diplôme (DUT, licences professionnelles, masters[6]) préparant à diverses spécialités (aéronautique ; assurance, banque, finance ; chimie ; commerce ; communication ; gestion ; logistique et transport), et de quelques chargés de mission du CFA.

Les profils des responsables diffèrent selon les diplômes. En DUT, ils sont maîtres de conférences souvent après avoir exercé en lycée. Certains ont été cadres en entreprise avant d'enseigner. Les responsables de licence professionnelle ont souvent un parcours similaire, mais certains sont extérieurs au monde académique et ont le statut de professeur associé (PAST). En master, les responsables sont tous professeurs des universités.

## 3.1. L'importance majeure des critères académiques

L'inscription d'un étudiant dans une formation en apprentissage résulte d'un processus de sélection dont nous proposons d'analyser les modalités de réalisation, les critères de choix et la diversité des acteurs y contribuant. Comme pour tout aspirant à une formation, le candidat doit d'abord avoir validé une certification du niveau inférieur. Lorsqu'il s'agit d'un DUT, filière sélective comme un BTS, il doit avoir obtenu des résultats supérieurs à la moyenne et présenter un projet professionnel plus ou moins élaboré.

Quel que soit le niveau de formation visé, l'entrée en apprentissage suppose une double sélection impliquant *a minima* le responsable du cursus et l'employeur (ou son représentant) signataire du contrat d'apprentissage. Mais, comment est organisée cette sélection en tant que *« produit d'une construction sociale »* (Sarfati, 2014, p. 74) et comment *« l'université intègre les réquisits des entreprises »* (Kergoat, 2010, p. 23) ?

[6] DUT (2), licence professionnelle (4), master (2).

Le premier acteur est le responsable pédagogique de la formation qui reçoit les dossiers (sur une plateforme en ligne[7]), qui les analyse (avec ou sans l'aide de collègues) et qui admet, met en liste d'attente ou rejette les candidatures. Ce travail est extrêmement important de deux points de vue :

- il est substantiel et chronophage. Il faut examiner plusieurs dizaines ou centaines de dossiers pour former la prochaine cohorte d'étudiants et de diplômés[8] ;
- il est crucial et plein d'enjeux. Le risque de mal choisir, de ne pas retenir les candidats ayant les meilleures chances de suivre la formation avec succès, d'éliminer des aspirants qui auraient pu faire tout aussi bien, voire mieux, est une responsabilité pour le bon déroulement de la formation comme pour l'avenir des candidats.

Pour ce que nous avons observé, la sélection commence par une étude détaillée des dossiers et se poursuit parfois par un entretien, avec l'objectif d'identifier les candidats qui ont les meilleures chances :

- d'enrichir leurs connaissances et leurs compétences à partir de leur bagage académique antérieur ;
- de s'intégrer dans un groupe qui se réunira moins souvent que dans un cursus académique et dont la cohésion, la complémentarité, la capacité au travail collectif seront importantes ;
- de convaincre un employeur de leur volonté et de leurs compétences pour réussir à faire complémentairement le travail productif et le travail étudiant.

De façon très majoritaire, c'est d'abord le bagage académique, donc le parcours scolaire et universitaire, qui est pris en compte par les responsables de formation. Ceux-ci regardent très attentivement la série du baccalauréat[9], les notes obtenues dans le parcours antérieur, en accordant une importance variable aux matières générales et aux matières techniques (plus spécifiques) selon la filière, la spécialité, le niveau, mais aussi le point de vue des enseignants. Il existe souvent en DUT et licence pro et parfois en master une moyenne plancher (12 voire 14) au diplôme précédent au-dessous de laquelle les dossiers sont éliminés. Au niveau du DUT, l'objectif est de sélectionner les candidats qui présentent les meilleures garanties d'obtenir le diplôme, de réussir leur contrat en entreprise[10] et de poursuivre leurs études, sachant que selon les spécialités, 70 à 90 % des diplômés s'inscrivent en licence (pro ou générale), en école d'ingénieurs ou de commerce. L'évaluation s'appuie également sur les éléments de présentation : qualité de rédaction, de syntaxe, d'orthographe et de mise en page du CV et de la lettre de motivation qui figurent toujours dans le dossier, même quand il s'agit de bacheliers candidats à une première année d'enseignement supérieur (dont le CV est évidemment plus léger). À la différence des autres voies d'études, l'anonymisation des candidatures sur Parcoursup n'est pas la règle pour les diplômes préparés en apprentissage. Les appréciations sur les bulletins scolaires et les pièces justificatives de titres ou de diplômes, les lettres de motivation, les fiches « activités et centres d'intérêt » et l'information sur le lycée d'origine sont donc intégrés au dossier des candidats. Les responsables pédagogiques connaissent ainsi de manière précise la scolarité, le comportement en classe, le projet professionnel et l'environnement socioculturel des jeunes.

Lorsqu'un oral complète le processus, la présentation est un élément de différenciation : degré de préparation de l'entretien, registre de langage, tenue vestimentaire, hexis corporel, sont supposés traduire la rigueur estudiantine et permettre une anticipation sur les chances d'accès à un contrat d'apprentissage.

[7] En DUT, Parcoursup ; en licence et master une plate-forme propre à l'université.
[8] Une responsable de DUT nous a indiqué recevoir 1 800 dossiers sur Parcoursup, répondre favorablement à 500, recevoir 150 candidats et en inscrire finalement une soixantaine.
[9] En DUT, les séries les plus recherchées par ordre décroissant sont les séries générales, les séries technologiques (l'apprentissage doit respecter le quota national de 34 %) et les séries professionnelles.
[10] Contrats d'une durée de 2 ans.

**Exemple 1 • Une sélection avec primauté au niveau académique**

*« Ce qui prime, c'est le niveau académique […] On recherche des profils qui vont réussir dans la formation […] Tout étudiant de L3 (chez nous) ayant eu au moins 12 de moyenne est assuré d'avoir une place en M1 s'il candidate […] la L3 va être utilisée pour voir si l'étudiant est toujours impliqué mais on a une meilleure connaissance du niveau en bac+2, en BTS ou en DUT (la plupart de nos étudiants en L3 et des candidats en M1 ont fait un BTS ou un DUT) […] On aura tendance à accorder plus de crédit à un étudiant dont la lettre de motivation par exemple n'aura pas de fautes d'orthographe, ou pas trop […] Je n'ai pas souhaité mettre d'entretien pour des raisons de temps, mais pas que ça. Précédemment, j'ai fait des entretiens pour le recrutement d'un autre master et j'ai eu l'impression d'avoir fait ça pour rien : les entretiens n'ont eu aucune influence sur les résultats en confirmant à chaque fois l'avis que je m'étais fait à partir du dossier. […] Pour les entrées en M2 [d'étudiants venant de l'extérieur du M1], je prends aussi l'avis de la collègue du CFA qui nous accompagne et qui connaît très bien ce Master puisqu'elle le suit depuis sa création »* (responsables d'un M1 et d'un M2 en gestion qui sélectionnent en M1 une trentaine d'étudiants parmi environ 400 candidatures et une dizaine en M2 sur une cinquantaine de candidats).

De manière contre-intuitive, les candidats postulant aux formations ayant l'assurance d'un contrat d'apprentissage n'ont pas la garantie d'être inscrits. Ceci est plus particulièrement vrai pour l'accès au DUT où les critères scolaires sont de plus en plus décisifs compte tenu du rôle propédeutique de ce diplôme. En la matière, Parcoursup est loué par les responsables pédagogiques parce qu'il met en avant les critères scolaires alors qu'auparavant la sélection attachait plus d'importance à l'obtention d'un contrat d'apprentissage[11].

**Exemple 2 • Le rôle second du contrat d'apprentissage au moment de la sélection**

*« On a des étudiants qui disent qu'ils ont une entreprise et ils pensent que de ce fait on va les recruter. C'est forcément un argument qui vient à un moment ou à un autre pour nous aider à décider. Après on réfléchit aussi parce que ce n'est pas parce qu'un étudiant a une entreprise qu'on va forcément le recruter. On est de plus en plus stricts sur ce point-là. On regarde les résultats scolaires, les appréciations sur les bulletins, le comportement. On a toute une première phase quantitative où on élimine un grand nombre de dossiers tout simplement par les résultats. […] Ce qui est aussi caractéristique des apprentis, c'est que parfois ils sont d'excellents professionnels et l'entreprise est vraiment très contente d'eux, mais ils ne sont pas très scolaires. On est de plus en plus réticents parce qu'on veut recruter des apprentis qui aient le niveau du DUT. Cela reste notre critère de base. Et le DUT nécessite d'être capable de suivre des cours, de rendre des devoirs, ça a quand même un côté très suivi et très scolaire. Les semaines sont de 35 h en moyenne. Il faut être motivé, il faut travailler en même temps quand on est en entreprise »* (directrice des études, 2ème année DUT gestion, logistique et transport).

L'appréciation de la motivation complète celle faite sur le dossier scolaire. Il s'agit d'abord de mesurer si le candidat connaît le diplôme, le contenu de sa maquette, les débouchés professionnels qu'il prépare ou si cette formation n'est pas vraiment ciblée. Même si chaque enseignant sait que « son » diplôme n'est en général qu'un choix parmi d'autres, il attend une justification de cette candidature. Rien de tel qu'une lettre de motivation « circulaire » pour pousser au rejet du dossier. L'objectif est ensuite d'évaluer la capacité à suivre une formation en alternance, donc une ou deux années de travail en cours et chez un employeur.

Si ce second aspect est pris en compte par les responsables de diplôme, il apparaît clairement que le pari sur la bonne intégration dans une structure de travail est beaucoup plus compliqué à objectiver que

[11] À condition qu'il reste des places non pourvues, l'IUT est tenu d'accepter des candidats ayant signé un contrat avec un employeur et qui ont été refusés sur critères scolaires.

l'anticipation sur la capacité probable à suivre les enseignements et à s'intégrer « scolairement ». C'est d'autant plus difficile que le niveau de formation est inférieur et que l'âge est bas et donc les expériences limitées. Il est assez clair que l'accès à un DUT en apprentissage repose fortement sur la qualité du dossier scolaire, ce qui concourt à éliminer une grande partie des bacheliers pro.

**Exemple 3 • Le renforcement des critères académiques pénalise les Bac pro**

*« Avant, on avait beaucoup de bac pro logistique, mais aussi d'autres bac pro. C'était soit des intérimaires, soit ils étaient embauchés l'été, et comme ils étaient très pros, ils avaient été avant en apprentissage et ils étaient très connectés au monde professionnel, ils avaient beaucoup de facilités pour arriver avec des contrats. Mais ils avaient de grandes difficultés à sauter le pas entre l'enseignement professionnel et l'enseignement technologique »* (directrice des études, 1ère année DUT Gestion logistique et transport).

Plus on avance dans le niveau de formation, plus les autres dimensions (personnalité, motivation, expériences) prennent de l'importance pour les responsables de formation qui valorisent alors moins les notes (sans les négliger) et plus ce qui ressort des CV, des lettres de motivation et des entretiens. Les modalités et critères de sélection confirment le positionnement majoritaire des apprentis du supérieur telle que Gilles Moreau l'a décrit : *« Leur trajectoire scolaire satisfaisante ne les conduit pas à chercher une forme substitutive alternative à l'école. […] L'apprentissage leur permet d'accéder au marché du travail et de s'insérer dans des entreprises autrement que par les stages scolaires »* (Moreau, 2013, p. 46).

À ce stade de notre enquête, nous n'avons pas eu l'occasion d'échanger explicitement sur ce sujet avec des employeurs ou des recruteurs qui examinent les candidatures aux contrats d'apprentissage. Nous avons cependant pu discuter de cet aspect avec un chargé de mission d'un CFA ainsi qu'avec des enseignants qui échangent régulièrement avec leurs interlocuteurs dans les structures où alternent leurs étudiants et nous nous référons aussi à notre expérience de responsables de cursus.

Trois éléments essentiels ressortent à ce sujet :

- les CFA préparent les étudiants admis par les responsables de formation à la course au contrat d'apprentissage en les aidant à perfectionner leur présentation écrite et orale[12]. Comme nous l'a expliqué un chargé des relations entreprise du CFA en poste depuis 10 ans, il cherche à ajuster les candidats aux offres en fonction de sa connaissance des structures et des maîtres d'apprentissage : degré de maturité attendu, capacité d'expression orale (essentielle pour certains postes), proximité géographique (favorisant la ponctualité) ;
- les chargés de mission des CFA comme les recruteurs et maîtres d'apprentissage accordent une grande confiance au jugement des responsables pédagogiques. Ils font le tri parmi les candidats retenus par l'université avec un taux d'échec dans la recherche de contrats variable selon les niveaux et les filières ;
- l'anticipation et le ciblage de la recherche du contrat d'apprentissage par le candidat sont souvent des critères de sérieux et d'organisation importants pour les recruteurs qui font une sélection plus ou moins stricte selon les filières et les employeurs.

[12] Dans le CFA étudié, les ateliers de rédaction du CV et les entraînements aux entretiens sont animés par des *coachs*. Des *jobs dating* sont organisés avec des entreprises partenaires à la recherche d'apprentis.

**Exemple 4 • Un accès très sélectif aux contrats d'apprentissage**

*« On organise le recrutement de nos étudiants sur la base de leurs connaissances des prérequis nécessaires pour suivre les 2 années de master et sur la motivation, la façon dont la personne se présente à l'entretien : est-ce que c'est quelqu'un qui va trouver facilement sa place dans une entreprise ? […] On les accompagne, on les aide à bien présenter leur CV et leur lettre de motivation, quelles entreprises cibler sur la base de l'entretien avec eux, on les oriente vers un métier où ils s'épanouiraient plus facilement d'après le profil qu'on décèle […] On est conscients de ce que recherche l'industriel, il recherche l'autonomie, quelqu'un qui très rapidement prenne beaucoup de responsabilités […] tous les étudiants m'ont pas cette capacité intrinsèquement, donc il faut les accompagner pendant leur recherche […] Trouver un contrat d'apprentissage dépend de la conjoncture, en général 50 % des étudiants que nous avons sélectionnés trouvent »* (responsable d'un master en chimie en apprentissage – et en formation continue – durant les 2 années, recrute 30 étudiants sur une centaine de candidatures).

La très large ratification par les recruteurs d'apprentis des choix des responsables des formations traduit une confiance dans leur compétence professionnelle[13] et dans les expériences globalement très réussies : notre interlocuteur du CFA évalue à plus de 95 % les contrats d'apprentissage qui vont au bout de l'échéance prévue. Cette confiance est d'autant plus grande que les relations sont anciennes, or l'ancienneté est fréquente parce que les responsables des formations en alternance restent généralement durablement en fonction et parce que les structures qui accueillent des apprentis le font souvent de manière répétée (même si ce n'est pas chaque année). Les relations de confiance entre ces deux catégories sont renforcées par l'intermédiation assurée par les chargés de mission de CFA, qui eux aussi gèrent durablement les diplômes.

## 3.2. Le poids des « qualités personnelles » des apprentis

La sélection porte aussi sur certaines qualités des étudiants qui sont recherchées et valorisées. Au-delà du capital scolaire, le capital symbolique (capacités de présentation, aptitude aux jeux de rôles, compétences réflexives, connivence avec le système universitaire) compte beauocup. Ce recrutement d'apprentis s'appuie, notamment au niveau master, sur *« un curriculum caché »* constitué de *« savoirs, savoir-faire et notamment savoir-être qui, s'ils n'apparaissent pas explicitement au programme scolaire dispensé à l'école obligatoire, jouent pourtant un rôle actif dans les chances d'être retenu par une entreprise formatrice, participant ainsi à reproduire certaines inégalités sociales »* (Ruiz & Goastellec, 2016, 124). Si les ressources qui concernent le champ académique sont incontournables pour être retenu, les secondes, qui portent sur les caractéristiques socioculturelles, permettent d'augmenter ses chances, et sont souvent déterminantes pour passer devant d'autres candidats de même niveau scolaire, ainsi *« l'accès aux filières professionnelles du supérieur est réservé en majorité aux jeunes les plus dotés en capital social »* (Lemistre, 2015, p. 69).

Les entretiens avec les candidats sont l'occasion d'évaluer leur projet professionnel et leurs motivations personnelles, autant d'indices sur leurs chances de signer un contrat d'apprentissage[14].

[13] Il est notable que dans ce contexte, on ne voit guère se manifester le supposé éloignement du monde universitaire par rapport au « monde économique ».

[14] Les réponses positives précisent aux candidats qu'ils sont admis « sous réserve de la signature d'un contrat d'apprentissage », l'admission n'est définitive qu'après la signature d'un contrat avec un employeur. Si certains jeunes débutent la formation sans employeur et ont jusqu'à décembre pour trouver un contrat, ce n'est pas sans risque puisqu'ils devront abandonner la formation en cas d'échec.

**Exemple 5 • Le projet professionnel gage d'employabilité**

*« Je regarde beaucoup les projets professionnels. Un étudiant peut avoir 15 de moyenne, si derrière il n'a pas un projet professionnel qui tient la route, il n'y a aucun intérêt à l'intégrer en licence. Parce qu'en fait, il faut que le jeune soit employable en apprentissage à court terme et employable dans le monde du travail pour un poste fixe à moyen long terme, puisque l'objectif d'une LP c'est de rentrer immédiatement dans le monde professionnel à la fin de la formation. Même si on en a certains qui veulent faire des masters derrière, mais cela doit rester à la marge. […] Après je fais des entretiens avec eux, et je vois si cela tient par rapport au papier. Je vois si les jeunes se sont bien positionnés en recherche d'emploi parce que souvent ils se disent qu'ils vont faire de l'apprentissage, mais le CV n'est pas prêt, ils n'ont pas réfléchi ce sur quoi ils souhaitent travailler, à la manière dont ils vont présenter leurs acquis pour pouvoir avoir un potentiel employeur. Si les jeunes ne sont pas encore dans une démarche de recherche d'emploi au moment où ils postulent ce n'est pas forcément bon signe »* (responsable d'une licence pro métiers de la communication).

Nous avons aussi repéré des caractéristiques et comportements qui jouent un rôle de stigmates (Goffman, 1975), notamment les apparences renvoyant aux stéréotypes négatifs portant sur « les jeunes d'aujourd'hui » (« zappeurs, négligents, peu engagés », etc.), *a fortiori* quand il s'agit de « jeunes de banlieue » (« peu intégrés et peu intégrables, peu adaptés et peu adaptables », etc.). Le jogging et la casquette, le portable à la main et les écouteurs au cou, le manque de ponctualité et le langage décalé constituent ainsi d'évidents signaux (fréquemment évoqués par les chargés de missions du CFA) dont on perçoit aisément le rôle de repoussoirs et dont les candidats acceptent et réussissent le plus souvent à se défaire. Mais, c'est plus fondamentalement la jeunesse, l'appartenance sociale (quand on vient d'un milieu populaire), les caractéristiques ethnoraciales souvent combinées aux situations résidentielles que les candidats à l'apprentissage (comme à un contrat de travail) sont implicitement appelés à effacer de leurs apparences, mais aussi de leurs comportements et de leur habitus pour être admis à concourir dans les compétitions sociales (formation, emploi, insertion) où il s'agit de « mériter » sa place. Cela tend à confirmer que *« les apprentis du "haut" ne sont pas les apprentis du "bas" »* (Kergoat, 2010, p. 1) et que l'apprentissage contribue peu à démocratiser l'enseignement supérieur : « n'importe quel » étudiant n'entre pas en apprentissage, ce qu'il ne faut pas minimiser quand on évoque l'avantage des diplômés passés par l'apprentissage sur le marché de l'emploi.

Leurs critères de jugement poussent les responsables de diplôme à valoriser les candidats qu'ils estiment aptes au salariat, ce qui conduit à écarter des jeunes qui ne disposent pas de relations dans le monde du travail et qui peinent à construire un réseau en raison de leur milieu social, de leurs origines ethniques ou culturelles. Ce mode de sélection favorise des candidats dont le profil préfigure une insertion aisée, à savoir des jeunes sachant exprimer un projet de formation personnel orienté vers l'emploi. Ainsi, la capacité à se présenter de manière claire, pragmatique et déterminée et à afficher un projet professionnel et personnel raisonné et situé dans un contexte professionnel délimité est souvent déterminante. C'est d'autant plus vrai quand les candidats mettent en avant des qualités qui font sens pour les responsables de diplôme, compte tenu de leur parcours où s'entremêlent parfois diverses expériences professionnelles. On retrouve ici certains constats de Lazuech (2000) dans son étude sur la préparation à l'insertion professionnelle des jeunes diplômés des écoles de commerce et d'ingénieurs qui montrent le poids des dispositions pour anticiper l'avenir et se valoriser personnellement et qui sont inégales selon l'origine sociale avec comme facteur déterminant la proximité sociale entre recruteur et candidat.

## 3.3. Quels liens entre la sélection à l'entrée en apprentissage et l'insertion professionnelle ?

Les diplômés passés par l'apprentissage semblent avoir un avantage significatif à leur arrivée sur le marché du travail. De nombreuses données statistiques montrent une *« plus grande vitesse de primo-insertion des apprentis »* (Cart *et al.*, 2018, p. 109) comparée à celle des autres sortants de niveau

équivalent. La qualité de leurs emplois semble également meilleure que celle des autres débutants, comme le montre l'enquête du Céreq sur la Génération 2010[15].

Pourtant cet avantage est variable : *« En termes d'accès à l'emploi (vitesse d'accès au premier emploi, temps passé en emploi), l'apprentissage constitue un avantage d'autant plus faible que le niveau de formation augmente »* (Cart & Léné, 2015, p. 255). Les résultats spectaculaires en bac+2, et notamment en DUT, doivent être relativisés par le fait que la proportion de poursuites d'études est très élevée et que seuls des effectifs très restreints de ces diplômés recherchent un emploi, leur faible nombre et leur formation très pointue favorisent probablement leur insertion professionnelle rapide. En outre, l'effet favorable à court terme de l'apprentissage ne se vérifie pas toujours et s'inverse même parfois à moyen terme en raison du *« caractère spécifique de la formation reçue »* (Cart & Léné, 2015, p. 255). Celle-ci tend en effet à limiter l'adaptabilité aux évolutions du travail et la mobilité professionnelle, ce qu'admettent même d'ardents promoteurs du développement de l'apprentissage (Cahuc & Ferracci, 2014). Le constat et donc plus contrasté qu'on ne l'entend souvent. L'interprétation est encore plus complexe quand on se propose d'interroger les causes des écarts entre sortants d'apprentissage et sortants de formation initiale traditionnelle dans la recherche d'emploi, comme le montrent différents travaux (Arrighi, 2013).

Trop souvent, le pas est franchi entre d'un côté le constat d'une corrélation entre variables et de leur succession dans le temps et de l'autre l'affirmation d'un lien de causalité direct et simple faisant d'un des éléments (l'apprentissage) la cause de l'autre (l'insertion rapide) alors que *« les modalités de l'alternance recouvrent des réalités diverses et […] que cette diversité influence l'usage et les effets de l'alternance sur les conditions d'insertion des diplômés »* (Beaupère & Collet, 2017, p. 81). L'apparence d'une causalité forte de l'alternance, en particulier de l'apprentissage, sur l'insertion professionnelle a abouti depuis les années 1980 à idéaliser cette modalité pédagogique en tant que solution aux difficultés d'entrée dans l'emploi et au chômage des jeunes : *« D'un dispositif existant, particulier et circonscrit, il [l'apprentissage] devient désormais pensé comme une solution à caractère universel »* (Arrighi, 2013, p. 51). C'est oublier le caractère particulier et contingent des relations entre la formation et l'emploi qui constituent toujours une construction sociale mettant en jeu une multitude d'acteurs, d'institutions et de variables.

Si l'on peut retenir la probabilité d'une préférence pour les anciens apprentis de la part de certains employeurs qui valorisent les apprentissages « concrets » et les expériences de formation *in situ*, on doit d'abord rappeler que sa concrétisation par l'embauche d'apprentis n'est absolument pas automatique, mais dépend tout à la fois :

- du contexte économique (conjoncture et réalités locales) qui génère ou non un besoin d'embauche au moment et dans le bassin d'emploi où de jeunes apprentis diplômés cherchent à s'insérer professionnellement ;
- du fonctionnement du sous-système d'emploi sectoriel et territorial qui affecte une préférence des employeurs pour tel ou tel contrat avec tel ou tel type de salariés ;
- de la reconnaissance variable des formations et des diplômes par les employeurs et leurs représentants (chambre de commerce, syndicat patronal) ;
- de la qualité et de l'ancienneté des liens entre les acteurs de la formation et les employeurs de la spécialité concernée.

Le fait d'être passé par l'apprentissage pour réaliser une formation, et mieux encore avoir eu un diplôme, peut effectivement donner un avantage dans la recherche d'emploi. Celui-ci doit cependant faire l'objet d'une analyse ne se limitant pas aux bienfaits intrinsèques de la formation et de la voie suivie. D'autres aspects comptent en effet dans les arbitrages des recruteurs, ainsi *« les profils des étudiants apprentis et les critères de sélection à l'entrée des formations sont à prendre en considération pour appréhender ces questionnements »* (Beaupère & Collet, 2017, p. 80).

Comme on l'a vu, « n'importe quel » étudiant ne devient pas apprenti compte tenu de la double sélection initiale. On peut alors poser l'hypothèse que cette sélection à l'entrée est largement prédictive du succès à la sortie puisque, là encore, « n'importe quel » diplômé ne trouve pas un emploi de façon rapide. La

[15] Voir données sur la version en ligne sur le site.

combinaison de ressources scolaires et a-scolaires, de compétences cognitives et non cognitives, de capitaux de différentes natures qui est recherchée et valorisée pour obtenir en amont le droit de suivre une formation universitaire en apprentissage constitue aussi un avantage substantiel en aval dans la tentative d'un jeune diplômé de convaincre un recruteur.

Si cette hypothèse se vérifie, ne peut-on alors considérer que si les formations en apprentissage préparent efficacement la future insertion professionnelle, elles présélectionnent aussi les futurs vainqueurs (au moins relatifs) de la compétition entre jeunes primo-arrivants sur le marché du travail ? La sélection à l'entrée en apprentissage ne serait-elle pas une sorte de prophétie autoréalisatrice : l'avantage ultérieur à la formation procédant alors largement de la reconnaissance initiale ? Or, la dotation des jeunes aspirants en capitaux socioculturels n'est pas socialement aléatoire, mais relève de déterminants – pour ne pas dire de déterminismes – largement liés à la naissance et à la position sociale des étudiants.

S'il tend à modifier l'ordre des sortants de formation dans la file d'attente des demandeurs d'emploi, le développement de l'apprentissage n'est pas une solution réelle au chômage des jeunes et à leurs parcours chaotiques durant leur parcours d'insertion dans la mesure où il ne modifie ni la quantité d'emplois disponible, ni leur organisation. Il peut en revanche contribuer à donner une nouvelle apparence aux illusions sur la primauté des efforts et des mérites individuels dans la quête de formations performantes et de stratégies efficaces de recherche d'emploi. Il contribue également à réactualiser les illusions sur la supposée adéquation entre des formations (bien conçues et bien ciblées) et des emplois qui émergeraient dès que de jeunes « talents » seraient prêts à les occuper avec efficacité. Aujourd'hui comme hier, *« orienter la formation professionnelle en fonction de besoins instantanés exprimés par les employeurs, en supposant une stricte adéquation entre formation et emploi »* (Dumartin, 1997, p. 59) est une erreur au regard du fonctionnement de l'emploi, des modes de recrutement des employeurs et des trajectoires professionnelles des individus.

# Conclusion

L'enquête exploratoire que présente ce texte est un travail qui reste à poursuivre sur le terrain choisi et à élargir à d'autres établissements et territoires pour solidifier et peut-être atténuer nos conclusions provisoires. Mais, loin d'être isolés, nos premiers résultats rejoignent différents travaux antérieurs dont nous avons fait état et permettent donc de regarder avec circonspection tant l'enthousiasme dont l'apprentissage est l'objet que la croyance dans son efficacité mythifiée face aux difficultés des jeunes diplômés lorsqu'ils tentent d'accéder à l'emploi.

Il paraît très important d'une part de relativiser les effets propres de l'apprentissage sur l'insertion, d'autre part d'être conscient de la multiplicité des facteurs permettant d'expliquer les avantages relatifs des apprentis et enfin de garder en tête les risques de renouvellement de la sélection sociale à l'université via l'apprentissage compte tenu de l'impact probablement décisif des modalités et des critères de sélection pour entrer dans les formations en apprentissage. Les liens entre formations et emplois restent, on le voit, une question complexe (Giret *et al*., 2005) et un objet d'étude vivant.

À l'heure où l'emploi des jeunes, déjà difficile et dégradé depuis 40 ans, risque de subir de lourdes conséquences de la crise économique consécutive à la crise sanitaire liée au coronavirus, il n'est pas inutile de savoir ce qu'il est possible et ce qu'il serait imprudent d'attendre d'un recours massif à l'apprentissage.

# Références bibliographiques

Abriac, D., Rathelot, R. & Sanchez R. (2019). L'apprentissage entre formation et insertion professionnelles. Insee, *Formations et emploi édition 2019.*

Agulhon C. (2007). La professionnalisation à l'Université, une réponse à la demande sociale ? *Recherche et formation*, *54*, 11-27.

Arrighi, J.-J. & Brochier D. (2005). 1995-2003 : l'apprentissage aspiré par le haut*. Céreq Bref*, *217*.

Arrighi J.-J. (2013). L'apprentissage et le chômage des jeunes : en finir avec les illusions*. Revue française de pédagogie*, *183*, 49-57.

Beaupère, N., Collet, X. & Issehnane, S. (2017). L'alternance à l'université, quel effet propre sur l'insertion ? *Formation Emploi*, *138*, 79-97.

Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et formation*, *35*, 117-132.

Briant, V. (de), Glaymann, D. (2013). *Le stage. Formation ou exploitation ?* PUR : Rennes.

Brucy, G. (2013). L'apprentissage ou... les apprentissages ? *Revue française de pédagogie*, *183*, 15-25.

Cahuc, P., Ferracci, M. (2014). L'apprentissage au service de l'emploi. *Notes du conseil d'analyse économique*, *19*, 1-12.

Cart, B. & Léné A. (2015). Avant-propos. Dans G. Boudesseul, B. Cart, T. Couppié, J.-F. Giret, P. Lemistre, M.-H. Toutin, P. Werquin (eds.), *Alternance et professionnalisation : des atouts pour les parcours des jeunes et les carrières ?* (p. 255-269). Marseille : Céreq, coll. « Relief » (n° 50).

Cart, B., Léné, A. & Toutin, M.-H. (2018). L'apprentissage favorise-t-il toujours l'insertion professionnelle ? Dans T. Couppié, A. Dupray, D. Épiphane, V. Mora (coord.), *20 ans d'insertion professionnelle des jeunes : entre permanences et évolutions* (p. 109-116). Marseille : Céreq, coll. « Essentiels » (n° 1).

Champy-Remoussenard, P. (2008). Incontournable professionnalisation. *Savoirs*, *17*, 51-61.

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

Dumartin, S. (1997). Formation-emploi : quelle adéquation ? *Économie et statistique*, *303*, 59-80.

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, Lopez, A. & Rose J. (coord.) (2005). *Quelles formations pour quels emplois ?* Paris : La Découverte.

Glaymann, D. (2017). « L'inemployabilité » des jeunes diplômés : une construction sociale. Dans G. Tiffon, F. Moatty, D. Glaymann, J.-P. Durand (dir.), *Le piège de l'employabilité. Critique d'une notion au regard de ses usages sociaux* (p. 215-230). Rennes : PUR.

Goffman E. (1975). *Stigmate.* Paris : Minuit.

Insee (2018). « L'insertion des jeunes ». *Formations et emploi, édition 2018*.

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*, 27-29.

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

Kergoat, P. & Quenson, E. (2011). *Usages de la formation et production des inégalités sociales dans les grandes entreprises*. Rapport ACI Éducation et Formation.

Lazuech, G. (2000). Recruter, être recrutable : l'insertion professionnelle des jeunes diplômés d'écoles d'ingénieurs et de commerce. *Formation Emploi*, *69*, 5-19.

Lefresne, F. (2003). *Les jeunes et l'emploi.* Paris : La Découverte.

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

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.

Maillard, F. (2012). Professionnaliser les diplômes et certifier tous les individus : une stratégie française indiscutable ? *Carrefours de l'éduction*, *34*, 29-44.

Moreau, G. (2013). Apprentissage (s). Homogénéité et hétérogénéité d'un dispositif. *Revue Française de pédagogie*, *183*, 39-48.

Quenson, E. & Coursaget, S. (Dir.) (2012). *La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes.* Toulouse : Octarès.

Rose, J. (2014). *Mission insertion. Un défi pour les universités.* Rennes : PUR.

Ruiz, G. & Goastellec, G. (2016). Entre trouver et se trouver une place d'apprentissage : quand la différence se joue dans la personnalisation du processus. *Formation Emploi*, *133*, 121-138.

Sanchez, R. (2004). Les contrats d'apprentissage et de qualification : les caractéristiques individuelles des bénéficiaires restent essentielles pour expliquer l'insertion. *Dares Premières synthèses, 05.1*.

Sarfati, F. (2014). L'alternance au risque de la sursélectivité. *Revue française de socioéconomie*, *14*, 71-92.

Tanguy, L. (Eds) (1986). *L'introuvable relation formation-emploi : un état des recherches en France*. Paris : La Documentation Française.

Vernières, M. (dir.) (1997). *L'insertion professionnelle, analyses et débats*. Paris : Economica.

Vincens, J. (2005). L'adéquation formation-emploi. Dans J.-F. Giret *et al*., *Des formations pour quels emplois ?* (p. 149-162). Paris : La Découverte.

Session 13

# Catégories et outils de jugement à l’entrée en formation

# Les catégories de jugement mobilisées dans la construction des avis des établissements d'enseignement secondaire sur les vœux d'orientation des élèves

*Hélène Veyrac*[*], *Julie Blanc*[*], *Audrey Murillo*[*]

La question de l'égalité des chances oriente nombreuses recherches en éducation, comme si la société contemporaine, notamment européenne, attendait de son système éducatif une réduction de la « reproduction sociale » (Bourdieu & Passeron, 1964). Un des points d'attention des recherches sur cette reproduction sociale réside dans l'accès des élèves à une éventuelle poursuite d'études dans l'enseignement supérieur (Duru-Bellat & Kieffer, 2008). Dans un système d'éducation qui a une scolarité obligatoire relativement longue, avec une diplomation assez homogène en fin d'enseignement secondaire, l'accès à l'enseignement supérieur constitue une sorte de « croisées des destins ». En France, le baccalauréat, diplôme qui autorise les demandes d'accès à l'enseignement supérieur, est délivré à environ un demi-million de personnes chaque année (ministère de l'Éducation, 2018), essentiellement des jeunes de 17-18 ans. La délivrance de ce diplôme s'effectuant en fin d'année scolaire, moment où les décisions des établissements d'enseignement supérieur sont déjà prises, l'avis préalable des établissements d'enseignement secondaire dans l'accès à l'enseignement supérieur s'avère prédominant (Mathiot, 2018), au détriment du niveau de réussite au diplôme. Dans le processus d'accès à l'enseignement supérieur, l'avis du chef d'établissement vis-à-vis des capacités des élèves à réussir dans les formations auxquelles ils aspirent joue potentiellement un rôle décisif. Pourtant, rares sont les recherches qui peuvent éclairer la construction de ces avis.

Quelle part les chefs d'établissement prennent-ils dans la construction des avis d'orientation pour l'accès à l'enseignement supérieur ? Sur quelles catégories de jugement s'appuient-ils pour élaborer ces avis ?

Du point de vue des chefs d'établissement, quelles sont les catégories de jugement mobilisées pour construire cet avis ? Sur quelles représentations de l'enseignement supérieur et des exigences des formations souhaitées par les élèves reposent-ils ? L'avis est-il élaboré de manière individuelle ou s'appuie-t-il sur un collectif de travail, dans la continuité du travail collectif mené par les équipes de professionnels pour accompagner l'orientation de l'élève (Métral, 2018) ? L'aspect longitudinal pris en charge lors de l'accompagnement à l'orientation de l'élève intervient-il à ce moment de décision du chef d'établissement ?

## 1. Les catégories de jugement des chefs d'établissement

La construction de l'avis d'orientation décidé en conseil de classe repose sur un travail de concertation entre plusieurs acteurs, dont les enseignants. Selon Métral (2018) cette décision ne repose pas seulement sur les résultats scolaires, mais s'appuie sur des informations recueillies sur d'autres situations. Malgré l'importance de ces décisions pour l'avenir de centaines de milliers d'élèves chaque année dans un pays comme la France, il est difficile de trouver des recherches qui tentent de les éclairer dans leur effectuation concrète, lors des situations de « concertation » *(op. cit.)* que constituent notamment les conseils de classe. Pourtant, le doute en matière de justice et d'objectivité est permis (Dequiré, 2008).

Nous pouvons avancer que les catégories de jugement relatifs aux décisions de poursuite d'études s'inscrivent dans une « histoire de l'orientation », celle d'un système éducatif, dont la description des

[*] École nationale supérieure de formation de l'enseignement agricole, UMR « Éducation Formation Travail Savoirs », Université de Toulouse, helene.veyrac@ensfea.fr.

grandes évolutions (Berthelot, 1993) révèle notamment des tensions entre une logique de « gestion de flux » (dont les enjeux ont eu des fins diverses selon l'évolution de la société et de ses attentes vis-à-vis de son système éducatif), et une logique d'attention au projet de l'élève. Dans la logique de « gestion de flux » se situe la question de l'équité entre élèves (ne pas favoriser un élève moins méritant qu'un autre), qui n'est pas toujours compatible avec la volonté de laisser le maximum de chances à un élève de satisfaire ses projets. D'autres tensions pourraient apparaitre à travers l'étude du rôle des chefs d'établissement dans la construction des avis d'orientation, tensions semblables à celles inhérentes à l'activité des conseillers d'orientation par exemple qui se trouvent souvent face au dilemme d'encourager des désirs d'accès à des orientations ambitieuses ou d'entraver des orientations illusoires pour l'élève (Rochat, 2015). Nous nous proposons donc d'aborder les catégories de jugement des chefs d'établissement dans cette activité d'élaboration des avis d'orientation vers des études supérieures.

Dans le contexte étudié (plateforme Parcoursup en 2018), pour chaque vœu d'orientation de chaque élève, l'appréciation du chef d'établissement comprend un « avis à rédiger » (d'une longueur maximale d'environ 450 caractères) intitulé « appréciation du chef d'établissement sur la capacité de l'élève à réussir dans la formation visée » et un avis sur la capacité à réussir comprenant 4 « niveaux » : « très satisfaisant », « satisfaisant », « assez satisfaisant », « peu démontrée ». Les documents infographiques diffusés par le ministère de l'Éducation (plateforme Parcoursup, mai 2018) montrent un usage discriminant de ces 4 niveaux, le niveau « très satisfaisant » étant toutefois le plus souvent choisi.

Matériellement, sur la plateforme, pour chaque élève, les avis du chef d'établissement succèdent à un bulletin de notes (de l'année précédente et de l'année en cours), aux appréciations des enseignants (par discipline) et aux avis du professeur principal (avis sur la méthode de travail, l'autonomie, l'engagement, l'esprit d'initiative et la capacité à s'investir dans le travail). Les chefs d'établissement doivent émettre un avis pour chacun des vœux des élèves (jusqu'à 10 vœux par élève).

## 2. Entretiens individuels auprès de sept proviseurs-adjoints

Cette recherche s'appuie sur un recueil de données mené auprès de l'enseignement public agricole français, ceci pour des raisons liées à notre ancrage institutionnel. Dans ce système éducatif, les « chefs d'établissement » (directeurs d'établissement) à proprement parler exercent des fonctions de direction d'un ou de plusieurs lycées agricoles, mais également d'autres centres (exploitation agricole, centres de formation divers), ce qui les tient bien souvent à l'écart des responsabilités pédagogiques, à la différence des proviseurs adjoints (ou directeurs adjoints). C'est donc auprès des acteurs impliqués dans le pilotage pédagogique que notre recherche s'appuie, à savoir les proviseurs adjoints de lycées agricoles publics ; ces derniers exerçant le plus souvent seuls dans leur établissement, leur intérêt pour mieux connaitre le concret du travail de leurs collègues est très souvent vif. Intéressés pour échanger sur les différentes façons de s'approprier les changements, des proviseurs adjoints se sont engagés dans un processus de recherche coopérative sur plusieurs années (Veyrac, 2018). Proviseurs adjoints et chercheurs enquêtent donc ensemble dans l'objectif de rendre visible le travail de direction d'établissement d'enseignement aux yeux d'autres personnes, notamment leurs collègues.

L'aspect coopératif de la recherche détermine les modalités de recueil de données ainsi fixées : des entretiens individuels semi-directifs enregistrés et retranscrits, basés sur une trame commune, fournissent des données pour apporter des éléments de réponse aux questions de recherche. Les proviseurs adjoints ont ainsi été questionnés entre autres sur les procédures mises en place pour élaborer leur avis, l'enrôlement éventuel des enseignants, l'organisation du conseil de classe, sa place dans le calendrier de Parcoursup, les décisions prises, les modalités d'évaluations des différents items à renseigner. Ce contexte coopératif permet aux praticiens de l'éducation de rendre la recherche utile à leur activité au quotidien et aux chercheurs de s'affranchir de réponses trop convenues. L'inscription dans la durée du dispositif de recherche est également un des facteurs favorisant une expression authentique des activités réalisées dans un climat de confiance mutuelle entre chercheurs et praticiens. Ce contexte de confiance est particulièrement important s'agissant pour les chercheurs d'accorder du crédit aux discours sur l'activité et pour les proviseurs adjoints de s'exprimer sur une dimension de leur

travail qui peut s'avérer décisive pour l'avenir des jeunes et qui est, malgré ou à cause de cela, particulièrement peu éclairée par la recherche en éducation.

Les sept proviseurs adjoints qui ont participé à cette recherche exercent dans sept régions distinctes de la France métropolitaine. Le contexte de la recherche leur a été présenté ainsi : *« Nous nous intéressons à la diversité des procédures Parcoursup mises en place dans les lycées, auprès des classes technologiques, de la saisie des vœux par les élèves à la saisie des avis par les chefs d'établissements ou professeurs principaux […]. L'enjeu est d'éclairer les processus de décision, dans leur diversité. Les données seront anonymisées et les résultats vous seront communiqués ».*

Un des partis pris méthodologiques de cette recherche consiste à focaliser le discours des proviseurs adjoints sur une seule classe de leur établissement (terminale technologique) : il s'agit ainsi de rester au plus près des dispositifs effectivement mis en place, et de ne pas recueillir des propos trop généraux ou des activités plus idéalisées que vécues. Les recueils ont eu lieu en avril 2018, lors de l'année de lancement de la plateforme Parcoursup, quelques jours seulement après la date limite de formulation des avis par les chefs d'établissement (donc plusieurs semaines avant la diffusion officielle aux élèves), ceci afin d'éviter les reconstructions de souvenirs.

Les entretiens sont analysés sous l'angle (1) de la part prise par les chefs d'établissement dans l'élaboration des avis et (2) des catégories de jugements en lien avec l'élaboration de avis sur les vœux d'admission dans l'enseignement supérieur.

# 3. Buts des proviseurs adjoints

Les données présentées ici rendent compte des buts que les proviseurs adjoints déclarent se donner en lien avec l'élaboration des avis d'orientation.

## 3.1. Interférer ou pas dans les avis des enseignants

Plusieurs proviseurs adjoints déclarent donner des consignes aux enseignants pour rédiger leurs appréciations, notamment pour qu'ils formulent des appréciations différentes de celles déjà présentes sur le bulletin « classique » destiné à être examiné en conseil de classe : pour eux, il apparait important d'indiquer aux enseignants que l'avis « classique » (de type « Bon trimestre, persévérez dans vos efforts ») ne convient pas pour constituer un avis d'orientation. Ainsi, plus de la moitié des proviseurs adjoints de notre échantillon incitent les enseignants à rédiger leurs appréciations en lien avec la poursuite d'études, et non les résultats scolaires de l'élève, comme Agathe[1] qui promeut *« une projection sur les capacités du jeune à réussir »*. Ces proviseurs adjoints donnent des consignes aux enseignants pour que les appréciations apportent un regard prospectif, voire prédictif sur l'élève, sur sa capacité à évoluer dans l'environnement d'étude visé. En revanche, d'autres proviseurs adjoints se défendent de donner des consignes aux enseignants, à l'instar de Fabien qui fait confiance aux professeurs principaux qu'il qualifie de bienveillants ; il dit d'eux qu'*« ils ne sont pas là pour les planter ».* En complément, il déclare *« veiller à la cohérence de l'ensemble entre les extrêmes : "surnoter et être trop sévère" »*.

Tous les proviseurs adjoints interrogés s'accordent sur leur part d'influence en matière de bienveillance à l'égard du regard porté à l'élève dans la rédaction des avis, à l'instar d'Émile : *« La consigne générale était : on est bienveillants, on ne peut pas prédire ce que peut être un élève d'ici 6 mois et encore moins dans 2 ans ; on s'appuie surtout sur, un peu les résultats, mais finalement plus sur l'autonomie, sa maturité, surtout l'autonomie dans le travail et son activité en cours, pas forcément les notes […] J'ai mis en avant que l'évaluation n'est jamais négative, ça a gêné certains enseignants. […]. On était plutôt sur un horizon positif pour l'élève ».* Similairement pour Fabien : *« En cas de doute, on a toujours axé au fait que c'est au bénéfice de l'élève donc on est allé vers le plus plutôt que vers le moins. Ça, c'est une règle d'or ».* Si les proviseurs adjoints s'imposent une évaluation positive, ils se gardent néanmoins de tout optimisme infondé, qui mènerait les élèves « au casse-pipe » (Fabien). Ainsi, le rôle de Fabien

[1] Dans ce texte, les proviseurs adjoints sont désignés par un prénom modifié.

est, selon lui, d'éviter aux élèves de leur faire prendre des risques, il a par conséquent le souci d'être au plus juste dans la rédaction des avis. ]Cédric a un propos similaire : *« On nous demande notre avis, si c'est pour les envoyer au carton [… Il a fallu que moi j'intervienne [lors du conseil de classe] : il faut pas l'envoyer au carton ».* Par ailleurs, et de manière très spécifique à l'année de mise en place du dispositif Parcoursup, Cédric dit avoir incité les enseignants réfractaires à Parcoursup à ne pas *« mettre satisfaisant à tous les élèves par principe ».*

## 3.2. Mettre en place la concertation : conseil de classe ou pas

Les avis que doivent formuler les chefs d'établissement sont-ils élaborés sans les enseignants ? La réponse est clairement négative : aucun des avis n'est pris par la direction seule : tous les avis s'élaborent avec les enseignants, corroborant la recherche suscitée (Métral, 2018). La contribution des enseignants varie très fortement, d'une délégation totale de la part du directeur adjoint à une concertation. Cette contribution des enseignants dans l'avis du chef d'établissement dépend de l'organisation temporelle instaurée par le proviseur adjoint. Cette organisation s'articule bien souvent (5 établissements sur 7) autour d'une « réunion de l'équipe » à laquelle le proviseur adjoint participe. Dans les deux autres cas, les avis ont été élaborés en dehors de discussions d'équipe : la décision s'est effectuée en duo « proviseur adjoint et professeur principal » pour un cas (Nicolas), et par le professeur principal seul pour l'autre cas (Cédric).

Le calendrier fixé par la procédure d'admission dans l'enseignement supérieur (pour les trois premières années du dispositif Parcoursup tout au moins) prévoit que les conseils de classe, qui se tiennent avant la fin du mois de mars, interviennent dans l'avis à donner par l'établissement. Les propos de Nicolas vont dans ce sens : *« Le conseil de classe, c'est lui qui donne les avis […] on est dans le cadre scolaire, on est bien là pour évaluer les performances d'un jeune, son aptitude à réussir pour poursuivre une scolarité ».* Toutefois, les entretiens montrent des interprétations divergentes de ce qu'est un « conseil de classe ». En effet, nos résultats montrent que le conseil de classe qui s'est inscrit dans la procédure d'élaboration des avis était assez rarement composé de délégués des élèves et de parents. Les avis ont donc été discutés et élaborés plutôt en réunion *ad hoc*, nommée diversement selon les établissements (« conseil de classe restreint », « post-conseil de classe », « commission d'orientation », « conseil des professeurs », voire même « conseil de classe »). En effet, à l'instar de Bastien, de nombreux proviseurs adjoints souhaitent que les informations échangées sur l'orientation des élèves ne soient pas divulguées par les délégués : *« On ne maitrise pas toujours le retour d'informations détenues par les délégués et les parents donc comme ça concerne l'orientation, on préfère le faire entre nous et ensuite on rend cet avis à chacun des élèves concernés »*. Deux buts semblent ainsi s'opposer : décider des vœux dans une instance où les élèves sont représentés (cas de Nicolas) et préserver la confidentialité des informations jusqu'à la date d'annonce nationale (comme Cédric).

## 3.3. S'appuyer sur les avis des professeurs principaux

La plupart des proviseurs adjoints indiquent que les enseignants connaissent bien plus finement qu'eux-mêmes les élèves. Par exemple, Cédric, exerçant dans un établissement comptant un effectif relativement important d'élèves en fin de cycle secondaire, ne se sent pas légitime pour émettre un avis sur les vœux des élèves : *« Je ne les connais pas [les élèves], je peux faire une synthèse des différentes appréciations des profs, mais ça va me prendre 10 ans et je ne serais que sur de l'écrit. Là, je leur ai demandé [leur avis sur les vœux des élèves] donc une prof m'a dit :"Tu nous demandes de faire ton boulot" et je lui ai dit "Non, je te demande juste de faire le tien et de me donner un avis sur le gamin et ensuite l'avis, je l'écris". Certes pour moi ce n'est que de la frappe [c'est lui qui utilise le clavier pour entrer les avis du chef d'établissement sur la plateforme], mais à un moment donné c'est vous qui connaissez les gamins ».* Similairement, Fabien exprime : *« Je ne considère pas avoir une connaissance fine des élèves »*, ce qu'il argumente par son passé de conseiller principal d'éducation (CPE) : *« [les proviseurs adjoints] qui ont été profs avant, ils ont peut-être une habitude ou une facilité à évaluer ou à analyser ».*

À l'inverse, pour Nicolas, avoir été CPE apporte d'avoir un regard particulier sur les capacités à réussir des jeunes. *« Je sais qu'un jeune qui a fait un bac pro peut réussir en BTS même si le bac pro n'a pas été simple, il y a un certain nombre de choses que je vois parce que je suis ancien CPE […]. Si un prof principal est resté sur ce qu'il a vécu avec un jeune pendant deux ans, avec parfois des choses assez marquées dans la relation ou dans la vision qu'il a de l'élève en termes de jugement, je trouve que parfois on est un peu dur avec eux ».*

Nicolas est cependant parfois amené à déléguer la construction des avis, s'il juge que le professeur principal s'appuie sur des critères similaires aux siens : *« Si je délègue, j'ai besoin d'avoir vérifié que la personne qui va évaluer les jeunes met une appréciation dans cette optique-là, sinon c'est moi qui le fais. Par contre je le fais avec lui à côté parce qu'en même temps, en faisant avec lui, ça lui permet de voir comment je vois les choses donc ça permet de créer un peu de culture commune. [...] j'essaie d'avoir une vision assez transversale sur l'élève [...] en tant que personne et donc ce qu'il peut engager en termes de motivation qui peut l'amener à réussir [...] La performance scolaire n'évalue pas tout ».* À travers ce propos, un but se dessine plus particulièrement, celui pour le directeur-adjoint de provoquer une certaine vision « transversale de l'élève », invitant ainsi l'enseignant à se décentrer de la sienne.

En résumé, il apparait que l'action des proviseurs adjoints détermine les conditions de concertation de l'élaboration des avis sur les vœux des élèves, davantage que l'avis même. Ces conditions de concertation diffèrent d'un lycée à un autre, selon la place accordée au professeur principal, la nature de l'éventuelle délibération (formes variables du conseil de classe) et les consignes que la direction adresse aux enseignants.

# 4. Catégories de jugement pour l'élaboration des avis

Une analyse de contenu des entretiens met en évidence différentes catégories de jugement, diversement pris en compte par les proviseurs adjoints, pour élaborer leurs avis sur les vœux d'orientation des élèves.

## 4.1. L'ancienneté du projet

Les lycées sont tenus d'organiser des accompagnements à l'orientation (notamment dans le cadre de « l'accompagnement personnalisé ») qui amènent bien souvent les professionnels de l'éducation (CPE, professeurs principaux notamment) à être informés du projet professionnel du jeune. Ceci suppose l'organisation d'une mémoire, d'une trace du projet professionnel. Dans le lycée d'Emile par exemple, le CPE, lors du conseil de classe restreint, s'appuie sur des fiches qui retracent l'historique, depuis son entrée au lycée, du projet d'orientation de chaque jeune : *« Les CPE ont 4 pages qui regroupent toutes les appréciations, qui synthétisent tous les entretiens tutorés qu'ils ont eus sur l'ensemble de leur formation et en fait, on regarde si ce n'est pas une idée qui est sortie la veille, c'est ça qu'on valide plutôt ».* Cédric dit demander aux professeurs principaux auxquels il délègue l'avis, d'examiner l'ancienneté du projet (dont les enseignants ont entendu parler). Similairement, Nicolas précise qu'il va émettre l'avis le plus défavorable dans le cas d'un projet récent, quand *« on n'a jamais entendu parler du vœu ».* Ainsi, la constance et la consistance du projet professionnel valent ici pour critère dans l'évaluation portée au vœu de l'élève.

## 4.2. La cohérence des vœux entre eux

Émettre des avis revient, pour certains proviseurs adjoints, à déceler les vœux qui semblent incongrus : *« [on va examiner les vœux] pour voir s'il n'y a pas des formations (souhaitées par les élèves) qui sortent du diable Vauvert et qui ne correspondent à rien [...] La spécificité de ce portail [Parcoursup], c'est que c'est le supermarché : vous pouvez cocher une formation parce l'intitulé vous semble intéressant, mais vous savez même pas de quoi ça cause. L'intérêt pour nous c'est d'identifier les demandes de formations qui ne correspondent à rien »* (Emile). *« Il faut que ce soit sur leurs lettres de motivation : des fois ça sort du chapeau »* (Fabien). La ligne directrice pour émettre un avis dépréciatif s'appuie sur une prise en compte de l'ensemble des éléments du dossier fourni par l'élève (lettre de motivation, etc.),

d'un repérage des vœux de formations pouvant paraitre incongrus ou mal identifiés voire mal appréhendés par l'élève.

## 4.3. Les choix d'orientations déjà opérés par l'élève

S'agissant d'enseignement technologique, les élèves ont opéré des choix d'orientation professionnelle dès leur formation secondaire, et ainsi certains proviseurs adjoints (Agathe notamment) disent inciter les enseignants à en tenir compte dans les avis. De grandes orientations sont données par Agathe pour qui donner un avis consiste à juger de la *« cohérence entre le projet et la filière déjà suivie ».*

## 4.4. Au-delà de la performance scolaire, le potentiel du jeune

L'enjeu de ne pas s'en tenir à un point de vue trop « scolaire » est mis en avant par Agathe qui incite à se départir des résultats purement scolaires des élèves pour envisager *« les capacités du jeune à réussir en poursuite d'études ».* Il en va de même pour Émile qui précise : *« Il est vrai que ça pouvait amener, dans certains cas, des discussions parce que chaque enseignant a quand même tendance à juger avec sa matière et uniquement avec sa matière et avec ce qu'il a pu constater pendant la scolarité. Moi, j'essayais de défendre l'idée en disant [...] qu'on lui donne une chance ».* Il ajoute : *« À l'écran, quand on remplit sur Parcoursup, quand il l'a déjà rempli*[2]*, tu peux accéder au dossier de l'élève donc tu peux accéder à sa lettre de motivation par exemple. Certains avaient des lettres très pertinentes donc tu peux très bien te dire qu'il a fait un bac dans lequel il ne s'est peut-être pas tellement épanoui, quelle qu'en soit la raison, et puis finalement il faut qu'on lui laisse aussi sa chance, c'est ce que je disais aux profs, à certains, quand c'était un peu litigieux sur l'avis à donner : il a exprimé le projet, il faut aussi leur donner leur chance en disant que pour certains même s'ils se réorientent éventuellement sur un autre secteur, qu'on dise "pourquoi pas" ».*

Dans cet exercice de prédiction, pour Émile, le parcours scolaire entre en ligne de compte, aux côtés de l'évaluation de la maturité : *« On regarde le comportement scolaire, l'autonomie dans le travail et puis après un truc qui est un peu plus à manier avec des pincettes, c'est notamment sa maturité. Alors la maturité, le gamin va forcément grandir, mais quelqu'un qu'on a dû pousser, cadrer depuis 2 ou 3 ans et qui veut aller en licence de bio, voilà, ça nous interroge. Là, il y aura peut-être un peu de débats. C'est plutôt ça qu'on va regarder. Il y a aussi les vœux par apprentissage, on regarde si, pour nous, ce jeune, en apprentissage, va pouvoir encaisser. On va lui laisser sa chance même si… ».* Ainsi, les exigences liées au format pédagogique de la formation visée rendre en compte dans le jugement : ici, la licence est un enseignement réputé comme peu encadré et nécessitant une maturité de l'élève.

Cédric dit demander aux enseignants de prendre leur décision en fonction des modalités pédagogiques des formations visées (cadrées en BTS vs nécessitant « plus d'autonomie »), tout en examinant le parcours suivi depuis la seconde et le travail que les élèves peuvent fournir vis-à-vis de la formation demandée.

## 4.5. Le domaine du diplôme

Bastien se démarque de ses homologues d'autres établissements en évoquant une catégorie de jugement lié au domaine du diplôme de BTS. Il tient à harmoniser les appréciations autour de vœux concernant le même diplôme : *« Si on a autorisé un BTS quelque part, on l'autorise partout ailleurs. Les attendus sont les mêmes ». « À partir du moment où on fait une demande de BTS, peu importe de savoir si c'est un MUC [Management des unités commerciales], un PA [Productions animales], un BTS banque, pour poursuivre en BTS, le tronc commun existe ».* Il se montre également très impliqué et empêche la tendance opportuniste des enseignants consistant à différencier les avis en fonction des établissements demandés : en l'occurrence, les enseignants ne souhaitaient pas que leur établissement admette certains élèves au comportement difficile dans leur offre de formation d'enseignement supérieur (certains lycées agricoles proposent des formations d'enseignement supérieur) : *« Je peux*

[2] A la date du conseil, les élèves doivent avoir effectué leur vœux d'orientation, mais n'ont pas tous finalisé leur dossier (notamment les éléments rédigés qui argumentent leur choix), le délai fixé aux élèves par Parcoursup pour finaliser leur dossier étant postérieur à la fin des conseils de classe.

*comprendre que les équipes peuvent en avoir marre, que [cet élève] est un profil compliqué, mais on ne peut pas, c'est comme ça, surtout que je leur dis que nous avons ensuite la main pour recruter en interne puisqu'on peut faire un classement des dossiers, etc. donc il faut être juste. Si on accepte un BTS PA, c'est un BTS PA partout en France, il a les [mêmes] attendus [de formation] »* (ces derniers sont explicités nationalement et sont publiés sur la plateforme Parcoursup). Bastien évoque une catégorie de jugement liée au fait que son établissement accueille des étudiants en BTS. En effet, en tant que proviseur adjoint, il intervient à double titre dans la sélection Parcoursup : lors de l'avis du chef d'établissement et lors de l'examen des candidatures.

# 5. Un effet chef d'établissement

Nos résultats montrent que tous les chefs d'établissement ne cherchent pas à influencer la construction des avis d'orientation des élèves de la même façon. D'un établissement à l'autre, les modalités de prise de décision diffèrent sur au moins trois points : interférence dans les avis des enseignants (certains donnent des consignes aux enseignants pour l'élaboration des avis rédigés qui relèvent de la responsabilité des enseignants, alors que d'autres ont une intervention minimale), modalité de la concertation (le conseil de classe prend des formes variées, voire ne joue pas de rôle), place des professeurs principaux.

Plus précisément, certains prennent appui sur les appréciations des enseignants, ne se sentant pas légitimes pour émettre des avis sur les élèves qu'ils connaissent finalement peu, tandis que d'autres convoquent leurs propres jugements des élèves au motif d'un regard particulier sur ceux-ci, en co-rédigeant les avis avec le professeur principal par exemple. En outre, certains assument une forme de leadership pédagogique en cadrant le travail de rédaction des appréciations des enseignants en formulant un certain nombre de consignes notamment celle de porter un regard prospectif sur l'élève.

La variabilité a été relevée dans les catégories de jugement que les proviseurs adjoints évoquent comme pertinentes pour construire les avis. Dis autrement, les proviseurs adjoints interrogés individuellement quelques jours après leur participation au processus de sélection des élèves (par l'élaboration des avis) évoquent des catégories de jugement variées. Par exemple, des proviseurs adjoints disent évaluer plus positivement des vœux qui s'appuient sur un projet professionnel connu de l'établissement (par le CPE ou les enseignants présents au conseil), au détriment donc de vœux dont l'élève n'auraient parlé à aucun de ses enseignants ou CPE. Une autre catégorie de jugement est relative au « potentiel perçu du jeune », catégorie qui entrerait en tension avec les catégories des enseignants. Un proviseur adjoint, d'un établissement « recruteur » (qui a des classes de BTS) évoque la prise en compte des lettres de motivations des élèves dès cette phase de la sélection (alors même que tous les élèves n'ont pas terminé la rédaction de ces lettres à la date des conseils de classe). On a pu entrevoir également que les vœux étaient évalués à l'aune les uns des autres (cohérence des vœux entre eux).

Ces propos invitent à s'interroger sur l'équité de traitement des élèves quant aux processus d'élaboration des avis d'orientation les concernant, selon la nature du pilotage pédagogique. D'autres variables ont pu être relevées, comme le parcours professionnel du personnel de direction (avoir été CPE) et l'expérience du chef d'établissement en matière de sélection des candidats post-bac (établissement préparant au diplôme de BTS par exemple). Plus globalement, les catégories de jugement peuvent faire l'objet de débats au sein de l'établissement (lors de conseils de classe ou d'échange avec les professeurs principaux dans le cas de Nicolas) mais pas de publicité explicite auprès des élèves. Pourtant, la procédure Parcoursup revêt une importance de premier ordre pour l'orientation, plus que le bac en lui-même puisque la sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur s'effectue avant les épreuves du baccalauréat, ce qui justifie, entre autres arguments, un remaniement important du calendrier des épreuves du baccalauréat (objet de la rénovation du baccalauréat au début des années 2020).

Alors que lors des entretiens, nous avons demandé aux proviseurs adjoints d'évoquer une seule classe d'élèves bien particulière, les proviseurs adjoints ont pu évoquer d'autres dispositifs mis en place pour d'autres classes. Il est apparu ainsi qu'au niveau d'un même établissement, les calendriers et leurs influences sur les avis du chef d'établissement divergent. Une recherche complémentaire serait

nécessaire pour affirmer un traitement différencié des élèves en fonction non pas de l'établissement, mais des professeurs principaux, pour confirmer cet effet. Les équipes de direction délèguent-elles leur avis de manière différenciée en fonction des équipes et de la confiance qu'elles leur accordent ? Les chefs d'établissement renoncent-ils tous à une équité de traitement entre les différentes classes, au nom de l'autonomie pédagogique des professeurs, en particulier des professeurs principaux ?

Par ailleurs, les classes concernées par l'étude étaient issues de filières technologiques et là encore il a pu être relaté des différences d'organisation, de fonctionnement notoires en fonction des classes et des filières : *« Ce sont les classes les plus faciles, c'est le plus simple, ils demandent principalement du BTS alors qu'en bac pro, il faut examiner le choix par rapport à leur niveau, avec des vœux très hétérogènes et les bac généraux peuvent avoir un nombre très important de vœux [...] Les discussions ne portent pas sur les mêmes choses [...] le doute est plus grand avec les S [filière d'enseignement général] »* (Émile).

## 6. Le dilemme : encourager le rêve ou rendre compte de la réalité

Enfin, le rôle joué par l'établissement dans les avis à donner pour l'orientation ne va pas de soi. Il est parfois remis en question par les enseignants qui s'y refusent (en accordant un avis positif de principe à tous les dossiers) ou renvoient cette fonction à la direction. Les raisons de ces réticences sont probablement à chercher dans la difficulté à prédire un avenir sur la base d'éléments scolaires et sur les hésitations souvent évoquées entre « barrer la route à des destins possibles » et « éviter les échecs ». Ces hésitations rejoignent le travail des psychologues de l'Éducation nationale et autres conseillers en orientation confrontés au dilemme d'encourager le rêve et un certain optimisme auprès des élèves ou *a contrario* de les confronter à la réalité (Rochat, 2015). L'enjeu est de taille puisque des recherches (Morton, Mergler, & Boman, 2014) démontrent que les lycéens ayant des niveaux d'optimisme élevés s'adaptent mieux lors de leur passage à l'université. D'un autre côté, il s'agit de prévenir les déceptions, qui peuvent avoir des conséquences graves sur le plan de la santé. Cette préoccupation des chefs d'établissement est peu présente dans les données. L'idée de « pouvoir encaisser » apparait, mais « donner sa chance » à l'élève semble davantage diriger les actions des chefs d'établissement. Tout semble se passer comme si les chefs d'établissement laissaient aux enseignants les dilemmes, tout en orientant leurs actions vers une plus grande indulgence afin de ne pas « entraver des destins ». De leur point de vue, les enseignants ont une vision trop « scolaire des élèves », alors que dans le cadre de la formulation d'avis d'orientation vers des formations supérieures, il serait attendu un pronostic plus global de l'élève, à savoir sa capacité à s'adapter à un nouvel environnement, sa maturité, en somme une autonomie de jeune adulte.

Alors que chaque établissement d'enseignement supérieur procédant aux sélections via Parcoursup est tenu de publier, sous la forme d'un rapport, *« les critères en fonction desquels les candidatures ont été examinées et précisant, le cas échéant, dans quelle mesure des traitements algorithmiques ont été utilisés pour procéder à cet examen »*[3], on peut s'attendre à une demande de plus de transparence concernant l'élaboration des décisions amont, qui s'élaborent dans les établissements d'enseignement secondaires. Cette demande n'est pourtant pas présence dans notre société en 2018.

## Références bibliographiques

Berthelot, J.-M. (1993). *Ecole, orientation, société (1. éd).* Paris : Presses universitaires de France.

Bourdieu, P & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture.* Paris : Les Éditions de Minuit.

[3] Décision n° 2020-834 QPC du 3 avril 2020, https://www.conseil-constitutionnel.fr/decision/2020/2020834QPC.htm.

Dequiré, A.-F. (2008). Le conseil de classe face à la notation des élèves : une évaluation subjective ? *Spirale-Revue de recherches en éducation, 41/1*, 57-71. https://doi.org/10.3406/spira.2008.1225.

Duru-Bellat, M., & Kieffer, A. (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : Déplacement et recomposition des inégalités. *Population, 63/1,* 123-157.

Mathiot, P. (2018). *Un nouveau baccalauréat pour construire le lycée des possibles. Rapport remis au Ministre de l'Éducation nationale.*
https://cache.media.education.gouv.fr/file/Janvier/44/3/bac_2021_rapport_Mathiot_884443.pdf

Métral, J.-F. (2018). L'orientation des élèves au lycée : Un travail collectif. *L'orientation scolaire et professionnelle, 47/4* (619-658). https://doi.org/10.4000/osp.8896.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2018). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la re-cherche 2018.* https://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html#R%C3%A9sultats,%20dipl%C3%B4mes,%20insertion

Morton, S., Mergler, A., & Boman, P. (2014). Managing the Transition: The Role of Optimism and Self-Efficacy for First-Year Australian University Students. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 24/1,* 90-108. https://doi.org/10.1017/jgc.2013.29.

Rochat, S. (2015). Encourager le rêve ou confronter à la réalité ? Le dilemme des psychologues conseillers en orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 44/4. https://doi.org/10.4000/osp.4642.

Veyrac, H. (2018). *Les analyses coopératives du travail pour éclairer les effets de l'activité des professionnels de l'éducation.* Mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches. Université de Bourgogne Franche-Comté, Dijon.

# Les catégories de jugement à l'œuvre à l'entrée en formation en STAPS et sur le marché du travail sportif : tensions entre propriétés sportives, connaissances académiques et savoir-être, savoirs d'expériences

*Lilian Pichot*[*], *Anne Benoit*[*] *et Sandrine Knobé*[*]

## Introduction

La massification dans l'enseignement supérieur a eu des effets sur les offres de formation dans certains domaines. Parmi d'autres, les STAPS[1] ont diversifié leurs filières de formation à partir des années 1990, tant pour des raisons économiques et de besoin de main-d'œuvre qualifiée dans des secteurs sportifs spécifiques que pour légitimer une filière de formations pluridisciplinaires encore jeune[2], à l'identité plurielle et fragmentée. Dans ce contexte, alors même que la vision adéquationniste entre diplôme et emploi est discutable (Tanguy, 1996 ; Verdier, 1996 ; Le Roux & Wipf, 2012), les différents acteurs ont eu à concevoir et à mettre en œuvre des procédures de sélection. Du fait d'une attractivité forte de la filière STAPS depuis plusieurs années et d'une inflation des effectifs[3] concomitante de réformes générales de l'accès à l'enseignement supérieur[4], le mode de sélection à l'entrée en formation et le devenir des diplômés posent questions, tout comme le rôle des responsables de diplômes et des membres des commissions de recrutement/sélection. Plusieurs acteurs prennent part à ces processus dont la focale mise sur le seul accès au marché du travail sportif masque leurs implications. Quel rôle plus informel peuvent jouer, par exemple, les responsables de diplômes, intermédiaires entre les diplômés candidats à l'emploi et les recruteurs ? Il nous intéresse, dans cette vision élargie, de comprendre les processus de sélection/recrutement concrètement mis en œuvre ainsi que les catégories de jugement et d'appréciation sur lesquelles prennent appui les responsables de diplômes et les recruteurs. Ces pratiques et points de vue sont aussi confrontés aux parcours d'insertion des diplômés STAPS de la faculté des sciences du sport de Strasbourg.

À partir d'une comparaison des perceptions des recruteurs et des responsables de diplômes à propos des prérequis et compétences attendues, notre recherche vise à comprendre le poids relatif et les effets d'un ensemble de prérequis explicites et tacites, de déterminants tels que les performances scolaires (Benoit, Knobé & Pichot, 2019), le « capital sportif » (Bauger, 2011 ; Pierre & Koebel, 2011), non seulement sur leur entrée dans des formations sélectives, mais aussi sur l'accès au premier emploi. La recherche tente aussi de saisir les attributs favorisant le recrutement comme les stages et les réseaux personnels (« liens forts ») et professionnels (« liens faibles ») par lesquels les jugements de compétences se construisent et qualifient les diplômés. Exposée au jugement de compétences relatives au secteur professionnel et aux emplois visés, la compétence s'inscrit dans un rapport social mettant aux prises les candidats à l'entrée en formation et à l'emploi, les responsables de diplômes et les recruteurs.

De manière opérationnelle, nous avons sondé par focus group les responsables de diplômes (n=14), par entretien semi-directif des diplômés de 2010 à 2018 (n=30) et des recruteurs (n=14). Plus précisément nos données empiriques concernent des diplômes professionnalisants où une sélection est opérée à l'entrée en formation (DEUST, licence professionnelle et master) dans des secteurs d'activités relevant du commerce et marketing du sport, de l'accompagnement médico-social de publics spécifiques – personnes en situation de handicap, seniors, populations précaires – des politiques

[*] Université de Strasbourg, Faculté des sciences du sport, Laboratoire Sport et sciences sociales (E3S ; UR1342), pichot@unistra.fr, anne.benoit@unistra.fr, knobe@unistra.fr.
[1] STAPS : sciences et techniques des activités physiques et sportives.
[2] Le conseil national universitaire des STAPS est créé en 1984.
[3] Les effectifs entrant en première année sont passés de 7 229 étudiants en 2008 à en 18 672 en 2018 (MESRI, 2019).
[4] Par exemple avec la loi du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants, dite loi ORE.

sportives ou de l'entraînement sportif. Il s'est agi d'identifier auprès des responsables de formation et des recruteurs leurs pratiques de sélection, auprès de l'ensemble des parties prenantes les catégories de jugement mobilisées. La recherche donne à voir les représentations et les croyances qui sont au principe de pratiques de sélection, de choix arbitraires qui donnent à débusquer les aléas.

**Diplômes pris en compte dans cette étude**

DEUST (bac+2) :
- métiers de la forme
- sport adapté
- activités physiques et sportives, et inadaptation sociale
- activités physiques sportives et de loisirs pour les publics seniors

Licence professionnelle (bac+3) :
- commercialisation des produits et des services sportifs

Master STAPS (bac+5) spécialité :
- activités physiques adaptées et santé, ingénierie et développement (APAS)
- entraînement sport et santé
- marketing du sport
- wellness management
- sport et aménagement des territoires

Afin de rendre compte autant des pratiques de sélection que des catégories de jugement mobilisées à différents moments dans le parcours de formation et d'insertion professionnelles des diplômés, notre propos cherchera d'abord à clarifier l'étape d'entrée en formation en précisant les attentes des responsables de formation et les procédures qu'ils mettent en œuvre. Dans un deuxième temps, c'est davantage la période de fin de formation et d'entrée sur le marché du travail qui sera questionnée en croisant les points de vue des responsables de formation et des diplômés eux-mêmes. Enfin, seront abordés les points de vue des recruteurs et les processus de recrutement qu'ils formalisent.

# 1. L'entrée en formation : l'action des responsables de diplômes au détour des règles institutionnelles

## 1.1. Sélectivité variable et principes généraux de sélection

Les directives ministérielles fixent les conditions d'accès aux études universitaires, pour le 1er cycle (DEUST et licence) et le second cycle (master). Ainsi, l'entrée en 1ère année de licence s'effectue de droit dans le système universitaire français[5] sous réserve de posséder le baccalauréat ou un diplôme équivalent. Par contre, l'entrée dans les formations dites « professionnalisantes », DEUST (bac+2) et licence professionnelle (bac+3), ainsi que l'entrée en master (bac+5)[6] est soumise à sélection. Ce cadrage réglementaire laisse la liberté à chaque responsable de diplôme de décider de la capacité d'accueil du diplôme[7] et des modalités de sélection[8]. Ce processus de gestion des flux d'étudiants participe de la renommée du diplôme et de sa pérennité : si le niveau des étudiants retenus est en adéquation avec les attentes universitaires et si leurs projets professionnels correspondent aux secteurs d'emploi visés par le diplôme, leur insertion professionnelle sera facilitée et la renommée du diplôme consolidée.

[5] Arrêté du 30 juillet 2018 relatif au diplôme national de licence : « *L'inscription est prononcée par le chef d'établissement à l'issue de la procédure nationale de préinscription prévue au deuxième alinéa du I de l'article L. 612-3 du code de l'éducation* ».
[6] Selon la loi du 23 décembre 2016.
[7] Sous couvert de la validation du conseil de faculté de la composante STAPS et de l'université.
[8] Les arrêtés relatifs à la licence professionnelle (6 décembre 2019) et au DEUST (16 juillet 1984) ne mentionnent aucune modalité de sélection.

> *« Le recrutement… c'est un des principaux enjeux majeurs de la formation ; parce que nos étudiants dès le départ ont un engagement avec leur employeur… ; donc on doit faire attention aux candidats qu'on leur présente. La valeur de notre diplôme est assez étroitement liée à notre capacité à mettre dans ce diplôme des étudiants professionnels de qualité, vu que c'est une alternance »* (responsable master wellness management).

Certains responsables de diplômes jouent les intermédiaires avec les recruteurs pour décrocher des contrats d'apprentissage indispensables pour intégrer la formation : *« Je sélectionne les profils que je présente aux patrons qui m'ont transmis des offres. Je suis tous les jours au téléphone avec les jeunes qu'on a validés, pour leur CV, la préparation des entretiens »* (responsable licence professionnelle).

Dès lors, on comprend mieux l'importance des critères et des étapes de sélection, qui s'inscrivent dans un calendrier contraint, des mois de février à août selon les formations. Ce processus débute systématiquement, quelle que soit la formation, par l'examen d'un dossier de candidature, constitué de façon généralisée par les relevés de notes des dernières années d'études, la copie des diplômes déjà acquis, une lettre de motivation ou projet professionnel pour argumenter les raisons du choix de formation. Bien que standardisée l'appréciation des différents éléments du dossier de candidature s'avère variable. Ainsi, les relevés de notes ne sont pas pris en compte de manière équivalente : *« Les notes, ce n'est pas ce qui m'intéresse le plus. C'est plutôt le projet pour savoir où je peux l'emmener »* (responsable licence professionnelle). D'autres responsables accordent une attention plus spécifique à certaines notes : « *Je regarde la note de français et de philo aussi* » (responsable DEUST sport adapté). Ou encore : *« La note d'EPS, parce qu'avec un public en difficulté sociale si c'est une quiche en sport, tu es mal »* (responsable DEUST activités physiques et sportives, et inadaptation sociale). Au-delà des notes, ce sont également les appréciations qui sont déterminantes. « *C'est important les appréciations parce que c'est des petites promos, on a envie que ça se passe bien pour tout le monde* » (responsable DEUST métiers de la forme).

Des critères spécifiques aux formations visées s'ajoutent. Ainsi, la maîtrise de l'anglais est requise pour intégrer le master wellness management ou le master marketing. Des diplômes sportifs, fédéraux ou d'état, sont indispensables pour candidater dans les formations de la filière entraînement. Des tests physiques sont obligatoires pour intégrer le DEUST métiers de la forme. Pour l'entrée en master, les responsables de formation étudient également les notes de mémoire. Les stages et les expériences professionnelles sont aussi déterminants. Enfin, le statut de sportif de haut niveau peut favoriser l'admission de certains candidats, au nom d'une politique institutionnelle d'accompagnement des étudiants dans un double projet sportif et universitaire.

Souvent contraints par un calendrier très chargé, certains responsables de formation se basent uniquement sur l'examen du dossier pour se prononcer et étudient spécifiquement la nature du projet professionnel rédigé par le candidat. Considérant que la lettre de motivation ou le projet professionnel sont souvent trop génériques, d'autres estiment l'entretien indispensable. Ainsi, la responsable du DEUST sport adapté, épaulée par une dizaine de jurys disposant d'une grille commune de questions, entendra environ 300 candidats (sur 600 dossiers reçus). *« C'est redonner une chance à des gens qui dans l'école n'ont pas pu explorer leur potentiel et qui d'un seul coup dans l'engagement vers un métier vont révéler leurs compétences »*. Les jurys sont composés d'universitaires et de professionnels pour encourager des regards croisés et complémentaires. Quelle que soit la formation, les sélections sont toujours réalisées à plusieurs, pour l'examen des dossiers ou lors des entretiens.

## 1.2. Des prérequis aux compétences : appréciations subjectives des potentialités individuelles

Ces critères très diversifiés témoignent d'une hétérogénéité des attentes des responsables de formation, étroitement liées aux attentes des recruteurs des futurs diplômés. Car l'enjeu est bien là : permettre aux étudiants d'acquérir les compétences qui favoriseront leur insertion. Difficile cependant de déceler le potentiel de réussite derrière chaque candidature. La difficulté principale réside dans l'appréciation des savoir-être qui concernent des qualités ou des aptitudes variablement perceptibles et difficilement mesurables. Les ressentis quant à la motivation des candidats, forcément subjectifs,

influent aussi sur les décisions des responsables de formation qui tous s'accordent à dire qu'elle est complexe à objectiver. De fait, il s'agit d'apprécier la capacité du candidat à suivre la formation et à répondre aux attentes des recruteurs. Lors des entretiens, les jurys tentent ainsi de percevoir la personnalité du candidat, de juger ou préjuger de savoir-être recherchés par les professionnels. *« Ce qu'on essaie d'identifier, c'est une espèce de souplesse d'esprit, une capacité à s'enrichir de ce qu'on ne connaît pas »* (responsable DEUST sport adapté). Les candidats qui ont déjà suivi une partie de leur cursus au sein de la faculté sont connus des responsables. Ces derniers sont alors confrontés à des choix cornéliens, lorsqu'il s'agit de classer et donc d'éliminer potentiellement des candidats qu'ils connaissent bien : *« On va donner un coup de pouce à un local, un peu moins bon du point de vue du dossier, mais dont on sait qu'on ne sera pas déçu en termes de comportement, d'implication […] [À l'inverse] on peut être certain de ne pas vouloir tel étudiant »* (responsable de master marketing du sport).

La capacité du candidat à exposer son projet professionnel, en adéquation avec la formation demandée, est déterminante. Si certains étudiants ont un projet professionnel clair, pour d'autres « *c'est compliqué, parce que certains peuvent inventer pleins de projets* » (responsable DEUST activités physiques et sportives, et inadaptation sociale). Parfois, les contacts noués lors du dépôt de la candidature ou précocement dans le parcours de formation, peuvent être décisifs : « *Il y a quelques étudiants très motivés qui se renseignent dès la 2ème année de licence… Même s'ils ont un dossier moyen, ils construisent sur le temps long et ils tiennent jusqu'au bout, c'est un signe de quelqu'un qui tient à aller vers l'objectif* » (responsable master sport et aménagement des territoires). D'autres postulent en ayant déjà un lieu de stage ou d'alternance, venant consolider leur démarche et faisant ainsi preuve, d'après les responsables, d'une grande motivation à intégrer la formation.

La connaissance du secteur d'emploi, du public et des contraintes du métier sont des éléments qui éclairent le jugement des responsables. Cette connaissance s'acquiert *via* les stages, les jobs d'été, le bénévolat. Ces expériences permettent de limiter les erreurs d'orientation et sont perçues comme des preuves de la détermination des candidats à suivre la formation. « *Les stages qu'ils font sont un très bon indicateur de leur potentiel, de leur implication* » (responsable master APAS).

À l'issue de ce processus de sélection, chronophage et souvent fastidieux vu le nombre de candidatures, les résultats de la sélection ne sont pas toujours ceux auxquels on s'attend. Toutes les formations étant sélectives, les étudiants postulent à plusieurs formations, pour ensuite se désister de celles qui leur semblent moins renommées. Et les responsables constatent, parfois dépités : « *On va chercher loin sur la liste complémentaire… donc stratégiquement il faut faire très attention aux gens qu'on met sur la liste car ils ont de fortes chances d'être acceptés* » (responsable 1ère année du master entraînement sport santé). Cette réalité n'est pas généralisable à l'ensemble des diplômes. Pour certains masters, avec 25 places pour 160 candidatures, le nombre de désistements est très faible (moins de 5). Mais comme le remarque le responsable de la 2ème année du master entraînement sport santé : « *Au final, ce n'est pas toi qui as sélectionné, ce sont eux qui ont choisi* ».

L'entrée en formation constitue un moment clé dans le parcours des étudiants et si les responsables de formation tendent, par les procédures de sélection, à optimiser leurs choix en prévision d'une insertion professionnelle réussie, cette étape supplémentaire n'est pas uniforme ni sans obstacles comme nous le verrons dans cette deuxième partie.

# 2. Du parcours de formation à l'emploi : diversité et complémentarité de ressources non-académiques et/ou informelles

## 2.1. L'acquisition de ressources complémentaires et contrastées selon les filières de formation

La spécificité des formations en STAPS, tout autant que celle de l'insertion professionnelle dans des secteurs en lien avec le sport, incite une partie des étudiants à diversifier leurs types de qualifications pour ne pas les restreindre au seul domaine académique. Ainsi, le poids des qualifications non académiques, c'est-à-dire surtout des certifications sportives délivrées par le ministère des Sports et les fédérations sportives, s'avère parfois décisif. Une précédente étude montrait en effet que près de 40 % des diplômés de la faculté des sciences du sport de Strasbourg faisaient état de qualifications plurielles (académiques et/ou non académiques) (Benoit *et al.*, 2019).

La diversité des filières de formation en sciences du sport empêche toutefois les généralisations car les parcours de formation et les conditions d'insertion sont très contrastés selon les domaines considérés. Ainsi, la multi-qualification prend des significations différentes correspondant à des logiques d'insertion liées aux réalités des secteurs professionnels visés. Les diplômés de la filière entraînement sportif par exemple possèdent bien souvent des certifications sportives fédérales ou d'État complémentaires à leur diplôme STAPS. Ces certifications spécialisées sont requises pour accéder plus facilement aux emplois d'intervention et d'encadrement dans le « mouvement sportif » (clubs, fédérations, etc.)[9]. Certains diplômés de la filière APAS déclarent aussi posséder, en plus du diplôme STAPS, des diplômés sportifs ou professionnels spécifiques (BNSSA[10], BEESAN[11] et/ou un diplôme d'université (DU) liés à une pathologie).

> « *Avoir plusieurs diplômes est une nécessité pour intervenir. Si je n'avais pas eu mon diplôme fédéral de marche nordique, je ne pouvais pas enseigner la marche nordique* » (St. S., diplômée de DEUST activités physiques sportives et de loisirs pour les publics seniors).

Les diplômés prennent aussi appui sur un ensemble d'autres ressources complémentaires pour accéder à l'emploi et évoluer professionnellement. L'engagement bénévole dans le milieu sportif offre à ce titre des opportunités, tout comme la possibilité de réaliser un service civique pour acquérir une première expérience.

Plus encore que les connaissances et les expériences acquises au cours de la formation, c'est le réseau relationnel développé pendant les années d'études et au cours des stages qui constitue un levier fort d'insertion et d'évolution dans l'emploi. Parfois, ce sont des ressources plus personnelles liées aux relations familiales et/ou amicales qui facilitent l'accès au premier emploi.

> « *C'est grâce à quelqu'un que je connaissais du milieu sportif que j'ai obtenu ce premier emploi* » (C. H. diplômée de DEUST activités physiques et sportives, et inadaptation sociale).

La faculté à provoquer des circonstances favorables pour rencontrer les « bonnes personnes » et avoir une chance de se faire apprécier constitue un atout :

> *« Une amie à moi qui était en école de commerce recevait des offres en priorité, dont celle de chef de projet (à laquelle j'ai postulé), […] avant mon master, j'ai fait un service civique au service des sports de la ville ; je travaillais pour intégrer les populations dans les clubs de gym ; ma maman qui connaissait le directeur du service des sports m'a aidée à trouver ce service civique ;*

[9] En France, le cadre d'intervention dans les activités physiques et sportives est réglementé par la loi.
[10] BNSSA : brevet national de sécurité et de sauvetage aquatique.
[11] BEESAN : brevet d'état d'éducateur sportif aux activités de la natation, remplacé depuis le 1er janvier 2013 par le BPJEPS AAN (brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport, activités aquatiques et de la natation).

*mon responsable de club à la GRS s'était mis en contact avec lui »* (E. C., diplômée du master marketing du sport, 2018).

Ici la mobilisation de contacts précieux repose sur le capital social (Bourdieu, 1980) des diplômés et leurs ressources d'interconnaissance. Dans une logique cumulative, les « liens forts » acquis par les diplômés STAPS dans le microcosme du sport (Mossé & Amarillo, 2010) *via* leur carrière sportive et leur parcours scolaire et les « liens faibles » pour atteindre les cibles finales (Granovetter, 1973) leur donnent l'opportunité d'entrer en relation avec des recruteurs au-delà de leurs cercles familiers.

La seule prise en compte du ou des diplômes possédés n'explicite pas de manière fiable ni l'accès à l'emploi, ni le parcours réalisé par la suite. Les conditions d'accès au premier emploi accentuent les contrastes entre filières de formation et soulignent, pour certains étudiants, la difficulté à faire valoir leurs compétences à travers l'unique prisme des diplômes détenus en sciences du sport.

## 2.2. L'accès au premier emploi : une épreuve ?

Le premier emploi fait l'objet de luttes et d'ajustements pour être décroché. Son obtention dépend d'une combinaison d'éléments qui le favorise ou le freine. La situation s'avère différente en fonction des filières spécifiques de formation et surtout des secteurs d'emploi visés. Dans le domaine du marketing ou du commerce, l'insertion semble plus rapide, parfois dès l'obtention du diplôme. Dans les filières de l'entraînement, mais aussi de l'intervention dans le secteur du médico-social, les difficultés d'accès à un premier emploi sont plus prononcées.

« *Je suis arrivé au RCS [Racing Club de Strasbourg] via mes stages de M1 et de M2. Je faisais de la préparation physique. J'y suis resté ensuite bénévolement (pendant 3 ans) et en même temps j'étais maître d'internat. En 2016, j'ai été embauché au RCS comme préparateur physique* » (E.P., diplômé du master entraînement).

Le marché de l'emploi dans ces secteurs est pourvoyeur de moins de postes en général, mais aussi de moins d'emplois à temps plein et avec des perspectives de contrat à durée indéterminée plus faibles. Cette réalité semble inhérente aux structures associatives au sein desquelles la professionnalisation est inachevée (Falcoz & Walter, 2009 ; Marsault *et al.*, 2016). Parfois, les emplois obtenus s'avèrent sans lien avec le sport et ont contraint les diplômés à revoir leur projet professionnel. Une fois insérés, certains diplômés affirment aussi avoir été pénalisés par le manque de reconnaissance de leur(s) titre(s) scolaire(s) en comparaison d'autres diplômes reconnus dans le domaine.

« *J'ai eu plusieurs CDD pendant deux ans et je n'ai pas réussi à avoir de CDI. J'ai donc passé le concours pour être éducatrice de jeunes enfants, mon projet initial après le bac. Avec ce diplôme, plus reconnu que le DEUST, j'ai tout de suite eu un emploi, et un CDI* » (M.Z., titulaire d'un DEUST sport adapté et du diplôme d'éducatrice de jeunes enfants).

Le premier emploi, généralement en CDD, est souvent une première étape d'acquisition d'expérience, un poste d'attente avant l'obtention de l'emploi véritablement convoité, voire une nécessité économique où les choix sont contraints. Le premier emploi revêt alors des significations différentes selon les diplômés et leurs parcours de formation et d'insertion. Deux principaux cas de figure apparaissent : d'un côté, les changements subis, qui relèvent des contraintes du marché du travail, essentiellement par l'arrivée en fin de contrat à durée déterminée ; de l'autre, les changements souhaités, et parfois construits, dans une optique de progression de carrière. Selon les filières de formation, le niveau de qualification et le secteur d'insertion, l'un des deux cas de figure prédomine.

En dehors des caractéristiques des parcours de formation réalisés et des qualifications détenues, ainsi que des spécificités du marché de l'emploi selon les secteurs considérés, les analyses occultent souvent le rôle des responsables de formation comme intermédiaires entre le monde académique et le monde professionnel.

## 2.3. Le rôle informel des responsables de diplômes dans l'intermédiation vers l'emploi

Les relations existantes et entretenues par les responsables de formation avec un certain nombre d'employeurs potentiels facilitent la circulation des offres d'emplois et la mise en relation de candidats-diplômés et de recruteurs. Régulièrement, ils orientent aussi des étudiants vers des lieux de stage, maintenant des liens avec les employeurs potentiels et développant un réseau relationnel susceptible de favoriser ensuite leur insertion professionnelle.

> « *Cette année, à l'initiative des étudiants du master, avec un prof, la filière lui a demandé de créer le site internet du master marketing. On a créé un réseau Linkedin là-dessus : c'est un moteur puissant pour les offres de stages, d'emploi… ils sont 450 à adhérer. Bon derrière y a du boulot, j'ai fait des mails individuels, c'est un vrai levier de réseautage* » (responsable du master marketing du sport).

Si la difficulté du suivi de cohortes nombreuses de diplômés est soulignée, une attention plus forte est donnée aux périodes de stage, et par conséquent au lien direct entre le futur diplômé et le potentiel employeur.

> « *Je vais être franc, avec 65 étudiants, c'est dur de faire quoi que ce soit sur l'insertion professionnelle. La seule chose que je vois, c'est sur les stages. Parce que c'est le tremplin vers la professionnalisation. Il n'y a pas une seule convention de stage que je vais signer où l'étudiant ne m'a pas parlé de son stage et que j'ai validé… Je veux qu'ils me détaillent exactement ce qu'ils vont faire* » (responsable de la licence entraînement sportif).

Le stage est en effet considéré par la plupart des responsables de formation comme le facteur clé de l'insertion professionnelle, c'est pourquoi dans les différentes filières, ils cherchent à constituer ou à entretenir de longue date des relations régulières avec les structures d'emploi.

Un des axes pour favoriser la professionnalisation des étudiants de niveau master de la filière entraînement sportif, « *c'est d'essayer d'avoir des clubs partenaires […] pour qu'ils soient sur des postes à responsabilité en stage… Ils sont en charge de l'équipe, ils ne sont pas adjoints. C'est indispensable pour montrer ce qu'ils savent faire* » (responsable du master entraînement sport et santé).

Les responsables de diplôme ont un rôle informel actif dans la mise en contact de l'étudiant (alternant, stagiaire ou en recherche d'emploi) avec le recruteur. D'une part le responsable de diplôme sollicite l'entreprise pour lui proposer un candidat, d'autre part le recruteur contacte directement le responsable de diplôme pour obtenir des informations sur un profil.

Le recours par les recruteurs aux intermédiaires que sont les responsables de diplômes vise à sécuriser un recrutement incertain en pré-validant des qualités attendues (Marchal & Bureau, 2009). Il permet de s'assurer que les candidats possèdent les connaissances approfondies du marché professionnel ciblé à une échelle géographique donnée. Cette recherche d'informations est systématique, même si elle ne les prémunit pas d'erreur d'appréciation.

> *« Ça m'arrive souvent mais pas systématiquement de téléphoner à l'ancien établissement qui a employé la personne. Je connais bien les autres structures, parfois les directeurs ou les chefs de service […] il y a toujours une part aléatoire dans le choix de la personne retenue […] On ne se trompe pas trop souvent, heureusement »* (E. B., directeur d'une structure d'activités de jour et d'hébergement accueillant des publics en situation de handicap mental).

# 3. La sélection sur le marché du travail : l'employabilité à l'épreuve de savoir-être présupposés

Plus qu'un acte, le recrutement est un processus qui déborde le moment de la décision de recruter ou non : en amont lors de la phase terminale et préprofessionnelle des études, en aval lors de la mise à l'essai du recruté, testé dans son adaptation au poste et à l'environnement de travail. Dans la mesure où le travail est inséparable de la personne du travailleur et les échangistes sont socialement situés (Monchatre & Salognon, 2012 ; Larquier & Monchatre, 2014), le recrutement concerne l'appréciation subjective des compétences jugées indispensables par les recruteurs employeurs. Quelles sont alors les procédures de recrutement à l'œuvre dans les organisations sportives susceptibles d'apprécier les compétences idoines pour occuper des postes ?

## 3.1. L'uniformité des procédures et le prisme de sélection des recruteurs

Les attentions des recruteurs semblent se porter davantage sur « les aptitudes », « la personnalité », « l'état d'esprit », « la motivation », « la manière de se présenter, d'accueillir, de se comporter », sur ce qu'on nomme les savoir-être qui, à qualification égale, peuvent être décisifs. Actant une sélectivité accrue sur le marché du travail dans le sport[12], quelles sont les techniques de recrutement des employeurs ? Eu égard à l'importance revendiquée des savoir-être (Pichot *et al.*, 2015), les recruteurs accordent-ils autant d'importance au curriculum vitae, à la lettre de motivation ? S'appuient-ils sur l'évaluation des qualités requises par des intermédiaires ? Qu'apportent les moments d'interaction comme les entretiens en face à face ?

La routine de recrutement décrite ci-après semble refléter une procédure courante chez les employeurs à la tête d'entreprises dans l'industrie du sport :

> *« J'épluche les CV et je retiens les gens qui correspondent au profil de poste ; ensuite je peux passer un coup de fil pour clarifier certains points ; après je programme souvent un entretien par skype, pour savoir si la personne est à l'aise à l'oral, sonder sa motivation, voir aussi ses attitudes ; et puis dernier temps, l'entretien physique au moment de la sélection finale, avec un collègue pour avoir un regard extérieur et pour me conforter ou pas dans mon choix »* (A. B., directeur général de la filiale française d'une marque de sport internationale).

Les recruteurs semblent accorder davantage d'importance au CV qu'à la lettre de motivation :

> *« Je vais rester plus longtemps sur le CV ; la lettre de motivation, ça m'intéresse de voir si la personne sait écrire ou pas, voir comment la personne s'exprime, je la lis une seule fois […] Le CV, c'est surtout le reflet de l'expérience, je prends du temps pour le lire ; je recherche les expériences ; mais je regarde aussi la partie centres d'intérêt car ça m'intéresse de savoir si le candidat est ouvert sur la musique, sur l'art, c'est l'esprit d'ouverture »* (Y. B., consultant formateur en coaching et développement personnel).

Ainsi, les expériences personnelles et professionnelles sont scrutées dans le CV pour jauger l'adéquation au poste. Si le CV est une pièce incontournable, la lettre de motivation est souvent lue ; elle révèle plusieurs aspects d'une candidature traduisant un état d'esprit, une rigueur dans le comportement, la recherche d'une distinction :

> *« La lettre de motivation, je la lis, je regarde s'il n'y a pas de fautes, s'il y a un effort de personnalisation »* (A. B., *op. cit.*).

[12] Sélectivité liée à la balance entre l'offre de travail et la demande de travail sur des marchés du sport offrant un volume d'emplois stables (environ 300 000 emplois) alors que les effectifs diplômés en STAPS et dans les écoles privées spécialisées en management-marketing du sport augmentent considérablement depuis le début des années 2000.

Si les diplômes constituent l'un des repères principaux sur lequel s'appuient les recruteurs, ces derniers attachent une importance variable au niveau de diplôme.

> *« Les diplômes sont importants, même essentiels ; j'ai longtemps pensé que je devais prendre des bac+2, des bac+3, plus pragmatiques ; mais je me suis rendu compte qu'on trouve des pragmatiques aussi parmi les diplômés bac+5 […] en fait, le management, il n'y a pas une formation qui y prépare, la formation assure le socle, le management va s'apprendre dans la pratique »* (Y. B., *op.cit.*).

Les recruteurs attendent des entretiens la révélation des qualités exigées pour le poste et l'environnement de travail :

> *« Ce que je regarde avant tout en entretien, c'est la manière de se présenter, de présenter son parcours, savoir s'il peut être autonome pour accueillir les enfants et les parents ? Il faut des jeunes qui ont de l'expérience avec le public, potentiellement autonomes pour faire des animations et faire pratiquer les activités en toute sécurité. Pas facile d'évaluer en amont. Cela se fait au ressenti »* (P.P., coordinateur du service jeunesse dans une communauté de communes).

## 3.2. Les savoir-être au révélateur des entretiens

Dans certains secteurs professionnels et pour certains postes, les recruteurs ont recours à une succession d'entretiens avant d'embaucher un candidat. Les entretiens semblent privilégiés pour observer les qualités et compétences relationnelles des candidats :

> *«Il y a 3 moments qui sont en fait 3 entretiens : le 1er entretien, c'est pour cerner la personnalité du candidat, voir la rigueur, le dynamisme surtout, c'est mon premier critère, parce que je pense que les gens dynamiques continuent à se former […]* ; le 2ème entretien*, c'est l'expérience et l'intelligence acquise par l'expérience, là j'essaie d'évaluer son potentiel d'innovation et de projection, de voir jusqu'où je peux l'amener […] sa capacité à s'adapter ; pour le 2ème entretien, je vois entre 5 à 8 candidats ; et pour le 3ème entretien, on a 2 à 3 candidats et là je mets le candidat en situation pour tester la capacité de négociation commerciale »* (Y. B., *op. cit.*).

Si les recruteurs prêtent une attention si particulière aux expériences préprofessionnelles des candidats et les amènent à en parler en entretien, c'est justement pour faire émerger les aptitudes et attitudes personnelles, des savoirs comportementaux comme la volonté de savoir, la curiosité. En pointant la nécessaire possession de savoir-être collectifs et individuels (Pichot *et al.*, 2015), ils attendent des candidats qu'ils se fondent dans un collectif en place, un comportement avenant avec le client et les collègues :

> *« Il y a des éléments rédhibitoires comme des attitudes pendant l'entretien »* (E. B., directeur d'une structure d'activités de jour et d'hébergement accueillant des publics en situation de handicap mental).

Tels autres recruteurs insistent sur l'expertise spécifique au secteur d'activité : *« Je vérifie les connaissances du milieu » ; « On veut des diplômés qui ont des connaissances pointues des pathologies en physiologie, en rééducation fonctionnelle »* (J.-D. M., président d'une association prestataires de services de prise en charge physique des seniors en maison de retraite). Conscients de cette importance, certains diplômés complètent leur formation initiale par des diplômes universitaires spécialisés : *« Le DU en réadaptation cardiaque que j'ai fait en même temps que mon master 2 a favorisé mon recrutement »* (S.J., diplômé du master entraînement en 2014).

Au final, les recruteurs s'accordent pour souligner la principale difficulté dans le recrutement des candidats : évaluer *« le niveau d'engagement de la personne, son dynamisme à faire, à produire, son entrain […] je me suis souvent trompé »*. (Y.B., *op. cit.*).

## 3.3. Les compétences non académiques[13] comme passeport vers l'emploi ?

Quand ils se retournent sur la transition études-emploi et leur début de parcours professionnel, les étudiants diplômés témoignent de quelques constats récurrents en lien avec les savoir-être.

E.C., diplômée du master en marketing du sport (2018), cheffe de projet événementiel dans une agence, à qui l'on a demandé de nous dire quelles étaient les raisons de son recrutement, souligne des compétences relationnelles : *« Je pense que j'étais à l'aise, que je savais travailler en équipe, que je savais être autonome […] ils regardent assez peu le CV, ils s'intéressent au tempérament, l'adéquation de la personne au poste, à la motivation, si le candidat a un raisonnement en équipe, s'il est jovial, s'il aime être avec les autres ; je pense que pour moi, mon passé sportif en GRS a pu jouer »*.

Les socialisations sportives spécifiques reviennent souvent en écho, aussi bien dans les discours des diplômés que ceux des recruteurs, comme une propriété garantissant l'employabilité : *« Je voulais des gens qui connaissaient le handball ou le football idéalement, des gens qui savent de quoi on parle et qui ont cet esprit collectif dont on avait besoin ; le tennisman ne se comporte pas comme un joueur de sports collectifs, ça j'en suis convaincu »* (Y. B., *op. cit.*). Ici mentionnons que le recruteur est lui-même ancien joueur de handball de haut niveau, comme pour pointer l'influence des croyances cristallisées au cours des parcours sportifs.

Paradoxalement, pour entrer sur le marché du travail, alors que les années d'études ont longtemps constitué une étape préalable préparant l'emploi[14], il faut avoir travaillé pendant ses années de formation et capitalisé des expériences significatives :

> *« Pendant mes études de licence, j'intervenais bénévolement dans des clubs d'athlétisme en Alsace. À la fin de ma licence, le Comité départemental m'a recrutée comme agent de développement »* (M. M., diplômée du master entraînement sport et sportif, 2015).

Les jeunes diplômés accèdent aux premiers emplois à force de répétitions de candidatures, de proactivité, à la faveur aussi de circonstances imprévisibles :

> *« J'ai appris par hasard que Salomon recherchait un poste de coordinateur contenu digital, un CDD de 3 mois ; ensuite ils proposaient un poste de junior programmer manager, c'est comme ça que j'ai mis un pied dans l'entreprise […] J'ai vu une offre d'emploi sur Indeed, j'ai postulé immédiatement chez Decathlon Pro à Lille, j'ai reçu un appel le lendemain pour un premier entretien téléphonique, un second entretien avec le directeur de Decathlon Pro, puis un 3ème et un 4ème avec 2 chefs de produit différents* » (M.T., diplômé du master marketing du sport, 2016).

Ces témoignages montrent l'importance de rester en veille sur le marché des offres d'emploi. Ils confirment aussi la ressource performative de mise en relations et d'accès à l'emploi que constituent les expériences vécues et les rencontres accumulées.

# Conclusion

Lors de la sélection des candidats pour l'entrée en formation, les responsables de diplômes doivent composer avec leurs propres catégories d'appréciations subjectives et les prérequis institutionnellement établis. Lors de l'examen du dossier et parfois de l'entretien, ils apprécient la motivation et la détermination des candidats à l'aune de la maturité de leur projet professionnel et des moyens mis en œuvre pour rendre possible leur réussite. Le niveau scolaire et le(s) diplôme(s) ne suffisent plus pour se forger une idée de la valeur du candidat.

[13] Vergnies J.-F. et Giret J.-F. (dir.) (2015), L'essor des compétences non académiques, *Formation emploi*, *130*.
[14] Ce constat corrobore la thèse du piège et de la dérive que peut constituer l'employabilité considérée sous une certaine acception comme fin en soi (Tiffon *et al.*, 2017).

Chez les recruteurs se fait jour et opère une « convention d'usage » liée aux savoir-être détenus par les diplômés, communément appelés les « soft skills ». Il s'agit en particulier d'une attention portée aux traits de personnalité garantissant un engagement sans faille au service de l'employeur, une détermination à produire et une forme d'allégeance (Dagot & Castra, 2002). Les employeurs instaurent une mise à l'épreuve selon laquelle les jeunes diplômés doivent attester de leur indéfectible disposition à servir (Monchatre, 2010), avant de pouvoir prétendre à être sélectionnés. Leurs connaissances de l'univers professionnel, du marché au sein duquel ils vont œuvrer, corrélatives de leur immersion prolongée dans ce monde du sport marqué par des spécificités (savoir-faire techniques et publics spécifiques), fonctionnent arbitrairement comme filtre et passeport pour occuper le poste.

Soumis à l'épreuve de la sélection, les diplômés ont conscience que leurs aptitudes sont jugées par des recruteurs préoccupés par l'estimation d'un potentiel et d'une productivité individuelle supposée. Leurs expériences attestées notamment par des stages participent d'une reconnaissance qui s'acquiert dans les réseaux sportifs et professionnels où circulent les informations et se construisent les réputations. Formalisées dans le CV, les expériences regorgent de savoir-être qui sont éprouvés lors des entretiens en face-à-face, au cours desquels la confiance et les convictions se forgent, des compétences relationnelles émergent et participent ainsi du jugement subjectif et aléatoire des recruteurs sur les candidats, qui n'hésitent pas à sonder les responsables de diplômes pour estimer la valeur « marchande » des diplômés.

## Références bibliographiques

Bauger, P. (2011). La construction sociale de l'emploi « sportif » : compétences attendues et croyances des recruteurs ». Dans W. Gasparini & L. Pichot (dir.), *Les compétences au travail : sport et corps à l'épreuve des organisations* (p. 109-134). Paris : L'Harmattan.

Benoit, A, Knobé, S. & Pichot, L. (2019). Types de qualification et parcours professionnels des diplômé.e.s en sciences du sport. L'exemple des diplômé.e.s (2010-2014) de la faculté des sciences du sport de Strasbourg. Dans Bernard, P.-Y. *et al.* (dir.), *Qualifications et parcours - Qualification des parcours* (p. 129-139). Céreq, coll. « Échanges » (n° 10).

Bourdieu, P. (1980). Le capital social. Notes provisoires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *31*, 2-3.

Dagot, L. & Castra, D. (2002). L'allégeance : un principe des logiques d'aide à l'insertion professionnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *31*, 417-442. DOI : 10.4000/osp.3362.

Falcoz, M., et Walter, E. (2009). Être salarié dans un club sportif : une posture problématique. *Formation Emploi*, *108*, 25-37.

Granovetter, M.-S. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, *78*(6), 1360-1380.

Larquier, G. de & Monchatre, S. (2014). Recruter : les enjeux de la sélection (introduction au dossier). *Revue française de Socio-Economie*, *14*(2), 41-49.

Le Roux, N. & Wipf, E. (2012). Éditorial – L'évolution des territoires d'emplois dans les secteurs d'activités liés au sport. *Revue européenne de management du sport*, *35*.

Marchal, E. (1999). Les compétences du recruteur dans l'exercice du jugement des candidats. *Travail et emploi*, *78*, 41-51.

Marchal, E. & Bureau, M.-C. (2009). « Incertitudes et médiations au cœur du marché du travail ». *Revue française de sociologie*, *50*(3), 573-598.

Marsault, C., Pichot, L. & Pierre, J. (2016). Le temps de travail atypique des éducateurs sportifs : entre contrainte et ressource identitaire. *Formation Emploi, 134*, 89-105.

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*, *12*, 140p.

Monchatre, S. (2010). *Êtes-vous qualifié pour servir ?* Paris : La Dispute.

Monchatre, S. & Salognon, M. (2012). Procédures, critères et sélectivité de l'évaluation. Dans Y. Fondeur et G. de Larquier (dir.), *Pratiques de recrutement et sélectivité sur le marché du travail*. Rapport du Centre d'études de l'emploi, n°72.

Mossé, P. & Amarillo, H. (2010). Heurs et malheurs des « liens forts » : l'intermédiation de l'emploi des cadres dans le secteur sport. Dans L. Lima & P. Mossé (dir.). *Le sport comme métier ?* (p. 117-134). Toulouse : Octarès, coll. « Le travail en débats ».

Pichot, L. (coord.), Benoit, A., Fréry, J.-C. & Knobé, S. (2015). *Employabilité des diplômés en sciences du sport*. Rapport de recherche pour la France, programme de recherche Erasmus + Employability of graduates in sport – Lifelong Learning Program.

Pierre, J. & Koebel, M. (2011). Compétences « sportives » et corps au travail. Dans W. Gasparini & L. Pichot (dir.). *Les compétences au travail : sport et corps à l'épreuve des organisations* (p. 253-260). Paris : L'Harmattan.

Tanguy, L. (dir.) (1986). *L'introuvable relation formation-emploi : un état des recherches en France*. Paris : La Documentation Française.

Tiffon G., Moatty F., Glaymann D. & Durand J.-P. (dir.) (2017), *Le piège de l'employabilité. Critique d'une notion au regard de ses usages sociaux.* Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Verdier, E. (1996). L'insertion des jeunes « à la française » : vers un ajustement structurel ? *Travail et Emploi*, *69*, 37-59.

Vergnies, J.-F. & Giret, J.-F. (dir.) (2015). L'essor des compétences non-académiques. *Formation Emploi*, 130.

# Entre distinction morale et engagement scolaire : la sélection dans la formation d'assistant.e de service social

*Iori Ruggero*[*]

Dans cette communication il s'agit d'interroger le processus de sélection dans des formations de travail social et plus en particulier les cursus amenant au diplôme d'assistant.e de service social (ASS). À la frontière entre formation initiale et formation professionnelle continue, formation régionale et formation universitaire professionnelle, ces cursus ont longtemps demeuré à l'écart de l'enseignement supérieur, marqués par des logiques de reproduction professionnelle. Si le passage à Parcoursup à partir de la rentrée 2018 a contribué à intégrer le calendrier d'une partie des filières du supérieur, une large partie de ces formations garde leurs propres critères de sélection. En parallèle aux études menées sur la fabrication de l'« excellence » (Bertrand *et al.*, 2016), il s'agira de comprendre comment certains classements[1] se produisent dans des espaces sociaux aux marges du système d'enseignement supérieur. Dès lors, sur quoi l'évaluation aux concours d'entrée peut-elle reposer ? Comment évaluer les compétences des candidat.e.s (ici majoritairement des candidates[2]) ?

Les instituts de formation en travail social, tout comme les professionnelles assistantes de service social passées par ces filières, mettent l'accent à la fois sur la « vocation », élément indispensable selon eux pour le métier, mais exigent en même temps une mise à distance de celle-ci. Comme l'observe Sophie Orange dans le cas des BTS Économie sociale et familiale, le discours vocationnel peut être rejeté par les responsables de la sélection : les enseignantes « soupirent » face aux discours étudiants mobilisant des déclarations naturalisant l'aide aux autres et privilégient des discours axés plus sur les compétences techniques de la profession (Orange, 2013). Les responsables de formation soulignent néanmoins qu'ils ont des « difficultés à trouver des bonnes étudiantes », ou également que les étudiantes « n'ont plus un bon niveau » selon les standards demandés. Pour répondre aux modes de financements régionaux, aux demandes internes de l'espace professionnel et face aussi à la concurrence des autres écoles, les instituts ne peuvent pas se permettre des abandons au fil de trois ans : l'enjeu principal est alors de sélectionner des candidates qui puissent « durer » tout au long de la formation.

Tout en exigeant le niveau bac, la sélection des écoles repose sur une épreuve écrite d'admissibilité *« permettant à l'établissement de formation de vérifier les capacités d'analyse et de synthèse du candidat et [sur] deux épreuves d'admission destinées notamment à apprécier l'aptitude et la motivation du candidat à l'exercice de la profession, compte tenu des publics pris en charge et du contexte de l'intervention »*[3]. Ce qui est recherché lors de ces épreuves est la « personnalité » des candidates, qui renvoie à une rhétorique du « talent » individuel revendiquée par les pouvoirs publics[4] et présente aussi chez les éducateurs spécialisés (Bodin, 2009) comme dans d'autres formations et contextes éducatifs (Brougère & Bézille, 2007 ; Darmon, 2012 ; Lignier & Pasquali, 2016 ; Allouch, 2017 ; Divert, 2020). Les concours d'entrée peuvent alors être considérés comme des « rites d'institutions », des actes de consécration qui instituent *« une division légitime, magiquement produite et juridiquement garantie, du monde social »* (Bourdieu, 1989, p. 141) et qui permettent aux étudiantes sélectionnées de poursuivre le travail d'intégration et de se conformer à une vision particulière, tout comme permettent aux formateurs de vérifier la correspondance des étudiantes à la formation (Morel, 2014). Interroger les dynamiques de sélection permet donc de mieux creuser ce qui se dessine derrière cette

[*] Centre d'étude de l'emploi et du travail (CEET/CNAM), iori.ruggero@gmail.com.

[1] Ici le classement fait référence donc à ces deux acceptions, celle de repartir et de hiérarchiser : « les classements institutionnels tendent à instaurer des discontinuités durables et durcies entre des individus qui, initialement, ne sont séparés, provisoirement, que par des différences de degré » (Bertrand *et al.,* 2016 : 7).

[2] Etant donnée la large majorité de femmes dans le métier et chez les étudiantes notamment (94%) on déclinera au féminin.

[3] Art. 3 de l'arrêt du 29 juin 2004 relatif au Diplôme d'État d'assistant de service social

[4] Le « plan étudiant » proposé en 2017 par la ministre de l'enseignement supérieur Frédérique Vidal et mettant en place la plateforme *Parcoursup* propose des « attendus généraux par discipline » qui « doivent mettre en valeur les talents qui ne sont pas reflétés par les notes ». CR de la réunion, 10 novembre 2017.

« personnalité » et de s'éloigner de la rhétorique professionnelle : si une certaine « sensibilité » à l'autre est fondamentalement reconnue comme un critère nécessaire à exercer un métier dans le social, elle ne suffit pas à justifier l'admission en centre de formation. Sur quels critères repose donc cette sélection ? Comment cerner cette « aptitude » et ces motivations des candidates se présentant au concours ? Quelle distance avec les savoirs plus scolaires ?

L'étude de deux formations préparant au diplôme d'ASS, institutionnellement différentes (un centre de formation régional centenaire et un département « carrières sociales » d'un IUT), permet d'esquisser les contours de ce curriculum. Tout en opérant un discours d'éloignement du mode scolaire d'évaluation, ceux-ci opèrent un repérage de caractéristiques scolaires et sociales à la fois, peu explicitées comme prérequis, ainsi qu'une attention marquée à l'*hexis* corporelle des candidates. Pour ce faire, cette communication s'appuie sur une pluralité de méthode dans le cadre d'une enquête de terrain mise en place auprès des étudiants de deux instituts entre 2013 et 2018 (Iori, 2018). Une analyse des guides professionnels et des entretiens avec les étudiantes sélectionnées a permis de comprendre l'organisation des différentes épreuves. Ensuite, le traitement des documents distribués au jury de sélection, des dossiers étudiants (sélectionnés et « recalés ») et des fiches manuscrites par les formateurs (150 dossiers), tout comme l'étude des vœux reçus en IUT (1 329), ainsi que l'observation participante de journées de sélection, ont contribué à comprendre les conditions objectives qui sous-tendent le recrutement en formation de service social. Les dossiers des candidates, comme ceux étudiés dans d'autres recherches sur la justice, l'école, le travail, dans la santé et dans le social, représentent des authentiques « archives vivantes » (Béliard & Biland, 2008, p. 109) permettant une analyse qualitative et quantitative à la fois des candidates et des modes de recrutement, qui vient compléter nos observations. Il s'agira, après avoir présenté dans un premier temps les caractéristiques de ces populations et de ces filières, de présenter le processus de recrutement en mettant en parallèle les critères de l'école régionale et ceux en IUT et de montrer par-là la permanence des hiérarchies scolaires et sociales dans l'entrée d'un diplômé professionnel post-bac.

## 1. Ni en haut, ni en bas : le nivellement socialement situé dans la sélection d'étudiantes assistantes sociales

La région française dans laquelle se déroule l'étude présente un large choix de centres de formation au métier d'assistante sociale, qui se positionnent de manière différente dans la hiérarchie symbolique scolaire et professionnelle, que ce soit le passage par la grande porte (les écoles régionales centenaires ou les IRTS – Instituts régionaux de travail social) ou par la petite porte (les centres universitaires – IUT – ou les instituts publics). En 2018 environ neuf mille quatre-cent candidates s'inscrivent aux épreuves de sélection et trois mille six-cent intègrent la formation d'assistante sociale. Si l'épreuve en IUT est soumise jusqu'en 2017 à la plateforme APB et aujourd'hui à Parcoursup, où sont centralisées les candidatures, les centres de formation régionaux rejoignent cette plateforme uniquement à partir de 2019. Or, ce public n'est pas composé uniquement par des bachelières à leur première expérience du supérieur, comme on pourrait le retrouver à l'entrée dans l'université. Seul 11 % des étudiantes inscrites en 2017/2018 a moins de 20 ans : 35 % entre 20 et 22 ans, 21 % entre 23 et 25 ans, 13 % entre 26 et 30 ans, et 19 % plus de 30 ans (DREES[5] 2018). D'ailleurs, si deux tiers des élèves ont le niveau bac, 31 % sont déjà passés par un autre cursus du supérieur (une année de licence validée, un BTS, un DUT…). Cette population est alors caractérisée par des mobilités scolaires et sociales importantes. Les données sur les origines sociales et scolaires des étudiantes montrent que la formation d'assistante sociale représente une voie privilégiée d'accès à un emploi qualifié pour des étudiantes issues de catégories intermédiaires (11 %) et des classes populaires (57 %) et ce, davantage que dans d'autres filières du supérieur. En guise d'exemple, cette filière a notamment un public davantage issu des classes populaires qu'en CPGE (19 %) ou qu'en LSHS à l'Université (38 %), mais diffère du public en STS (qui a des taux similaires : 55 %) pour avoir davantage des étudiantes issues d'une spécialité générale au baccalauréat (55 % des ASS contre 19 % des étudiants intégrant un BTS). Or, si la sélection dans d'autres cursus du supérieur met davantage l'accent sur des connaissances scolaires, ce qui est particulier dans la sélection en école de service social est l'explicitation de la mise en avant d'un rapport

[5] Les données de la DREES sont issues de l' « enquête Ecoles » auprès des centres de formation aux professions sociales en 2018.

particulier au « social » et d'une adaptabilité à la formation. Comme le montre Bodin (2009) en ce qui concerne le travail de repérage de futurs éducateurs spécialisés, l'interrogation orale des écoles de travail social est l'*« occasion d'une vérification pratique de la possession bien réelle de prédispositions socialement acquises, c'est-à-dire d'une certaine façon d'être, d'un certain ethos, qui s'exprime bien plus dans les attitudes, les façons de parler et de se comporter ou de réagir à certaines sollicitations que dans ce qui est explicitement formulé »* (p. 81). Regardons de près la sélection dans l'école régionale enquêtée, avant de se pencher sur l'évaluation des étudiantes en IUT. Par rapport à la population de l'IUT, l'école régionale réunit moins de bachelières issues de classes populaires, les étudiantes en réorientation constituent une grande partie de la promotion (42 % ont plus de 24 ans).

## 2. La sélection selon la « personnalité » dans le centre de formation régional : du tri scolaire au tri social

Avant d'intégrer Parcoursup en 2019, l'école régionale organisait, conjointement à sept autres écoles du même département, trois sessions de recrutement (une au printemps et deux avant et après l'été). Les épreuves restent les mêmes dans les différentes écoles, une épreuve écrite consistant en un résumé et un commentaire de texte (remplacée depuis Parcoursup) et un entretien oral devant un jury. L'étape orale ne débouche pas directement sur l'entretien, mais prévoit un moment intermédiaire : en l'espèce, la rédaction d'une lettre de motivation *in situ,* censée favoriser l'échange oral avec le jury. Pour ce passage, les candidates sont invitées à s'appuyer sur plusieurs articles traitant globalement des thèmes du social. Toutefois, peu de candidates s'appuient sur ces articles, mobilisant davantage les codes « classiques » de la lettre de motivation : présentation de soi (scolaire ou professionnel), définition du métier et raisons de l'orientation, motivation et mise en valeur des qualités attendues pour le métier (« écoute », « empathie », « altruisme »…). L'épreuve orale qui suit a comme objectif de repérer la « curiosité » des postulantes, comme l'explique la responsable du cursus en école :

> *« Ce qui nous intéresse c'est d'essayer d'identifier par rapport à ce qu'apporte le candidat ou la candidate, ce qui donne prise au choix qui a été fait – et ça c'est le premier élément – ; le deuxième c'est comment on peut projeter cette personne dans nos promotions, on a des promotions importantes même si par rapport à la fac, il n'y a pas de commune mesure. C'est alors la question du rapport à l'autre : pendant l'entretien il est intéressant, à travers des questions très très diversifiées, d'envisager la personne dans sa vie, dans sa relation aux personnes avec qui il est au quotidien, avec ses amis, ou avec ce qu'elle a fait auparavant, là on a des énormes indications et indicateurs : est-ce que tu as face à toi quelqu'un qui est complètement autocentré, qui ne parle pas du tout des autres, qui a fait des tas d'expériences ? […] Ce qu'on va évaluer c'est la curiosité »* (Entretien avec Nicole, 55 ans, ASS de formation et responsable de la sélection).

La recherche de cette personnalité « curieuse » peut dépendre de capacités extra-scolaires (avoir des activités et des expériences) ou sociales (réseau amical, sorties). De même elle dépend aussi des caractéristiques subjectives des membres des commissions qui sélectionnent, selon l'âge, le genre, l'origine sociale, le fait d'être passé par la même école ou encore l'ancienneté dans le métier. Les professionnels participant aux épreuves de sélection sont formateurs en travail social, cadres de l'action sociale ou encore responsables de service (et donc susceptibles d'encadrer les futures étudiantes lors des trois stages de la formation), globalement passés par un diplôme en sciences de l'éducation (niveau licence ou master) ou un cursus en « formation des adultes » (tableau 1).

**Tableau 1 • Caractéristiques du jury de sélection dans le centre de formation régional**

| Part des femmes | Formatrices en poste | De formation ASS | Exerçant un poste de cadre de l'action sociale | ASS en poste |
|---|---|---|---|---|
| 24 | 9 | 21 | 9 | 6 |

NB : sur 30 participantes à la sélection en 2016, nous avons repéré les caractéristiques socio-professionnelles de 26 d'entre-elles (dont 22 femmes et 4 hommes). On peut noter également sept ayant poursuivi des études supérieures en sciences de l'éducation,

sociologie et formation des adultes (maîtrises et masters) et trois de formation et métier psychologue (psychanalyste/psychothérapeute).

Si les critères recherchés demeurent difficilement explicités dans les manuels, la sélection est quant à elle soumise à un processus normé et codé. Selon les consignes distribuées par la responsable de l'école, les avis des membres du jury de sélection ne doivent « comporter aucun jugement de valeur », ils visent à évaluer « les capacités, les qualités et les motivations » des candidates dans une échelle de 1 à 20, une note inférieure à 8 étant éliminatoire, en mettant en lumière les points forts et faibles de chaque candidat, à partir des « capacités » singulières (« capacités cognitives, d'organisation et relationnelles ; motivations et qualités des candidats »). On retrouve d'ailleurs des critères similaires dans le recrutement des assistantes maternelles étudié par Anne-Sophie Vozari (2014, p. 33) : cette proximité est alors étonnante. Si ces deux métiers se composent d'une population presque exclusivement féminine, la position scolaire et sociale occupée par les assistantes maternelles et les ASS n'est pas la même (populaire pour les premières, intermédiaire pour les deuxièmes). Mais de manière similaire aux assistantes maternelles, ces critères ont l'objectif de transformer des dispositions interactionnelles[6] en vocation, tout comme, contrairement à celles-ci, les évaluer différemment pour asseoir la légitimité d'une expertise et de savoirs formels.

Pour les membres du jury d'admission, il s'agit de contraindre les candidates à un travail « réflexif » sur elles-mêmes pour qu'elles se conforment aux attentes des formateurs et du métier. Le fait de faire preuve de « distance » dès le processus de sélection, de se montrer intéressées par l'actualité ou par les actualités du secteur professionnel, permet aux candidates de convaincre les professionnels qu'elles sont aptes à devenir des ASS. L'admission orale peut alors reposer avant tout sur le « feeling » qui peut s'instaurer entre les deux parties dans l'interaction lors de cette épreuve, scène et *« lieu de confrontation des corps et des discours »* (Moulevrier *et al.*, 2005, p. 85). C'est le sens pratique des membres du jury qui guide l'entretien, allant rechercher la future identité professionnelle des auditionnées, dans une rencontre des *habitus* entre recruteuses et candidates[7].

Après l'interrogation de la candidate, les membres du jury remplissent une fiche individuelle. À plusieurs reprises, l'entretien terminé, les membres du jury soulignent qu'on ne voit pas assez la « personnalité » du candidat ou expriment une baisse du « niveau » des candidates. Quelle taxinomie pratique se révèle dans les jugements opérés sur les dossiers ? La mise en parallèle des dossiers des recalées avec ceux des candidatures acceptées permet de voir lesquelles échouent ou non à l'épreuve orale et leurs caractéristiques socio-scolaires. Si les formateurs et les écoles véhiculent l'image d'une « crise » de recrutement, la formation reste sélective. Sur les 150 candidates qui passent l'épreuve écrite et se présentent à l'épreuve orale, deux tiers valident l'oral (76 %), mais moins de la moitié intègre finalement la promotion à la rentrée 2013 (42 %, cf. tableau 2). Tout en affichant aux candidates trois degrés dans l'admission (« admis », « en liste d'attente », « non admis »), l'institut prévoit néanmoins des notes sur 20 dans le classement opéré à l'oral, indiquant la qualité de la candidature.

**Tableau 2 • Session d'admission orale en 2013 (en effectifs)**

| Candidates validant l'épreuve orale | Candidates composant la promo 2013 | Candidates recalées | Candidatures évaluées dans le jury plénier | Total |
|---|---|---|---|---|
| 101 | 63 | 49 | 23 | 150 |

Lire : sur 150 candidatures, 49 ne valident pas l'épreuve orale, 63 intègrent la promo, alors que 101 avaient passé l'épreuve de sélection (38 s'orientant ailleurs).

[6] *« Le terme « interactionnel » est sans doute préférable à celui de « relationnel », puisqu'il semble moins chargé de cette prédéfinition féminisée du relationnel »* (Cartier & Lechien, 2012, p. 46).

[7] En guise d'exemple, on peut citer cet extrait d'une audition observée : une fois la candidate sortie, une des deux membres du jury (cadre de l'action sociale) s'adresse à l'autre : *« Je la veux ! Je la veux ! Choupette, très bien ! Elle donne envie d'y aller ! Elle sait où elle va ! »*. L'autre lui répond sur un ton de plaisanterie *« Tu l'embauches direct ? »* (JDT, avril 2016).

Les parcours scolaires continuent à opérer comme critère de sélection. Chez les candidates recalées, on retrouve un nombre plus élevé de bachelières technologiques et professionnelles (respectivement 35 % et 21 % pour un total de 56 %) contre environ la moitié chez les candidates intégrant la promotion l'année enquêtée (18 % et 11 % : 29 %) ou plus généralement celles acceptées en formation, où les bachelières générales représentent plus de deux tiers (71 %).

Tout d'abord, la candidate est interrogée sur ses origines sociales : les caractéristiques de sa famille, le métier des parents, des éventuelles expériences familiales à souligner (décès, divorces, autres), le fait d'avoir un membre dans le médico-social (mère assistante maternelle, assistante sociale ou aide-soignante) et la formation ou le travail de la fratrie sont souvent explicités par le jury. Les candidates sont alors invitées à valoriser des logiques de reproduction sociale dans l'espace professionnel, pour asseoir leur légitimité à être admises en école. On le voit dans le cas d'Abigaelle (21 ans, bac ES) :

> *« Je côtoie ce domaine depuis que je suis enfant : ma mère étant psychologue dans un institut thérapeutique, éducatif et pédagogique (ITEP) et mon père étant infirmier psychiatrique, j'ai donc très vite pris conscience et connaissance des difficultés sociales de familles et des personnes au sein de notre société »* (extrait de la lettre de motivation).
> *« Parcours intéressant […] parents travaillant dans le milieu médico-social […] bien projetée et très soutenue par ses parents qui vont la prendre en charge durant toute la formation »* (candidate retenue, notée 15/20).

Cependant, la proximité avec le travail social n'est pas toujours évaluée de la même manière. Le fait d'avoir été en contact lors de son enfance avec des professionnelles du travail social peut être perçu négativement : l'interaction avec une ASS suite à une demande de logement social, à une expérience de divorce dans la famille, ou à un signalement pendant sa jeunesse, peuvent laisser douter d'une expérience trop « personnelle » dans le métier, ce qui contribue à écarter une fraction sociale particulière des candidates.

Le fait d'avoir des difficultés financières ou de ne pas savoir comment financer les futurs trois ans peut contribuer à une mauvaise notation du jury qui considère que l'étudiante n'a pas « assez » réfléchi à son projet professionnel futur. Ces compétences dites « organisationnelles » visent même à « mettre en ordre » leur économie domestique (Perrin Heredia, 2013), en renvoyant aux différentes casquettes qu'occupent les membres de la commission d'admission (enseignants formateurs ou cadres de l'action sociale, mais surtout assistantes sociales) :

> *« Colocataire à Drancy (loyer 400 €) ASSEDIC : 1 300 € par mois pendant 2 ans, 3e année financement soit ASSEDIC soit le frère ou la sœur aînée. N'envisage pas de travailler car veut se concentrer sur la formation »* (candidate retenue, notée 12/20 ; Imane, 27 ans, bac SMS, BTS en esthétique, employée dans la cosmétique).
> *« Candidate actuellement au RSA, peut être hébergée par une tante sur Paris provisoirement »* (candidate recalée, notée 7/20 ; 26 ans, bac SMS, secrétaire médicale).

Les « motivations » des candidates sont donc explicitement liées aux conditions matérielles de vie des candidates, conduisant à favoriser des étudiantes issues d'une situation sociale davantage « stable ». Les « capacités cognitives et relationnelles » demandées par le jury visent à questionner la « maturité » et la « curiosité intellectuelle » des candidates. Si celles-ci ne renvoient pas proprement à l'âge ou aux études, elles se lient à d'autres indicateurs socioculturels en sous-évaluant les candidates issues des fractions les moins dotées culturellement et en privilégiant leur « culture libre ». L'évaluation de la lecture de certains ouvrages, quotidiens et hebdomadaires change notamment selon le degré de légitimité culturelle et institutionnelle de ce qui est lu : des romans, des revues de divulgation scientifique (*Sciences Humaines*) ou professionnelles (*ASH – Actualités sociales hebdomadaires*) ou ouvrant à des informations d'actualité nationale et internationale (*Le monde diplomatique*, *Le courrier international*) sont préférés à la presse gratuite (*Métro*, *Direct Matin*) ou à celle *people* (*Closer*, *Paris Match*…), comme on peut le voir dans quelques exemples suivants :

> *« Difficulté à élaborer, à conceptualiser. Reconnaît avoir des difficultés à l'écrit, pas de lectures sciences humaines. Lit* Détective, Closer *et* Le Parisien*. Lit des récits autobiographiques. Lire :*

*expression orale confuse. Ne répond pas vraiment précisément aux questions posées »* (candidate recalée, notée 7/20 ; 20 ans, bac pro).
*« Points faibles : absence de lectures « efficaces », s'implique dans des lectures de bases, faciles et télévisuelles »* (candidate retenue, notée 13/20 ; 41 ans, bac pro, secrétaire comptable et technicienne ISF).
*« Loisirs : danse. Lectures : (Maurice Godelier, fac socio),* Métro*,* Le Parisien*, randonnées. S'intéresse à l'actualité (essentiellement les faits divers) surtout par la tv (BFMTV) »* (candidate recalée, notée 8/20 ; 21 ans, bac STG, L1 sociologie).
*« De plus, peu de curiosité intellectuelle, de recherche, pour sa préparation au concours. Durant une année, la candidate a lu uniquement un livre qui prépare aux concours et* Le Parisien *acheté par son père »* (candidate recalée, notée 9/20 puis 7/20 ; 21 ans, bac STG, BTS SP3S).

Si la syntaxe et l'élaboration intellectuelle priment globalement sur d'autres critères, le classement adopté par cette école tend également à surinvestir certains indicateurs de classe (Iori, 2016), tout en opérant un travail de nivellement social des admissions, dans un double jeu allant exclure progressivement aussi les candidates issues des fractions élevées des classes supérieures, moins désirables car « trop » dotées en capitaux. D'un côté, peu de candidates soulignent un éventail de lectures étendu, alors que le manque de « curiosité intellectuelle » est un reproche présent dans un large spectre de dossiers. D'un autre côté, la possession d'un profil académiquement considéré comme « trop légitime » peut aller à l'encontre des attentes du jury. La candidature d'une ancienne enseignante-chercheuse en droit et en reconversion comme cadre dans l'action sociale, âgée de 40 ans, peut amener à une discussion :

*« Points forts : motivation et parcours professionnel. Points faibles : actuellement catégorie A, va passer catégorie B (rétrogradation ?). Risque de décalage au sein de la promotion ('je serai plus en contact avec les formateurs qu'avec la promo') et dans son futur professionnel (décalage avec l'encadrement par exemple) »* (initialement notée 15/20, discutée en jury plénier et recalée avec 7/20).

Recevoir une candidate possédant un capital culturel plus important que ses évaluateurs amène finalement à une éviction de la candidature, perçue comme un risque de remise en discussion de l'autorité et de la compétence des formateurs une fois en formation. C'est donc à la frontière entre caractéristiques des candidates et propriétés des évaluateurs qu'il faut comprendre les stratégies de sélection de cette école. Les fiches remplies par les membres de jury permettent de visualiser tout d'abord le recueil de plusieurs informations qui dépassent les « motivations » de la future étudiante et mettent en valeur l'« aisance » des candidates face au jury. Le fait de montrer des signes exagérés de tension ou de stress contribue à sanctionner la candidate. La recherche de cette « aisance » va de pair avec des caractéristiques moins objectivables relevant de dispositions propres au comportement individuel et à la posture corporelle de la candidate : « agréable », « posée », « souriante », « pétillante », « touchante », « gaie », « a de l'humour »… Ces éléments renvoient alors, comme le souligne aussi Romuald Bodin chez les éducateurs, à l'*hexis* corporelle des candidates (d'autant plus « féminine » ici), dont l'évaluation joue aussi lors de l'épreuve orale en éducation spécialisée (Bodin, 2009), tout comme dans d'autres épreuves professionnelles (Cartier, 2001). Les reproches d'être trop « scolaire », « fragile », « réservée », « émotive », « rigide » ou « timide » motivent en retour un refus à l'oral.

Le classement fait référence à un ensemble de critères qui sont loin d'être neutres socialement et qui reposent sur des dispositions socialement situées, propres surtout aux fractions des classes moyennes du public et d'une partie du pôle culturel de classes supérieures (Bourdieu, 1979 ; Iori, 2016) et qui évincent les candidates issues des fractions les plus précaires des classes populaires, occupant une position sociale plus fragile moins fondée sur un parcours « cohérent ». Si les métiers du social peuvent représenter un horizon pour cette population, l'accès leur est refusé. C'est la capacité de s'inscrire dans le parcours de formation tout au long des trois ans, de savoir convaincre avec aisance les membres du jury de la cohérence d'une expérience (notamment quand on est face à un évaluateur psychologue), de mettre en avant des savoir-faire interactionnels, qui peut faire la différence. L'oral de sélection a alors l'objectif de mettre en avant les premiers « codes » susceptibles d'être utiles dans l'apprentissage du métier d'assistante sociale : la réflexivité, l'assurance du poste, le recul sur sa propre pratique, qui

constituent une partie des compétences à acquérir dans le futur métier[8]. Selon le registre professionnel, l'assistante sociale doit être neutre et ne pas trop mettre en avant ses points de vue. On peut faire un parallèle ici entre cette « adaptabilité » et la « docilité » recherchée en CPGE (Darmon, 2012). La docilité demandée par les écoles régionales n'est pas équivalente : elle ne renvoie pas à la recherche d'un « sérieux scolaire » mais à la sélection d'étudiantes davantage faciles à gérer par les formateurs dans la suite des trois ans, capables de suivre des consignes, ne remettant pas en discussion les bases de la formation et de leurs parcours, capables de « rester à leur place » (Orange, 2010, p. 47). On le voit dans ce dernier extrait :

> *« Potentiel important, engagée dans son discours et invitée à nuancer certains de ses propos voire de ses idéaux sur le métier d'AS. Le jury a la sensation de faire face à une énergie positive et débordante, qu'il serait judicieux de mieux canaliser pour ne pas prendre trop de place dans l'espace de communication »* (candidature acceptée, notée 14/20 ; Tiphaine, 23 ans, bac STG, L1 philo, BTS et licence de RH).

## 3. Les ressorts du recrutement en IUT « carrières sociales » : un « mérite » scolaire face aux critères sociaux ?

Simultanément aux écoles régionales mettant en avant les « aptitudes » des candidates, les IUT basent leur sélection sur des critères ciblant davantage les connaissances scolaires des candidates. Comme l'espace des écoles au journalisme étudié par Marchetti et Lafarge, on observe des forts écarts de capital scolaire entre la formation en IUT et la formation en école régionale, qui renvoient aux différences de composition sociale et générationnelle du public étudiant (Marchetti & Lafarge, 2011). L'intégration de ces cursus en IUT a produit une différence notable dans le type d'étudiantes par rapport à celles des écoles régionales, davantage jeunes bachelières et avec un nombre encore plus élevé d'enfants des classes populaires.

Dans l'IUT enquêté, la sélection passe d'abord par l'inscription sur le logiciel APB (aujourd'hui Parcoursup) pour les candidates encore au sein du système scolaire ou ayant moins de 26 ans. En sélectionnant cet institut dans leurs vœux, les étudiantes doivent fournir un dossier réunissant des informations administratives et surtout les notes de français. Le dossier peut également comporter d'autres documents soulignant des activités scolaires ou extra-scolaires : un CV, une lettre de motivation, une lettre d'un enseignant, des documents mentionnant des expériences associatives ou un service civique.

Lors de la sélection 2013, sur les 1 366 pré-inscriptions ABP, la commission en reçoit 43 % en dossiers papiers (597)[9]. Ceux-ci sont notés entre 0 et 24 points et évalués principalement par les référentes pédagogiques de l'institut. Alors que la directrice du département met l'accent sur la « motivation » des étudiantes[10] lors des portes ouvertes, la notation de ces dossiers elle se concentre sur plusieurs critères, qui interrogent avant tout les performances scolaires des candidates. Une première évaluation se concentre en détail sur celles-ci et cible les notes des études secondaires, la moyenne générale et la note de français, un parcours scolaire particulièrement brillant, tout comme la forme orthographique et syntaxique et le fond de la lettre de motivation. Les évaluateurs se concentrent principalement sur des évaluations scolaires de seconde main, intégrant également les appréciations sur le bulletin à propos du comportement en classe : les bavardages et le manque d'assiduité sont pénalisés au profit des investissements et des encouragements mentionnés dans les bulletins, dans le but de trier des profils déjà dotés de postures scolaires favorables.

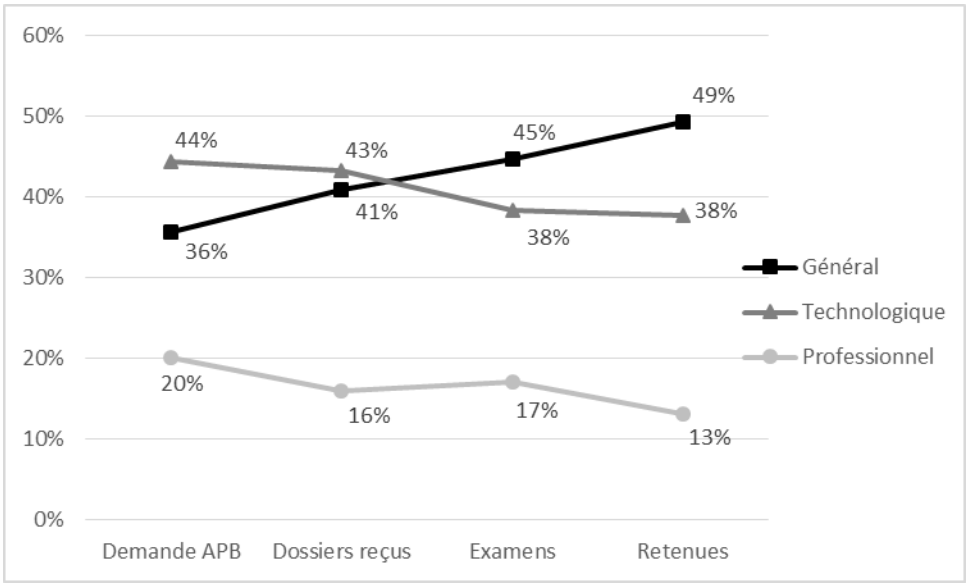
[8] Dans la deuxième partie du domaine de compétences « Expertise sociale » (DC2 - 2.2.4-2.2.6) du référentiel professionnel est évoqué le « savoir prendre du recul sur les pratiques professionnelles et les conceptualiser ; savoir s'autoévaluer ».
[9] Les hommes représentent à chaque étape 5 % des effectifs.
[10] Elle le répète plusieurs fois lors de la présentation des « carrières sociales » devant environ 70 candidates accompagnées (en partie) par leurs mères. Journée portes ouvertes, JDT, printemps 2013.

D'autres indices participent à un premier tri des dossiers reçus et reposent sur d'autres critères de « mérite ». Le fait d'avoir effectué un autre parcours post-bac en lien avec du social (psychologie, sociologie ou géographie, 1 ou 2 points), d'autres « expériences valorisantes (parcours atypiques, parcours à l'étranger, bénévolat, etc. ; de 1 à 5 points) »[11], ou encore la provenance du même département ou de la même région (+1), peuvent augmenter la note finale jusqu'à 8 points supplémentaires. Cela est d'autant plus discriminant que ces attributs distinctifs se concentrent sur un public issu d'un département moins doté socialement par rapport au public s'orientant vers les écoles régionales dans le reste de la région. Une notation au dossier supérieure à 13,5/20 permet d'en retenir 20 % (119 candidates), celles-ci doivent passer tout d'abord une épreuve écrite (supprimée depuis 2018) et une orale, qui permettront de dégager une première liste de 60 personnes, réduite ensuite aux 30 candidates finales, c'est-à-dire d'environ un quart de celles qui ont passé les épreuves et 5 % de celles qui ont présenté un dossier.

Cela différencie sur un autre point l'IUT de l'école régionale où l'épreuve orale constituait le moment central de la sélection. Tout d'abord dans le temps consacré respectivement à l'écrit et l'oral dans le concours : deux heures pour l'écrit, 15 minutes pour l'oral, alors que dans certains instituts régionaux l'entretien oral peut durer jusqu'à une heure. L'épreuve écrite doit évaluer les connaissances scolaires des candidates, alors que l'épreuve orale se concentre sur les raisons d'agir étudiantes.

Cette mise en avant du capital scolaire des étudiantes produit une préférence pour les élèves aux ressources scolaires plus générales et moins pour des candidates issues d'un parcours technologique et professionnel (graphique 1). Lors des différentes étapes de la sélection ce sont plus particulièrement les candidates ayant fréquenté une filière générale économique et sociale au bac qui franchissent les différentes étapes (+12 points) au détriment notamment des bachelières technologiques en gestion (-6 points) ou professionnelles (-5 points).

**Graphique 1 • Candidates au DUT à partir de la filière au bac et des résultats du concours d'admission**




Source : Résultats des candidates à la sélection en IUT en 2013 (n = 1 329). Lire : 44 % des candidates posant un vœu APB au DUT sont issues d'un bac technologique, 36 % d'un bac général, 20 % d'un bac professionnel.

Les connaissances scolaires demeurant centrales, la spécificité du public s'orientant vers les IUT permet toutefois de maintenir une moitié des admises issues d'un baccalauréat technologique ou professionnel. Le bonus du département d'origine et une attention particulière aux bulletins, permettent aussi de cibler, dans le but d'une « ouverture sociale » revendiquée dans le cadre d'un dispositif spécifique (les « cordées de la réussite »), des étudiantes des classes populaires aux caractéristiques socio-scolaires spécifiques, produisant des formes d'« excellence décalée » (Lignier & Pasquali, 2016).

[11] Modèle de la fiche d'évaluation du dossier de candidature, 2013-2014.

La phase de l'entretien a comme objectif d'interroger les connaissances sur la formation et plus largement sur les thèmes du social (« retraites, familles, jeunes, emplois »), ses expériences associatives et ses activités extrascolaires. Le jury cherche à évaluer les savoir-faire des candidates en les interrogeant à la fois sur leurs expériences extra-scolaires et sur leurs activités proprement scolaires afin de révéler l'engagement de la future étudiante (« une expérience de TPE, ses centres d'intérêt »). Comme pour le centre de formation régional, l'interrogation de « faits d'actualité », l'explicitation d'un projet professionnel abouti et la capacité de l'étudiante à décrire « ce qui signifie être ASS » participent à l'évaluation finale. Dans les dossiers des retenues ayant obtenu les meilleures notes, plusieurs remarques « additionnelles » manuscrites contribuent à souligner les logiques de sélection des candidates :

> *« Élève issue des cordées de la réussite, très bon oral ! Posée, motivée, au clair ! Entretien prometteur »* (candidature retenue, notée 22/20).
> *« Sa sœur est ES »* (candidature retenue avec mention « à prendre absolument » ; notée 17,5/20).
> *« Candidate un peu "jeune" mais motivée à la scolarité »* (candidature retenue, notée 16/20).
> *« Candidate claire, intéressée et intéressante »* (candidature retenue, notée 18,5/20).
> *« Candidate motivée par l'aide à la personne. Rigoureuse et à l'heure, en avance ! Agréable dans l'échange et à l'aise dans l'expression orale »* (candidature retenue, notée 16/20).

Si la commission de ce département construit sa sélection sur la base de classements directs et indirects construits par l'institution scolaire (que ce soit en termes de notes au bac ou de comportement), elle cherche également à prendre en compte d'autres compétences, renvoyant aux caractéristiques « personnelles » des étudiantes et leur capacité à s'inscrire dans un projet (professionnel, sur la formation ou le métier). Ces différences s'expliquent surtout par les compositions respectives des jurys d'admission, chargés du « tri » de ce public. Dans le centre de formation régional, la commission est davantage composée par des anciennes professionnelles intervenant dans les écoles, alors que dans l'IUT, c'est l'équipe pédagogique d'un effectif réduit de 10 personnes, composée d'enseignants-chercheurs universitaires en sciences sociales et des responsables de formation, qui est en charge du processus de sélection (tableau 3).

**Tableau 3 • Caractéristiques du jury de sélection dans l'institut universitaire**

| Part des femmes | Enseignants en poste* | Avec une thèse | Diplômés ASS | ASS en poste |
|---|---|---|---|---|
| 70 % | 6 | 3 | 2 | 0 |

Source : 10 membres du jury ; *Enseignants du secondaire et enseignants-chercheurs.

Pour autant, la division du travail n'est pas la même tout au long de la sélection. Les différentes hiérarchies professionnelles au sein du département de l'institut permettent de comprendre les modalités du recrutement. Les « cadres pédagogiques et administratifs », position contractuelle créée *ex nihilo* comme étant à mi-chemin entre un enseignant-chercheur et un cadre administratif, se chargent de l'évaluation de la plupart des recrutements. La sous-commission pour le diplôme d'ASS est composée par trois enseignants-chercheurs et ces deux « cadres », ces dernières se retrouvant à effectuer le « sale boulot » de l'évaluation de 71 % des quelque 600 dossiers reçus par l'institut, face au désengagement des enseignants-chercheurs. De la même manière c'est à une des deux « cadres » qu'est laissée la charge de la plupart des épreuves orales et de valider les candidatures retenues. Mise à l'écart par une partie de l'équipe pédagogique au quotidien, Julie, une d'elles, s'occupe ainsi de valider les candidatures retenues. Comme elle le dit :

> *« Encore maintenant certaines écoles préfèrent des gens avec une certaine maturité et assises, qui sont clairs avec leurs envies pour ces métiers, et avant il fallait avoir une petite expérience universitaire ou professionnelle. […] Moi en tout cas dans les entretiens que je fais, j'insiste là-*

*dessus, sur "quelles connaissances vous avez du monde qui vous entoure et de la société dans laquelle vous évoluez"... le niveau écrit je t'en parle même pas, car sinon c'est un peu dur…* »[12].

C'est par le biais de cette cadre, passée par un centre de formation régional et assistante sociale de profession, que les critères de « personnalité », les « motivations » et la « curiosité », sont également réintroduits « aux marges » du processus de sélection. Consciente de recevoir une population étudiante moins dotée en ressources par rapport à celle des écoles régionales, elle cherche à cibler des caractéristiques scolaires (demandées notamment par les enseignants-chercheurs), tout comme d'autres critères relevant plus de la posture des candidates.

# Conclusion

Tout en voulant « homogénéiser » ce groupe social à des fins pédagogiques (suivi en formation, besoin de « débrouillardise » dans le stage, obtenir le diplôme dans les temps), ces épreuves s'apparentent à la sélection de celles les plus adaptées à la formation, susceptibles de « tenir » durant les trois ans et capables de réussir le diplôme, en s'inscrivant dans une socialisation par anticipation des demandes du concours final. Dans un cas comme dans l'autre, les instituts de formation favorisent progressivement une naturalisation de dispositions sociales tout comme de compétences scolaires spécifiques. La « personnalité » recherchée par le centre de formation repose sur un ensemble de critères socialement situés et sur un jugement social et moral sur la qualité de la candidate (Bourdieu & de Saint Martin, 1975) et sur la recherche anticipée de compétences susceptibles d'être mobilisées directement dans l'espace professionnel. Alors que l'école régionale met fortement l'accent sur les caractéristiques sociales et de genre des candidates, l'IUT privilégie les connaissances scolaires et y introduit ces caractéristiques à la marge du processus de sélection. S'il ne s'agit pas de la recherche de l'excellence scolaire (Blanchard *et al.*, 2017), dans ces cursus se produit un nivellement par le bas comme par le haut de l'échelle sociale fortement genré, participant, au même titre que d'autres formations adressées à une jeunesse populaire (Orange, 2010), d'un « encadrement des aspirations » vers la recherche d'un public « docile » et prêt « à la flexibilité et à l'adaptabilité » (Brucy & Ropé, 2000, p. 141). Ces cursus vont alors évincer d'une part des candidates trop diplômées et mettant en avant des objectifs de réorientation professionnelle, aussi bien que des candidates pas assez diplômées et peu dotées en ressources culturelles et sociales mais ayant intégré une « règle » scolaire (Bernstein, 1986). Ce processus de recrutement rejoint alors les recherches qui rendent compte de la distance entre travailleuses sociales et leurs publics potentiels (Cardi, 2007 ; Serre, 2009 ; Perrin-Héredia, 2012). La distance est, ici, instituée, voire recherchée, par les centres de formations dès leur sélection.

# Références bibliographiques

Allouch, A. (2017). *La société du concours.* Paris : Seuil.

Béliard, A. et Biland, E. (2008). Enquêter à partir de dossiers personnels. Une ethnographie des relations entre institutions et individus. *Genèses*, *70*, 106-119.

Bernstein, B. (1986). *Langage et classes sociales*. Paris : Éditions de Minuit.

Bertrand, J., Coton, C., Darmon, M., Lignier, W., Nouiri-Mangold, S., Pasquali, P. & Schotté M. (dir.) (2016). Les classements dans les institutions de formation. *Sociétés contemporaines*, *102*(2), 5-17.

Blanchard, M., Orange, S. & Pierrel, A. (2017). La noblesse scientifique. Jugements scolaires et naturalisation des aspirations en classes préparatoires aux grandes écoles. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *220*, 68-85.

[12] Entretien avec Julie, environ 35 ans, ASS de formation, elle travaille pour 12 ans entre la polyvalence de secteur et le service social scolaire, responsable « administrative et pédagogique » de la formation d'assistante sociale.

Bodin, R. (2009). Les signes de l'élection. Repérer et vérifier la conformation des dispositions professionnelles des élèves éducateurs spécialisés. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *178*(3), 80-87.

Bourdieu, P. & De Saint-Martin M. (1975). Les catégories de l'entendement professoral. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *3*(1), 68-93.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. Paris : Éditions de Minuit.

Bourdieu, P., (1989). *La noblesse d'État*. Paris : Éditions de Minuit.

Brougere, G. & Bezille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, *158*, 117-160.

Brucy, G. & Rope, F. (2000). *Suffit-il de scolariser ?* Paris : Éditions de l'Atelier/Éditions ouvrières.

Cardi, C. (2007). Le contrôle social réservé aux femmes : entre prison, justice et travail social. *Déviance et Société*, *31*(1), 3-23.

Cartier, M. (2001). Nouvelles exigences dans les emplois d'exécution des Services publics. L'observation des épreuves orales du concours de facteur. *Genèses*, *42*, 72-91.

Cartier, M., Lechien, M.-H. (2012). Vous avez dit « relationnel » ? Comparer des métiers de service peu qualifiés féminins et masculins. *Nouvelles Questions Féministes*, 2(31), 32-48.

Darmon, M. (2012). Sélectionner, élire, prédire : le recrutement des classes préparatoires. *Sociétés contemporaines*, *2*(86), 5-29.

Divert, N. (2020). Former des « personnalités », valoriser la créativité. La permanence de la forme scolaire dans l'enseignement supérieur de *design* de mode. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, *7-1* (Hors-série), 159-179.

Iori, R. (2016). Des « héritières » dans la formation d'assistante de service social ? Aspiration au travail social et reclassement. *Revue française de Pédagogie*, *195*, 37-50.

Iori, R. (2018). *A l'école du travail social*. Thèse de doctorat, Université Paris Saclay.

Lignier, W. & Pasquali, P. (2016). L'excellence décalée, ou comment subvertir l'institution scolaire sans en sortir. *Sociétés contemporaines*, *102*(2), 19-44.

Marchetti, D. & Lafarge, G. (2011). Les portes fermées du journalisme. L'espace social des étudiants des formations « reconnues ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 189(4), 72-99.

Morel, S. (2014). Catégories de l'entendement et modes de valorisation professionnelle chez les formateurs de professeurs des écoles. *Revue française de pédagogie*, *189*, 77-89.

Moulevrier, P., Retiere, J.-N. & Suaud, C. (2005). *La volonté de juger*. Rapport pour la mission Droit et Justice / CENS, Nantes.

Orange, S. (2013). *L'autre enseignement supérieur*. Paris : PUF.

Perrin-Heredia, A. (2013). La mise en ordre de l'économie domestique. Accompagnement budgétaire et étiquetage de la déviance économique. *Gouvernement et action publique*, 2(2), 303-330.

Serre, D. (2009). *Les coulisses de l'État social*. Paris : Raisons d'Agir.

Vozari, A-S (2014). Recruter des « bonnes » assistantes maternelles. La sélection à l'entrée d'un emploi féminin non qualifié. *Sociétés contemporaines*, *95*(3), 29-54.

Session 14

# De la formation à l’insertion

# Les conditions d'insertion professionnelle des diplômés de master : quel(s) lien(s) avec leur performance dans le secondaire ?

*Boris Ménard*[*]

## Introduction

La mise en place du système LMD a entraîné une forte augmentation des effectifs de diplômés au niveau master. La part des diplômés à ce niveau parmi les sortants de l'enseignement supérieur est en effet passée de 13 % à 19 % entre 2004 et 2010[1] (Ménard, 2014). Après cette forte croissance, les effectifs dans le cursus master se sont plutôt stabilisés ces dernières années autour des 330 000 (Rosenwald, 2018).

Dans le même temps, la promulgation de la loi LRU en 2007 a conféré aux universités une mission d'insertion professionnelle de leurs diplômés, mission renforcée par la suite par la loi ESR 2013 et dernièrement par la loi ORE en 2018. Ainsi, des enquêtes nationales ont été mises en place sous l'égide du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation pour évaluer l'insertion des diplômés de l'université à 18 et 30 mois après l'obtention du diplôme. Cette mission d'insertion des universités (Rose, 2014) s'inscrit dans un mouvement plus large, et sans précédent, de professionnalisation des formations du supérieur avec le développement des stages à tous les niveaux du cursus, la diffusion des dispositifs d'accompagnement à l'orientation et à l'insertion, etc.

L'insertion professionnelle des diplômés de l'université est généralement jaugée en regard du dernier diplôme obtenu puis selon le domaine de discipline dans lequel celui-ci a été obtenu. Au-delà du diplôme terminal, différentes études ont déjà démontré que d'autres facteurs pouvaient influer sur l'insertion professionnelle, par exemple : le passage par la voie professionnelle à l'université (Calmand & Épiphane, 2012), le genre (Erb, 2018), etc. Si l'influence du baccalauréat et la mention obtenue sur les décisions d'orientation (*via* APB puis Parcoursup) et sur la réussite n'est plus à démontrer, cette communication interroge un potentiel effet du baccalauréat sur l'insertion professionnelle et donc plus globalement, l'influence exercée sur le marché du travail par le niveau scolaire dans le secondaire des diplômés de master.

Est-ce que cette « performance » dans le secondaire a un effet sur l'insertion professionnelle à l'issue de l'obtention d'un master universitaire ? Certains bacheliers sont-ils plus avantagés que les autres sur l'accès à l'emploi, à la qualification cadre et à un niveau élevé de rémunération ? Les effets du niveau scolaire dans le secondaire sont-ils captés par d'autres variables de parcours ou le résultat des caractéristiques sociodémographiques des diplômés ? En effet, les caractéristiques sociodémographiques et scolaires conditionnent les choix de formation et donc les pratiques d'orientation après le baccalauréat, ainsi que l'accès aux différentes formations du supérieur notamment les plus sélectives (Convert, 2008 ; Duru-Bellat & Kieffer, 2010).

Pour esquisser des pistes de réponses à ces questions, la première partie propose une revue de littérature sur l'incidence de la série du bac et de la mention sur les parcours. La deuxième partie présente les caractéristiques de la population et les statistiques descriptives sur les indicateurs d'insertion retenus déclinés par grand domaine de spécialité selon la série et la mention du baccalauréat. La partie suivante est consacrée à la mise en perspective des résultats des statistiques descriptives par la réalisation d'analyses économétriques. Enfin, les résultats des estimations seront discutés dans une dernière partie.

[*] MESRI-SIES et CERTOP (Univ. Toulouse Jean Jaurès et CNRS).

[1] Résultats obtenus à partir des enquêtes Génération 2004 et 2010.

# 1. Revue de littérature : l'influence du bac et de la mention dans les parcours

Les travaux sur le lien entre parcours dans le secondaire et insertion professionnelle des diplômés du supérieur sont relativement rares, inexistants à notre connaissance si la population d'analyse est circonscrite aux diplômés de master. Traditionnellement, les travaux sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur mesurent les conditions d'insertion sur le marché du travail à l'aune du dernier ou du plus haut diplôme obtenu. Des études du Céreq ont toutefois cherché à évaluer l'incidence du parcours universitaire sur l'insertion (Lemistre, 2017), en particulier l'effet du passage par une filière professionnelle (Calmand & Epiphane, 2012), sans toujours chercher à (ou pouvoir) remonter jusqu'au secondaire.

Lemistre et Merlin (2019) mettent en évidence l'effet du baccalauréat et des diplômes intermédiaires sur l'insertion professionnelle à partir des données Génération 1998, 2004 et 2010. En moyenne et parmi les diplômés de master en LSHS[2], l'obtention d'un bac S et d'un diplôme universitaire de technologie (DUT) permet d'accéder aux meilleurs niveaux de rémunération et plus facilement à un emploi stable. Le bac S offre en outre aux diplômés de master LSHS qui en sont détenteurs, la meilleure protection contre le risque de déclassement dans l'emploi, relativement aux autres baccalauréats. Pour les diplômés scientifiques de master, *« les parcours DUT et BTS apportent sans conteste la meilleure insertion, particulièrement dans l'accès au CDI. La trajectoire de loin la plus fréquente, soit l'obtention d'un bac S sans diplôme intermédiaire, n'est donc pas la plus favorable »* (Lemistre & Merlin, 2019). Si ces travaux tiennent compte de la série du baccalauréat dans la construction des parcours, ce n'est pas le cas pour la mention.

L'effet conjoint du baccalauréat et de la mention a surtout été abordé dans des études cherchant à expliquer les mécanismes de l'orientation, de la réussite et des trajectoires dans l'enseignement supérieur. En effet, la performance dans le secondaire constitue un des critères principaux à prendre en compte pour étudier l'orientation post-baccalauréat. Par exemple, l'orientation en licence après le baccalauréat est minoritaire pour les bacheliers S, et l'est d'autant plus lorsqu'ils ont obtenu une mention alors qu'elle est majoritaire pour les bacheliers ES et L (Ménard, 2018). Ce résultat converge avec ceux obtenus par Béduwé *et al.* (2006) sur les filières scientifiques. Dans ces filières, les bacheliers S qui entrent à l'université et s'engagent ensuite dans la voie de la recherche[3] ne comptent pas parmi les meilleurs bacheliers en regard de la mention du baccalauréat.

À partir des données de l'enquête Génération 2010, Calmand *et al.* (2015) montrent qu'un titulaire de bac S sortant de l'enseignement supérieur a une chance sur deux d'être diplômé au niveau bac+5 contre environ une chance sur trois pour un bachelier ES et une chance sur 4 pour un bachelier L. Quant aux mentions obtenues au baccalauréat, 75 % des mentions TB sortant avec un diplôme de niveau bac+5 et plus, contre 69 % des mentions B, 49 % pour des mentions AB et, « seulement » 31 % pour les mentions dites passable.

# 2. L'insertion des diplômés 2014 de master : quels déterminants ?

Afin de mesurer une quelconque incidence de la série et de la mention du baccalauréat sur l'insertion, nous mobilisons les données des enquêtes d'insertion professionnelle du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI) sur les diplômés de master en 2014 (encadré 1). Il convient de rappeler ici que les enquêtes menées par le ministère cherchent à évaluer l'insertion immédiate à l'issue du diplôme, c'est-à-dire que sont exclus du champ de l'enquête les diplômés qui poursuivent leurs études au moins une année dans les deux années qui suivent la diplomation. Ce champ n'est pas anodin pour notre étude puisque le fait de mesurer l'insertion immédiate exclut, de fait,

[2] Cette dénomination agrège les domaines DEG, LLA et SHS tels qu'ils seront présentés par la suite dans notre étude.
[3] Master recherche et/ou doctorat.

les poursuites d'études en doctorat, les doubles masters pour les diplômés qui ont obtenu leur premier master en 2014, et aussi les autres types de poursuite d'études. Or, la participation à ces trajectoires de poursuite d'études ne sont d'une part pas neutres socialement, les jeunes disposant des plus hauts niveaux de capitaux culturels et économiques y sont surreprésentés (Lemistre & Ménard, 2019) ; d'autre part, la poursuite d'études après le master est également plus souvent le fait des « bons élèves » du secondaire, c'est-à-dire les mieux situés dans la hiérarchie des séries et mentions au baccalauréat, et le résultat d'aspirations vers un niveau de sortie élevé.

**Encadré 1 • Les données mobilisées**

Les résultats présentés sont issus de la huitième enquête sur l'insertion professionnelle des diplômés de master, coordonnée par le MESRI. Cette enquête a été conduite de décembre 2016 à avril 2017 auprès de plus de 50 000 jeunes ayant obtenu en 2014 un diplôme de master (hors enseignement), et porte sur leur situation vis-à-vis du marché du travail à la date du 1er décembre 2016.

Le champ d'interrogation porte sur les diplômés de nationalité française, issus de la formation initiale, n'ayant pas poursuivi ou repris d'études dans les deux années suivant l'obtention de leur diplôme et, qui sont âgés de 30 ou moins au moment de l'obtention du master. Après apurement des réponses hors champ, l'échantillon est finalement constitué de 30 840 diplômés représentatifs des 43 228 diplômés dans le champ de l'enquête.

**Appariements et construction des variables**

Des appariements ont été réalisés avec les bases OCEAN de la DEPP (bacheliers 2004 à 2009) et avec les données SISE université (diplômés 2006 à 2013), ingénieurs (2006 à 2014), et management (2007 à 2014) et enfin, avec la base AGLAE des boursiers. Ces appariements permettent de retracer le parcours du diplômé dans le secondaire (série du bac et mention, retard au bac) et dans l'enseignement supérieur (diplômes intermédiaires, filière et retard dans l'enseignement supérieur). Concernant la variable de retard dans l'enseignement supérieur, nous avons tenu compte du parcours emprunté pour mesurer le retard dans la scolarité supérieure. Par exemple, les jeunes qui ont obtenu deux masters différents et qui ont au total passés 6 années dans l'enseignement supérieur ne sont pas comptabilisés comme étant en retard dans leur scolarité. Afin de mesurer l'effet du baccalauréat et de la série, des croisements sont réalisés lorsque les effectifs le permettent entre la série du baccalauréat et la mention obtenue, en faisant l'hypothèse qu'une mention n'aura pas la même « valeur » selon la filière du baccalauréat mais également selon la série. C'est la raison pour laquelle ces variables ne sont pas juxtaposées mais croisées dans les modèles économétriques.

**Méthodes d'estimation**

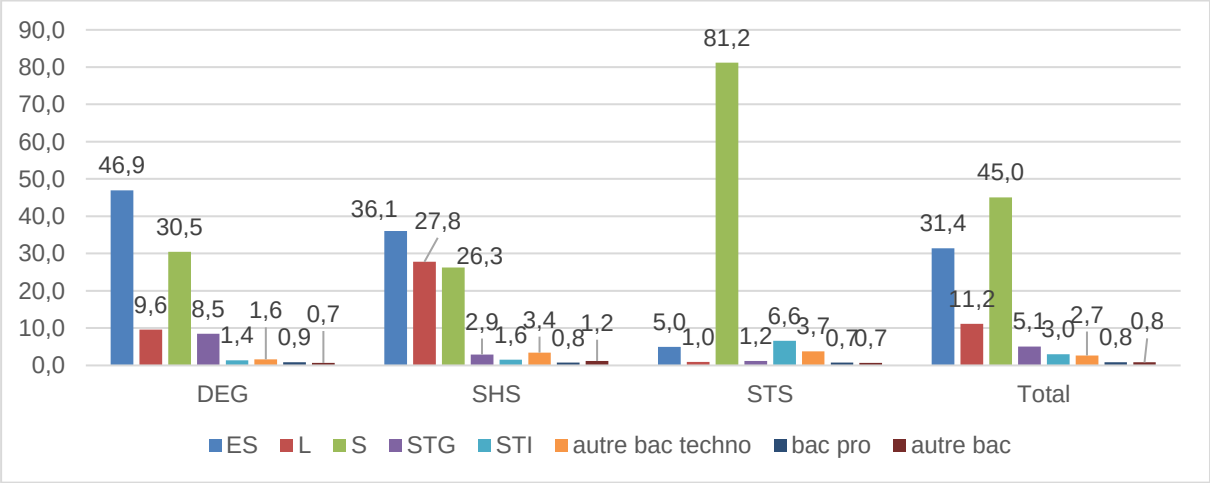
Afin d'isoler l'effet propre du baccalauréat et de la mention sur l'insertion des diplômés 2014 de master à 30 mois, des estimations économétriques sont réalisées par domaine de spécialité. Dans chaque modélisation, plusieurs modèles sont réalisés pour chaque indicateur afin d'introduire successivement une série de variables de contrôle : genre, discipline fine du master, parcours à l'université, retard au baccalauréat et dans l'enseignement supérieur, origine sociale (PCS du chef de famille et échelon de bourse). Dans les modélisations sur l'accès à l'emploi est ajoutée la région de l'établissement de formation. Dans celles sur l'accès au niveau de qualification cadre et sur la rémunération dans l'emploi sont ajoutées les caractéristiques de l'emploi : type d'employeur, premier emploi, région d'exercice de l'emploi. Plusieurs modèles logit et de régression sur les salaires sont réalisés pour chaque indicateur afin d'introduire successivement une série de variables de contrôle. Les modèles présentés dans cet article sont les modèles globaux c'est-à-dire ceux présentant l'ensemble des variables introduites successivement.

## 2.1. Distribution des bacheliers dans les domaines de spécialité de master

87,6 % des diplômés 2014 de master en droit-économie-gestion (DEG), sciences humaines et sociales (SHS) et sciences-technologies-santé (STS), entrés sur le marché du travail après l'obtention de leur diplôme sont titulaires d'un baccalauréat général (Graphique 1). Les diplômés de master en lettres-langues-arts (LLA) sont soustraits de l'analyse en raison de plus petits effectifs de diplômés. La part des bacheliers scientifiques s'élève à 45 %, la part des bacheliers ES à 31,4 % et celle des bacheliers L à 11,2 %. Les diplômés issus d'un baccalauréat technologique proviennent principalement des séries STG (5,1 %) et STI (3 %). Enfin, les bacheliers professionnels sont peu nombreux parmi les diplômés de master, ils constituent moins de 1 % des effectifs de l'échantillon.

Dans le domaine STS, les diplômés de master proviennent dans une très large majorité du baccalauréat S (81,2 %). La part de bacheliers STI (6,6 %) y est par exemple plus importante que celle des bacheliers ES (5 %). Dans le domaine SHS, les écarts observés sont moindres entre les séries générales du baccalauréat. Le bac ES domine (36,1 %) suivi par le bac S (27,8 %) et le bac L (26,3 %). Dans le domaine DEG, les titulaires d'un baccalauréat ES représentent près de la moitié des diplômés de master (47 %), les bacheliers S un peu moins d'un tiers (30,5 %). Viennent ensuite les bacheliers L (9,6 %) et les bacheliers STG (8,5 %).

**Graphique 1 • Distribution des séries du baccalauréat parmi les diplômés de master dans les différents domaines de spécialité (en %)**




Sources : MESRI/SIES, enquête d'insertion professionnelle des diplômés de master 2014 (calculs de l'auteur). MEN, base OCEAN pour le baccalauréat (2004 à 2009).
Sigles bac : ES économique et social, L littéraire, S scientifique, STG sciences et techniques de gestion, STI sciences et technologies industrielles.
Champ : 28 082 diplômés représentatifs de 39 125 diplômés de master DEG, SHS et STS dans le champ de l'enquête.

## 2.2. L'effet du bac et de la mention dans les statistiques descriptives

En considérant simultanément la série et la mention du baccalauréat à domaine de spécialité de master donné (Tableau 1), les écarts observés sur les indicateurs d'insertion sont conséquents dans les statistiques descriptives. En DEG, le taux de chômage s'échelonne par exemple de 2,3 % pour les bacheliers S mention TB à plus de 16 % pour les titulaires d'un autre type de bac. À série du baccalauréat donnée, l'accès au niveau cadre à 30 mois est d'autant plus élevé lorsque la mention obtenue au bac s'élève également. Pour les bacheliers scientifiques, la part des emplois de niveau cadre varie de 60 % pour les diplômés qui ont obtenu leur baccalauréat au rattrapage à 82 % pour les mentions TB. Sur cet indicateur, les diplômés de master DEG titulaires d'un baccalauréat scientifique dominent assez nettement, quelle que soit la mention obtenue. Par exemple, seuls quelques rares

bacheliers généraux (L mention TB, ES mention TB et NR) font mieux que les bacheliers S les moins « performants » (bac obtenu au rattrapage) sur la part des emplois de niveau cadre. Sur le niveau de rémunération, les écarts sont également en faveur des bacheliers scientifiques.

En sciences humaines et sociales (SHS), le constat s'apparente à celui effectué pour les diplômés de master en DEG. En effet, le taux de chômage à 30 mois des diplômés de master SHS issus d'un bac S obtenu avec mention TB n'est que de 5 % alors qu'il s'échelonne de 9 % à près de 20 % pour les autres diplômés. À l'instar du domaine DEG, les bacheliers scientifiques dominent nettement sur la part des emplois de niveau cadre. Quelle que soit la mention, cette part est toujours supérieure à 60 % alors qu'elle est, à quelques exceptions près[4], toujours inférieure à 60 % pour les autres séries et mentions.

Pour les diplômés en sciences-technologies-santé (STS), la tendance est cette fois quelque peu différente. Les titulaires d'un bac S sont parmi les bacheliers les moins bien placés sur l'accès à l'emploi (à l'exception des mentions B). Dans ce domaine disciplinaire de master, ce sont les bacheliers STI avec mention qui se situent globalement au sommet de la hiérarchie, quel que soit l'indicateur d'insertion. Les bacheliers S mention TB rivalisent toutefois sur la part des emplois de niveau cadre et sur le niveau de rémunération.

Comment dès lors expliquer de tels écarts et les résultats paradoxaux mis en exergue notamment dans le domaine STS, comparativement aux autres domaines pour les bacheliers S ? Le paragraphe suivant présente quelques autres variables pouvant influencer le niveau des indicateurs d'insertion à la date de l'enquête.

[4] Environ 68 % pour les bacheliers ES mention TB, 64 % pour les bacheliers L mention TB et pour les titulaires d'un autre type de bac.

**Tableau 1 • Indicateurs d'insertion à 30 mois par domaine de spécialité selon la série et la mention du baccalauréat (en %, en euros nets mensuels médians pour les rémunérations)**

| | | DEG | | | | SHS | | | | STS | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Eff rep | Taux chom | Taux cadre | Rémun. | Eff rep | Taux chom | Taux cadre | Rémun. | Eff rep | Taux chom | Taux cadre | Rémun. |
| ES | TB | 218 | 3,9 | 62,9 | 2 000 | 97 | 9,5 | 67,8 | 1 780 | 7 | ns | ns | ns |
| | B | 1 015 | 5,9 | 60 | 1 985 | 347 | 9,8 | 56,9 | 1 735 | 40 | ns | ns | ns |
| | AB | 2 311 | 6,6 | 55,4 | 2 000 | 735 | 11,9 | 54 | 1 625 | 143 | 8,2 | 66,2 | 1 990 |
| | P | 2 119 | 8 | 53,5 | 2 000 | 797 | 12,4 | 51,9 | 1 625 | 188 | 6,7 | 61,2 | 1 850 |
| | R | 341 | 8,5 | 54,3 | 1 900 | 180 | 19,5 | 52,4 | 1 750 | 56 | ns | ns | ns |
| | NR | 89 | 3,5 | 65,7 | 2 115 | 52 | ns | ns | ns | 11 | ns | ns | ns |
| | **Total** | **6 093** | **6,9** | **55,9** | **2 000** | **2 208** | **12,4** | **54,3** | **1 660** | **445** | **7,1** | **63,3** | **1 900** |
| L | TB | 63 | 5,2 | 78,2 | ns | 89 | 16,4 | 63,7 | 1 840 | 2 | ns | ns | ns |
| | B | 212 | 7,5 | 50,9 | 1 865 | 274 | 14,9 | 58,4 | 1 800 | 14 | ns | ns | ns |
| | AB | 445 | 9,7 | 55,5 | 1 895 | 566 | 12,9 | 51,3 | 1 600 | 18 | ns | ns | ns |
| | P | 406 | 11,6 | 51,8 | 1 840 | 582 | 15,2 | 52,6 | 1 600 | 39 | ns | ns | ns |
| | R | 92 | 14,5 | 42,6 | 1 800 | 139 | 18,4 | 52,2 | 1 575 | 11 | ns | ns | ns |
| | NR | 30 | ns | ns | ns | 52 | ns | ns | ns | 4 | ns | ns | ns |
| | **Total** | **1 248** | **10,2** | **54,2** | **1 865** | **1 702** | **14,7** | **54** | **1 650** | **88** | **15,1** | **61,7** | **ns** |
| S | TB | 217 | 2,3 | 82,2 | 2 245 | 98 | 5,2 | 78,8 | 1 885 | 266 | 9,3 | 86,3 | 2 285 |
| | B | 663 | 5,9 | 73,4 | 2 185 | 279 | 10,6 | 64,4 | 1 780 | 1 193 | 8,1 | 79,6 | 2 060 |
| | AB | 1 392 | 5,6 | 67,8 | 2 125 | 524 | 9,1 | 61,5 | 1 700 | 2 476 | 9,3 | 74,7 | 2 000 |
| | P | 1 276 | 6,4 | 64,5 | 2 100 | 515 | 15,2 | 64,9 | 1 650 | 2 539 | 10,4 | 70 | 1 925 |
| | R | 322 | 8,4 | 60 | 2 140 | 131 | 11,1 | 60 | 1 800 | 583 | 13,4 | 69,4 | 2 000 |
| | NR | 91 | 3,5 | 75,6 | 2 300 | 61 | 3 | 86,5 | ns | 222 | 10,2 | 79 | 2 275 |
| | **Total** | **3 961** | **5,9** | **68** | **2 150** | **1 608** | **11** | **65** | **1 735** | **7 279** | **9,9** | **74** | **2 000** |
| STG | B/TB | 136 | 5,6 | 52 | 1 950 | 16 | ns | ns | ns | 12 | ns | ns | ns |
| | AB | 458 | 7,9 | 52,2 | 1 970 | 60 | ns | ns | ns | 46 | ns | ns | ns |
| | P | 428 | 9 | 46,4 | 1 935 | 87 | 23,4 | 56,6 | ns | 42 | ns | ns | ns |
| | R | 59 | 9,5 | ns | ns | 14 | ns | ns | ns | 3 | ns | ns | ns |
| | NR | 19 | ns | ns | ns | 2 | ns | ns | ns | 2 | ns | ns | ns |
| | **Total** | **1 100** | **8** | **48,9** | **1 950** | **179** | **17,3** | **51,3** | **1 595** | **105** | **5,8** | **73,2** | **1 970** |
| STI | B/TB | 30 | ns | ns | ns | 16 | ns | ns | ns | 160 | 4,4 | 89,3 | 2 160 |
| | AB | 69 | 8,4 | 78,6 | ns | 39 | ns | ns | ns | 230 | 5,4 | 85,8 | 2 135 |
| | P | 59 | 6,1 | 79,2 | ns | 35 | ns | ns | ns | 172 | 6,4 | 80,6 | 2 190 |
| | R | 11 | ns | ns | ns | 7 | ns | ns | ns | 22 | ns | ns | ns |
| | NR | 6 | ns | ns | ns | 0 | nd | nd | nd | 8 | ns | ns | ns |
| | **Total** | **175** | **8,5** | **74,9** | **2 250** | **97** | **11,9** | **53,3** | **1 710** | **592** | **6** | **85,4** | **2 165** |
| Autre bac techno | B/TB | 26 | ns | ns | ns | 10 | ns | ns | ns | 60 | 8,1 | 68,7 | ns |
| | AB | 69 | 10,1 | 47 | 1 900 | 55 | ns | ns | ns | 101 | 9,4 | 64,5 | 1 835 |
| | P | 73 | 14,9 | 53,5 | ns | 72 | 8,4 | 60,9 | ns | 90 | 13,4 | 60,3 | 1 825 |
| | R | 17 | ns | ns | ns | 19 | ns | ns | ns | 9 | ns | ns | ns |
| | NR | 27 | ns | ns | ns | 54 | ns | ns | ns | 75 | 5,6 | 53,5 | 1 735 |
| | **Total** | **212** | **11,2** | **50,6** | **1 900** | **210** | **9,7** | **58** | **1 540** | **335** | **9,4** | **62,4** | **1 815** |
| **Bac pro** | | 115 | 5 | 67,6 | 2 200 | 48 | ns | ns | ns | 66 | 3,1 | 76,3 | ns |
| **Autre bac** | | 85 | 16,5 | 48,7 | ns | 72 | 11,1 | 63,6 | ns | 59 | 12,6 | 88,9 | ns |
| **Ensemble** | | **12 989** | **7,2** | **59,1** | **2 000** | **6 124** | **12,8** | **57,2** | **1 670** | **8 969** | **9,4** | **73,8** | **2 000** |

Sources : MESRI/SIES, enquête d'insertion professionnelle des diplômés de master 2014 (calculs de l'auteur). MEN, base OCEAN pour le baccalauréat (2004 à 2009).
Sigles mention : TB mention Très bien, B mention Bien, AB mention Assez Bien, P mention Passable, NR mention non renseignée, R baccalauréat obtenu au rattrapage.
Sigles bac : ES économique et social, L littéraire, S scientifique, STG sciences et techniques de gestion, STI sciences et technologies industrielles.
Champ : 28 082 diplômés représentatifs de 39 125 diplômés de master DEG, SHS et STS dans le champ de l'enquête.

## 2.3. Les autres facteurs influençant le niveau des indicateurs d'insertion

Le tableau 2 présente les différents écarts mesurés sur le taux de chômage, le taux d'emploi de niveau cadre et le niveau de rémunération mensuel médian par grand domaine de spécialité selon le genre, le secteur disciplinaire du master et le parcours dans l'enseignement supérieur. Ainsi, les écarts observés selon la série et la mention du baccalauréat ne sont pas toujours les plus élevés. Si tel est le cas en DEG, les écarts les plus importants en SHS et STS sont ceux observés selon le secteur disciplinaire du master pour les trois indicateurs.

On peut ainsi observer par exemple des écarts sur les taux de chômage entre secteurs disciplinaires allant jusqu'à 25 points en SHS. Les écarts observés sur le taux d'emploi de niveau cadre et la rémunération sont encore plus importants, particulièrement en STS (jusqu'à 50 points sur le taux d'emploi de niveau cadre et 800 euros sur la rémunération). La lecture de ces écarts réaffirme ici l'intérêt d'un recours à des modélisations économétriques pour pouvoir « contrôler » les effets des différentes variables pouvant interférer sur la mesure de l'insertion professionnelle.

**Tableau 2 • Écarts maximum sur les indicateurs d'insertion à 30 mois.**

| | | **Taux de chômage** | | | **Part des emplois de niveau cadre** | | | **Revenus nets médians** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Domaine | Variable | **Ecart (points)** | Min | Max | **Ecart (points)** | Min | Max | **Ecart (euros)** | Min | Max |
| **DEG** | **Genre** | **1** | H (6,6 %) | F (7,6 %) | **16,4** | F (52,4 %) | H (62,8 %) | **290** | F (1910€) | H (2200€) |
| | **Spé master** | **6** | Gestion (6 %) | Sc. Po. (12 %) | **11,8** | AES (51 %) | Sc. Po. (62,8 %) | **300** | Sc. Po. (1900€) | Sc Eco. (2200€) |
| | **Série et mention** | **14,2** | S TB (2,3 %) | Autre bac (16,5 %) | **35,8** | STG P (46,4 %) | S TB (82,2 %) | **500** | L R (1800€) | S NR (2300€) |
| | **Parcours ES** | **4,5** | Pro Ecole (4,2 %) | LM (8,7 %) | **21,9** | LM (55,8 %) | Pro Ecole (77,7 %) | **335** | LM (1965€) | Pro Ecole (2300€) |
| **SHS** | **Genre** | **1,8** | F (12,3 %) | H (14,1 %) | **0,5** | F (57,1 %) | H (57,6 %) | **20** | F (1630€) | H (1650€) |
| | **Spé master** | **25,1** | Philo psycho (8 %) | Archéo (33,1 %) | **48,7** | Hist. (35 %) | Philo psycho (83,7 %) | **365** | Archéo (1415€) | Infocom (1780€) |
| | **Série et mention** | **21,1** | S TB (2,3 %) | STG P (23,4 %) | **27,5** | L AB (51,3 %) | S TB (78,8 %) | **345** | Autre bac tech (1540€) | S TB (1885€) |
| | **Parcours ES** | **2,9** | M (11 %) | 2M (13,9 %) | **25,9** | Pro Univ (46,3 %) | Pro Ecole (72,2 %) | **360** | LM (1640€) | Pro Ecole (2000€) |
| **STS** | **Genre** | **1,8** | H (8,7 %) | F (10,5 %) | **14,7** | F (65 %) | H (79,7 %) | **210** | F (1860€) | H (2070€) |
| | **Spé master** | **14,2** | Info (3,4 %) | STUE (17,6 %) | **49,8** | Pluri SVS STUE (43,3 %) | Info (93,1 %) | **800** | Pluri fonda form ingé/Pluri SVS STUE (1700€) | Pharma (2500€) |
| | **Série et mention** | **10,7** | STI BTB (4,4 %) | L (15,1 %) | **35,8** | Autre bac tech (53,5 %) | STI BTB (89,3 %) | **550** | Autre bac tech NR (1735€) | S TB (2285€) |
| | **Parcours ES** | **6** | 2M (5,4 %) | LM (11,4 %) | **23,1** | LM (67,5 %) | Pro Ecole (90,6 %) | **400** | LM (1900€) | Pro Ecole (2300€) |

Sources : MESRI/SIES, enquête d'insertion professionnelle des diplômés de master 2014 (calculs de l'auteur). MEN, base OCEAN pour le baccalauréat (2004 à 2009). Champ : 28 082 diplômés représentatifs de 39 125 diplômés de master DEG, SHS et STS dans le champ de l'enquête.

# 3. Effets de la série et de la mention du baccalauréat toutes choses égales par ailleurs

Dans ce paragraphe, des estimations économétriques sont mises en œuvre pour chaque grand domaine disciplinaire de master afin de tester statistiquement l'existence d'un effet propre de la série et de la mention au baccalauréat sur les indicateurs d'insertion avec l'introduction des variables explicatives disponibles. Les différents modèles vont tester successivement la probabilité d'être inséré plutôt qu'au chômage à 30 mois, d'accéder au niveau cadre dans l'emploi et, de percevoir un niveau élevé de rémunération (pour les emplois à temps plein).

## 3.1. Les déterminants de l'insertion à 30 mois pour les masters en DEG

Pour les diplômés en DEG (Tableau 3), la série du bac et la mention produisent peu d'effets significatifs sur la probabilité d'être en emploi plutôt qu'au chômage à la date de l'enquête, avec l'introduction des variables de contrôle. Par rapport aux diplômés issus d'un bac ES obtenu au rattrapage, seuls les diplômés titulaires d'un bac S et ES avec une mention TB voient leurs chances augmenter significativement. Au contraire, cette probabilité est diminuée pour les bacheliers technologiques sans mention (hors STG) et les autres types de bac qui sont donc, statistiquement, plus exposés au chômage à 30 mois.

Dans la deuxième modélisation, un baccalauréat scientifique avec mention accroît significativement les chances d'accès à la qualification cadre pour les diplômés de DEG en emploi, la valeur du coefficient augmentant avec la mention obtenue (réf : bac ES au rattrapage). Dans la série ES, seuls les meilleurs bacheliers (mentions TB) ont significativement plus de chances d'être employé au niveau cadre. A l'inverse, l'accès à ce niveau de qualification apparaît plus fermé pour les bacheliers STG sans mention et les autres bacheliers.

L'effet de la détention d'un baccalauréat scientifique avec mention est conforté dans la régression sur les salaires puisqu'il octroie en moyenne un surplus de rémunération. Le montant de ce surplus est d'autant plus élevé que la mention obtenue l'est également. L'avantage significatif dont bénéficiaient les bacheliers ES mention TB sur l'accès à l'emploi et au niveau cadre ne l'est en revanche plus sur le niveau de rémunération.

**Tableau 3 • Les déterminants en DEG**

| | Insertion (1) | Cadre (2) | Ln salaire tp (3) |
|---|---|---|---|
| Bac S TB *(réf: Bac ES R)* | 1.166** | 1.163*** | 0.147*** |
| Bac S B | ns | 0.717*** | 0.0851*** |
| Bac S AB | ns | 0.355** | 0.0544** |
| Bac S P | ns | ns | ns |
| Bac S R | ns | ns | ns |
| Bac S NR | ns | 0.597* | 0.122** |
| Bac ES TB | 0.776* | 0.425** | ns |
| Bac ES B | ns | ns | ns |
| Bac ES AB | ns | ns | ns |
| Bac ES P | ns | ns | ns |
| Bac ES NR | ns | ns | ns |
| Bac L BTB | ns | ns | ns |
| Bac L AB | ns | ns | ns |
| Bac L sans mention | ns | ns | ns |
| Bac STG BTB | ns | ns | ns |
| Bac STG AB | ns | ns | ns |
| Bac STG sans mention | ns | -0.457*** | ns |
| Autre bac techno mention | ns | ns | ns |
| Autre bac techno sans mention | -0.537* | ns | ns |
| Bac professionnel | ns | ns | ns |
| Autre bac | -0.730* | -0.715** | -0.0988* |
| Constant | 2.956*** | 0.850*** | 7.687*** |
| **Observations** | **12 562** | **11 496** | **9 604** |
| Pseudo $R^2$ (1) (2) ou $R^2$ (3) | 0.040 | 0.111 | 0.201 |

Source : MESRI/SIES, enquête Diplômés de master 2014 (calculs de l'auteur).
Champ : 12 989 diplômés de master DEG représentatifs de 18 692 diplômés dans le champ de l'enquête.
Les coefficients étoilés sont significatifs, * au seuil de 10 %, **5 %, ***1 %.
Variables non reproduites : genre, discipline fine du master, parcours à l'université, retard au baccalauréat et dans l'enseignement supérieur, origine sociale (PCS du chef de famille et échelon de bourse) dans les 3 modélisations, région de l'établissement de formation dans le premier modèle, caractéristiques de l'emploi (type d'employeur, région d'exercice de l'emploi, premier emploi et ancienneté dans l'emploi) dans les modèles 2 et 3.

## 3.2. Les déterminants de l'insertion à 30 mois pour les masters en STS

Pour les diplômés en STS (Tableau 4), la performance dans le secondaire approchée ici par la série du baccalauréat et la mention obtenue ne distingue pas significativement la probabilité d'être en emploi plutôt qu'au chômage à la date de l'enquête. Seuls les bacheliers L (sans distinction de mentions en raison d'effectifs insuffisants) sont pénalisés statistiquement sur l'accès à l'emploi une fois l'ensemble des variables de contrôle introduites (réf : bac S mention passable). Plus particulièrement, les variations dans la distribution des chances d'accès à l'emploi sont fortement dépendantes du secteur disciplinaire du master dans la modélisation, comme les statistiques descriptives ont pu le montrer précédemment (Tableau 2). L'avantage des bacheliers STI mis en évidence auparavant n'est plus significatif dans la modélisation avec l'introduction de la spécialité du master. L'effet de la série du baccalauréat est ici indirect, on retrouve en effet de très fortes proportions de bacheliers technologiques dans les spécialités parmi les mieux placées en termes d'accès à l'emploi (informatique, électronique, génie civil, sciences et technologies industrielles, génie mécanique, etc.).

L'incidence du niveau scolaire à la fin du secondaire est plus prégnante dans les modélisations suivantes sur l'accès au niveau cadre dans l'emploi occupé et sur le niveau de rémunération à la date

de l'enquête. Ainsi, les détenteurs d'un bac S avec mention ont statistiquement plus de chances d'être cadre, la valeur du coefficient augmentant avec la mention obtenue. Ce ne sont pas les seuls puisque les bacheliers STI mention B ou TB sont également dans ce cas de figure et la valeur du coefficient est équivalente à celle des bacheliers S mention TB.

On retrouve une corrélation positive entre la détention d'une mention au baccalauréat scientifique et le niveau de rémunération à 30 mois des diplômés de master en STS. Meilleure est la mention et plus le surplus de rémunération est important en moyenne par rapport aux bacheliers S mention passable. Ce ne sont toutefois pas les seuls effets significatifs notables dans cette modélisation. En effet, les titulaires d'un bac STI avec mention B ou TB et les autres bacs technologiques avec mention bénéficient également d'un surplus de rémunération significatif sur le niveau de rémunération. Les valeurs du coefficient les plus élevées sont à mettre au crédit des bacheliers S dont on ne connaît pas la mention au baccalauréat puis de la catégorie autre baccalauréat.

**Tableau 4 • Les déterminants en STS**

| | Insertion (1) | Cadre (2) | Ln salaire tp (3) |
|---|---|---|---|
| Bac S TB *(réf: S P)* | ns | 0.524** | 0.0722*** |
| Bac S B | ns | 0.357*** | 0.0294** |
| Bac S AB | ns | 0.201** | 0.0185** |
| Bac S R | ns | ns | ns |
| Bac S NR | ns | ns | 0.141*** |
| Bac ES mention | ns | ns | ns |
| Bac ES sans mention | ns | ns | ns |
| Bac L | -0.835** | ns | ns |
| Bac STI BTB | ns | 0.530* | 0.0483* |
| Bac STI AB | ns | ns | ns |
| Bac STI sans mention | ns | ns | ns |
| Autre bac techno mention | ns | ns | 0.0577** |
| Autre bac techno sans mention | ns | ns | ns |
| Autre bac | ns | ns | 0.107*** |
| Constant | 2.168*** | 0.653*** | 7.559*** |
| **Observations** | **8 574** | **7 665** | **6 263** |
| Pseudo $R^2$ (1) (2) ou $R^2$ (3) | 0.067 | 0.192 | 0.286 |

Source : MESRI/SIES, enquête Diplômés de master 2014 (calculs de l'auteur).
Champ : 8 969 diplômés de master STS.
Les coefficients étoilés sont significatifs, * au seuil de 10 %, **5 %, ***1 %.
Variables non reproduites : genre, discipline fine du master, parcours à l'université, retard au baccalauréat et dans l'enseignement supérieur, origine sociale (PCS du chef de famille et échelon de bourse) dans les 3 modélisations, région de l'établissement de formation dans le premier modèle, caractéristiques de l'emploi (type d'employeur, région d'exercice de l'emploi, premier emploi et ancienneté dans l'emploi) dans les modèles 2 et 3.

## 3.3. Les déterminants de l'insertion à 30 mois pour les masters en SHS

Au contraire des modélisations précédentes, l'incidence du niveau scolaire à la fin du secondaire est plus importante sur la probabilité d'être en emploi plutôt qu'au chômage pour les diplômés en SHS. Hormis quelques exceptions, la détention d'un bac scientifique ou économique et social réduit significativement le risque de chômage à la date de l'enquête, et d'autant plus en moyenne lorsque le diplôme est assorti d'une mention. Le risque de chômage est également statistiquement moindre pour les titulaires d'un baccalauréat technologique avec mention.

En SHS, la détention d'une mention TB au baccalauréat général augmente sensiblement les chances d'accès au niveau cadre dans l'emploi (référence : bac ES au rattrapage). Pour le reste, la significativité de la corrélation dépend de la mention et surtout de la série générale. Les bacheliers scientifiques disposent statistiquement des meilleures chances d'accès à la qualification cadre puisque les corrélations sont significatives pour la majorité des mentions au contraire d'une minorité de mention en ES (B et TB) et surtout la seule mention TB dans la série littéraire.

Pour les diplômés de master en SHS, le caractère significatif des effets de la performance dans l'enseignement secondaire sur le niveau de rémunération est moins fréquemment observé. Seuls les bacheliers S mention TB et ES mention B perçoivent toutes choses égales par ailleurs un niveau de rémunération supérieur. Le secteur disciplinaire du master distingue ici significativement les niveaux de rémunération observés mais l'effet de cette variable tend à s'atténuer une fois prises en compte les caractéristiques de l'emploi.

**Tableau 5 • Déterminants des indicateurs d'insertion professionnelle pour les diplômés de master en SHS**

| | **Insertion (1)** | **Cadre (2)** | **Ln salaire tp (3)** |
|---|---|---|---|
| Bac S TB *(réf: ES R)* | 1.351** | 1.083*** | 0.0983*** |
| Bac S B | 0.625** | 0.449** | ns |
| Bac S AB | 0.754*** | ns | ns |
| Bac S P | ns | 0.353** | ns |
| Bac S R | 0.597* | ns | ns |
| Bac S NR | 1.970** | 1.195** | ns |
| Bac ES TB | ns | 0.735*** | ns |
| Bac ES B | 0.708** | 0.359** | 0.0725*** |
| Bac ES AB | 0.503** | ns | ns |
| Bac ES P | 0.458** | ns | ns |
| Bac ES NR | ns | ns | ns |
| Bac L TB | ns | 0.611** | ns |
| Bac L B | ns | ns | ns |
| Bac L AB | ns | ns | ns |
| Bac L P | ns | ns | ns |
| Bac L NR | ns | ns | ns |
| Bac L R | ns | ns | ns |
| Bac techno mention | 0.599* | ns | ns |
| Bac techno PRNR | ns | ns | ns |
| Autre bac | ns | ns | ns |
| Constant | 2.122*** | ns | 7.511*** |
| **Observations** | **5 825** | **4 939** | **3 694** |
| Pseudo $R^2$ (1) (2) ou $R^2$ (3) | 0.048 | 0.152 | 0.181 |

Source : MESRI/SIES, enquête Diplômés de master 2014 (calculs de l'auteur).
Champ : 6 124 diplômés de master SHS.
Les coefficients étoilés sont significatifs, * au seuil de 10 %, **5 %, ***1 %.
Variables non reproduites : genre, discipline fine du master, parcours à l'université, retard au baccalauréat et dans l'enseignement supérieur, origine sociale (PCS du chef de famille et échelon de bourse) dans les 3 modélisations, région de l'établissement de formation dans le premier modèle, caractéristiques de l'emploi (type d'employeur, région d'exercice de l'emploi, premier emploi et ancienneté dans l'emploi) dans les modèles 2 et 3.

# 4. Discussion

Si l'université reste la voie la plus ouverte de l'enseignement supérieur (au sens où les formations dispensées ne sélectionnent pas toutes leurs étudiants), les modélisations effectuées sur un nombre important de diplômés montrent que le niveau scolaire à la fin de l'enseignement secondaire peut différencier les conditions d'insertion sur le marché du travail des diplômés de master, 30 mois après la validation en 2014 d'un parcours d'au moins 5 années dans l'enseignement supérieur.

Les modélisations mises en œuvre dans cet article rendent compte de la supériorité du baccalauréat scientifique, amplifiée par la mention obtenue, relativement aux autres baccalauréats sur les indicateurs d'insertion (les résultats sont plus nuancés sur l'accès à l'emploi) et ce dans tous les grands domaines disciplinaires de master. Le baccalauréat scientifique apparaît comme le sésame pour accéder aux emplois les plus qualifiés et les mieux rémunérés, tout en offrant à ces détenteurs une certaine liberté quant à l'orientation disciplinaire en master (Convert, 2008 ; Baudelot & Establet, 2009). Les effets de la détention d'un bac scientifique avec mention sont particulièrement prégnants sur les chances d'accès au niveau cadre dans l'emploi et à un niveau de rémunération élevée. Quant aux bacheliers S sans mention, les résultats sont plus nuancés et la significativité des effets dépend du domaine disciplinaire d'obtention du master et de l'indicateur d'insertion retenu, à l'instar d'autres croisements série-mention pour lesquels des corrélations significatives ont pu être mises en évidence.

Ainsi, si la performance dans le secondaire est un déterminant principal des poursuites d'études après le master (Lemistre & Ménard, 2019), les résultats mis en évidence dans cet article montrent que le niveau scolaire dans le secondaire peut également conditionner la qualité de l'insertion pour ceux qui ont fait le choix de s'insérer sur le marché du travail dès l'obtention de leur master en 2014. Reste que le niveau scolaire du secondaire n'est pas la seule explicative de la qualité de l'insertion. En effet, la significativité des différentes variables de contrôle atteste des multiples déterminants de la qualité de l'insertion professionnelle. Afin de hiérarchiser l'influence des différentes variables dans les modélisations, une analyse de la variance est mise en œuvre (Tableau 6). Il s'agit de distinguer les trois variables qui contribuent le plus au niveau du pseudo-R2 ou du R2 dans les modèles. Si le bac et la mention ne sont jamais la variable explicative principale des modèles, ils se retrouvent dans le trio de tête dans 7 des 9 modèles réalisés à l'instar de la spécialité du master. Cela justifie ainsi pleinement de s'y intéresser dans l'étude de l'insertion professionnelle. C'est dans la modélisation sur l'insertion que le baccalauréat et la mention contribuent le plus à la valeur du pseudo-R2. (27,5 % en DEG). Le domaine DEG est toujours celui où le pouvoir prédictif du baccalauréat et de la mention sur les conditions d'insertion est le plus élevé (15,9 % dans le modèle sur l'accès au niveau cadre et 10,2 % sur la rémunération).

Cette décomposition du R2 fait également apparaître une certaine segmentation du marché du travail, tant sectorielle que spatiale. La spécialité du master apparaît comme la principale variable prédictrice de l'accès à l'emploi et au niveau cadre en SHS et STS. L'importance et la qualité des débouchés professionnels sont ainsi très variables selon le secteur disciplinaire dans ces domaines de spécialité. Concernant les débouchés, la localisation de l'emploi apparaît comme un facteur explicatif important de l'accès au niveau cadre et surtout, du niveau de rémunération. La localisation de l'emploi contribue en effet à hauteur de 30 % à 40 % du niveau du R2 sur la rémunération selon le domaine. Ce résultat rejoint les postulats de l'Assignment theory (Sattinger, 1993), le salaire dépend surtout des caractéristiques de l'emploi et dans une moindre mesure, des caractéristiques individuelles (niveau de productivité). L'effet du genre sur le niveau du R2 dans les modélisations sur l'accès au niveau cadre et sur la rémunération est également notable et conforte les résultats des travaux réalisés sur les inégalités professionnelles (Erb, 2018 ; Couppié, Dupray & Moullet, 2006). Dans chaque domaine, les femmes sont systématiquement pénalisées sur l'accès au niveau cadre et sur le niveau de rémunération.

**Tableau 6 • Principaux prédicteurs de la variance dans les modélisations**

| | Insertion | Part pseudo-R2 | Cadre | Part pseudo-R2 | Rémunération | Part R2 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| DEG | origine sociale | 32,5 % | localisation emploi | 43,2 % | localisation emploi | 42,3 % |
| | bac et mention | 27,5 % | genre | 18,1 % | genre | 18,7 % |
| | spé master/parcours | 12,5 % | bac et mention | 15,9 % | bac et mention | 10,2 % |
| SHS | spé master | 37,5 % | spé master | 60,5 % | localisation emploi | 39,8 % |
| | bac et mention | 21,3 % | localisation emploi | 11,2 % | ancienneté emploi | 14,4 % |
| | région université | 19,2 % | bac et mention | 8,6 % | spé master | 12,2 % |
| STS | spé master | 58,2 % | spé master | 42,7 % | localisation emploi | 32,5 % |
| | origine sociale | 14,9 % | localisation emploi | 14,6 % | spé master | 27,3 % |
| | bac et mention | 9,0 % | genre | 11,0 % | bac et mention | 9,1 % |

Sources : MESRI/SIES, enquête Diplômés de master 2014 (calculs de l'auteur). MEN, base OCEAN pour le baccalauréat (2004 à 2009).
Champ : 30 840 diplômés représentatifs de 43 228 diplômés de master dans le champ de l'enquête.

# Conclusion

Alors que le baccalauréat connaît actuellement une de ses plus grandes réformes, l'influence de ce diplôme sur les conditions d'insertion des diplômés de master sur le marché du travail est une question qui s'est très peu posée. L'objectif de cette communication était donc de documenter cette question et d'apporter des premières pistes de réponse en comparant les conditions d'insertion des diplômés de master en 2014 selon la série du baccalauréat et la mention obtenues.

Les statistiques descriptives présentant les différents indicateurs d'insertion selon la série et/ou la mention du bac mettent en évidence dans chaque domaine disciplinaire de master un effet de la série indépendamment de la mention, et inversement. Le croisement de la mention et de la série accentue les écarts mesurés sur ces indicateurs. Toutefois, ce ne sont pas les seules variables pour lesquelles des écarts importants sont mesurés sur ces mêmes indicateurs, les statistiques descriptives mettant en évidence par exemple des écarts selon le parcours emprunté dans l'enseignement supérieur ou du secteur disciplinaire.

En regard des nombreuses corrélations entre la série du bac et la mention avec nombre d'autres variables, notamment le parcours emprunté dans l'enseignement supérieur et le secteur disciplinaire du master, des estimations économétriques ont été réalisées pour les trois principaux grands domaines de master (DEG, STS et SHS) afin de mesurer un potentiel effet propre de la performance dans le secondaire sur l'insertion professionnelle à la date de l'enquête. De fait, nombre d'écarts conséquents sur les indicateurs d'insertion dans les statistiques descriptives ne résistent pas aux analyses économétriques. Les modélisations permettent toutefois de confirmer que la détention d'un baccalauréat scientifique avec une mention élevée préserve plus que tout autre croisement série-mention du risque de déclassement normatif et salarial, quelle que soit l'orientation disciplinaire en master. Surtout, les détenteurs d'un baccalauréat dans les séries professionnelles et technologiques sont loin d'être systématiquement pénalisés à l'insertion en comparaison des bacheliers généraux. D'une manière générale, la significativité des effets (positifs et négatifs) ne concerne que les extrêmes sur l'échelle de la performance dans le secondaire (série et mention), mais est aussi en même temps fonction du domaine d'obtention du master, avec souvent une logique d'insertion propre où les différentes caractéristiques des étudiants ne produisent pas toujours les mêmes effets.

Reste que cet article ne permet pas d'expliquer les raisons de la présence de ces effets propres, nombre de questions restant en suspens quant aux justifications possibles. L'effet positif ou négatif de la performance dans le secondaire est-il lié à un effet signal (dans le CV par exemple) d'un meilleur ou d'un moindre niveau de productivité pour l'employeur (Spence, 1974 et 2002) ? Ou est-il au contraire le

fruit de l'activation du capital social des diplômés et donc de leur réseau d'intermédiation ? Peut-on établir un lien entre performances dans le secondaire, aspirations professionnelles et qualité de l'insertion sur le marché du travail ? La performance permet-elle de remonter dans la file d'attente (Thurow, 1972 et 1975) et procure-t-elle aux plus performants un accès facilité à l'emploi leur permettant d'accumuler de l'expérience professionnelle qu'ils pourront ensuite faire valoir dans l'emploi à 30 mois ? Enfin, la différenciation des carrières professionnelles est-elle liée à la présence de marchés internes sur le marché du travail où la performance apparaîtrait comme l'un des principaux critères d'entrée ? Les résultats mis en évidence dans cet article appellent donc des recherches complémentaires pour pouvoir conclure sur les explications possibles.

# Références bibliographiques


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

Béduwé, C., Fourcade, B., Giret, J.-F., & Moullet, S. (2006). *Les filières scientifiques et l'emploi.* Post-Print, HAL.

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

Calmand, J., Ménard, B. & Mora, V. (2015). Faire des études supérieures… Et après ? *Notes Emploi Formation,* 52.

Convert, B. (2008). Orientation et réorientations des bacheliers inscrits dans l'enseignement supérieur. *Education & Formations*, *77*, 89-97.

Couppié, T., Dupray, A. & Moullet, S. (2006). Les salaires des hommes et des femmes en début de vie active : des sources de disparité variables selon les professions. *Formation Emploi*, *93*, 29-47.

Duru-Bellat, M. & Kieffer, A. (2010). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités. *Population*, *63*(1), 123-157.

Erb, L.-A. (2018). Disciplines du diplôme de master et insertion professionnelle selon le genre. *Education & Formations*, *98*, 85-111.

Lemistre, P. (2017). A qui profite la professionnalisation des parcours ? Dans J. Calmand, T. Couppié & V. Henrard (dir.), *Rendement éducatif, parcours et inégalités dans l'insertion des jeunes. Recueil d'études sur la Génération 2010* (p. 109-128). Marseille : Céreq, coll. « Céreq Echanges » (n° 5).

Lemistre, P. & Ménard, B. (2019). Analysis of the Trajectories of Science Graduates: Applying Bourdieu and Sen. *British Journal of Sociology of Education*, *40*(7), 953-969.

Lemistre, P. & Merlin, F. (2019). Les trajectoires par diplômes universitaires : évolution et rôle à l'insertion. Dans P. Lemistre & F. Merlin (dir.), *Parcours d'études et insertion des diplômés du supérieur : le rôle des bacs et bac+2* (p. 102-110). Paris : CNESCO.

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

Ménard, B. (2018). Le décrochage de l'enseignement supérieur à l'aune de l'approche par les capabilités. *Formation Emploi*, *142*, 119-141.

Rose, J. (2014). *Mission insertion.* Rennes : PUR.

Rosenwald, F. (2018). *Repères et références statistiques*. Paris : MEN-MESRI.

Sattinger, M. (1993). Assignment Models of the Distribution of Earnings. *Journal of Economic Literature, 31*(2), 831-880.

Spence, M. (1974). *Market Signaling: Informational Transfer in Hiring and Related Screening Processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Spence, M. (2002). Signaling in Retrospect and the Informational Structure of Markets. *American Economic Review, 92*(3), 434-459.

Thurow, L. (1972). Education and Economic Equality. *The Public Interest*, *28*, 66-81.

Thurow, L. (1975). *Generating Inequality.* New York, NY: Basic Books.

# De la scolarité à l'emploi : quelle rentabilité de la réussite à l'école ?

*Maxime Jouvenceau*[*]

La théorie de Bourdieu sur la reproduction (Bourdieu & Passeron, 1970) défend que le système scolaire a un rôle actif dans le maintien des inégalités d'origine. D'autres approches insistent sur les choix contraints des individus dans un système social comme Boudon (1973) avec le calcul coût-avantage, Sen (2012) avec les « capabilités » adaptées à l'éducation (Hart, 2013 ; Ménard, 2017) ou Naville (1945) avec les « adaptitudes ». Les thèses de Naville sur l'école ont eu un faible écho mais apportent un éclairage intéressant. Il explique que *« les fonctions de triage, de sélection, que remplit le système scolaire [tendent] à maintenir en place les ordres d'inégalité de la société [et] corrigent l'effet stabilisateur de ces ordres en ouvrant la soupape de sûreté d'une orientation et d'un choix qui restent sévèrement contrôlés dans leur ensemble »* (1945, p. 302). Par contre, *« l'avenir personnel de chaque enfant n'est nullement tracé à l'avance dans toutes ses particularités »* (1948, p. 133), ainsi, *« le choix [des élèves] apparait en définitive comme un déterminisme de proche en proche, un probabilisme par étapes »* (1945, p. 303). Le traitement inégalitaire tient donc davantage au système social qu'au système scolaire (Dubet, 2010) et si ce dernier n'est pas neutre, il permet également une ascension sociale à certains enfants de milieu populaire (Poullaouec, 2010). Les choix des individus dépendent de leurs espérances en termes de certifications. Les enfants de milieu populaire gardent des aspirations fortes seulement lorsqu'ils ont de bons résultats au contraire des enfants de milieux aisés (Duru-Bellat *et al.,* 1993). Les enfants d'immigrés ont des parcours diversifiés (Ichou, 2018) mais subissent des inégalités (Mons, 2016) qui sont en grande partie liées à l'origine sociale. Ils font figure d'exception car ils gardent de fortes aspirations même lorsque leurs résultats faiblissent (Brinbaum, 2019). Si certaines filles ne reproduisent pas les stéréotypes de genre (Kergoat, 2016), une majorité d'entre elles s'autocensurent dans leurs choix de scolarité (Duru-Bellat, 1990) malgré leur réussite (Baudelot & Establet, 2007). Elles réussissent mieux que les garçons et bénéficient davantage de préjugés favorables dans leurs scolarités (Brinbaum, 2019) mais ont moins tendance à investir les segments valorisés au lycée (Gouyon & Guérin, 2006) et dans l'enseignement supérieur.

L'origine sociale des élèves, leurs résultats, classes et établissements s'imbriquent et conditionnent leur circulation dans le système scolaire (Duru-Bellat & Mingat, 1993). Cette circulation des élèves a des régularités et des parcours-types peuvent être observés (Cayouette-Remblière, 2014). L'objectif de cet article est de prendre un point de vue global par le biais de statistiques nationales de suivi des cohortes pour analyser les carrières des élèves dans les différents segments et d'analyser la circulation des élèves comme des flux scolaires. À cette fin, les techniques novatrices de Matthias Studer (2012) sur l'analyse des données séquentielles seront mobilisées. Les élèves sont marqués scolairement dès l'enseignement primaire et les flux scolaires s'initient (Netter, 2019) avec la confrontation entre monde scolaire et famille (Darmon, 2001) qui s'intensifie à l'entrée au collège (Cousin & Felouzis, 2002). Les carrières divergent selon la taille des établissements (Grisay, 1997) et leurs politiques de répartition des classes (Paty, 1997). En fin de collège, les élèves sont orientés par une procédure désormais automatisée (Hiller & Tercieux, 2014) et une partie d'entre eux est orientée dans des sections spécifiques de l'enseignement professionnel. Les autres sont orientés dans des séries ou des options spécifiques l'année suivante au cours du lycée. Selon leurs résultats et leurs stratégies, les élèves suivront une série valorisée, historiquement la série scientifique (Merle, 1993a), ou des séries plus utilitaires (Convert, 2003). Les investissements des élèves et des enseignants diffèrent selon les séries (Merle, 1993b) et constituent des contextes d'apprentissages qu'on peut distinguer par un « effet série » (Jouvenceau, 2018). En fin de lycée, les élèves passent par un second système automatisé pour intégrer l'enseignement supérieur (Frouillou *et al.,* 2019). Les recrutements des élèves dans l'enseignement supérieur ne sont pas indépendants de l'origine sociale notamment le secteur le plus élitiste des classes prépara-

[*] Laboratoire IDHES.

toires aux grandes écoles (Darmon, 2012). Cet effet est renforcé par le recrutement en amont du baccalauréat qui concerne l'ensemble des filières avec les procédures automatisées. Les filières sélectives sont plus valorisées par les étudiants que l'Université (Vatin, 2016) à part les spécialités de santé, de sciences ou de droit (Convert, 2010) et dans ces spécialités en particulier, les universités sont également diversement valorisées (Frouillou, 2017). Les préférences dépendent plus spécifiquement d'une combinaison entre origine sociale, série de baccalauréat et résultats (Lemistre & Merlin, 2019).

Le diplôme garde une place déterminante pour obtenir un emploi (Couppié *et al.*, 2018) et éviter le déclassement (Peugny, 2009). Les étudiants ayant suivi une filière sélective courte s'insèrent plus rapidement mais à des niveaux de qualification moindres (Delès, 2018). L'effet de l'origine sociale à sexe, diplôme et résultats égaux reste marginal (Lopez & Thomas, 2006) alors que la série de baccalauréat et les résultats dans l'enseignement secondaire ont des effets de longue durée sur les carrières scolaires des individus mais également sur leur entrée dans les carrières professionnelles (Calmand & Lemistre, 2019). De même, les compétences en français et en mathématiques peuvent expliquer les différences entre niveau de diplôme et niveau d'emploi (Branche-Seigeot & Giret, 2014). La mobilité sociale est globalement plus forte à chaque génération mais l'accroissement des trajectoires de déclassement brouille la visibilité de ce phénomène (Vallet, 2014, 2017). Par ailleurs, les trajectoires de mobilité ascendante concernent davantage les hommes que les femmes (Remillon & Lelièvre, 2018) et si leurs trajectoires se rapprochent (Couppié & Épiphane, 2019), de fortes inégalités persistent dans le détail (Buisson-Fenet, 2017).

Cet article cherche à répondre à deux questions. En premier lieu, il s'agit de comprendre comment s'imbriquent l'origine sociale des parents et les caractéristiques scolaires des élèves pour expliquer les destins des élèves et la rentabilité des carrières de réussite. En second lieu, l'objectif est d'illustrer l'entrelacement entre effets de sélection et d'autosélection. Le plan suivra les carrières des individus et les enquêtes de suivi des cohortes de façon chronologique en présentant d'abord les carrières scolaires dans l'enseignement secondaire puis dans l'enseignement supérieur et enfin les entrées dans l'emploi.

Trois grandes enquêtes statistiques sont mobilisées : le panel 1995 (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance-DEPP/Sous-direction des systèmes d'information et études statistiques-SIES), Devenir des bacheliers 2008 (SIES) et Génération 2010 (Centre d'études et de recherches sur les qualifications-Céreq). La méthodologie est constituée par une production de régressions logistiques imbriquées qui décrivent les trajectoires des individus depuis les résultats en sixième jusqu'à l'obtention d'un emploi de cadre supérieur sept ans après la fin des études. L'enquête panel 1995 n'est pas la plus récente réalisée dans l'enseignement secondaire mais permet de faire le pont avec Devenir des bacheliers 2008 et Génération 2010. Un élève entré en sixième en 1995 peut obtenir son baccalauréat en 2002 sans avoir redoublé et un étudiant en fin de cursus de bac+5 sans redoublement en 2010 a obtenu son baccalauréat en 2005.

Le principe des régressions est d'analyser la modalité d'une variable à expliquer en fonction de différentes variables explicatives. L'effet d'une variable explicative peut s'étudier entre la modalité de référence et les autres modalités. Les *odds ratio*, des rapports de chances, indiquent la différence de probabilité, entre la modalité de référence et une modalité donnée d'une variable explicative, que les individus appartiennent à la modalité de la variable à expliquer. L'intérêt de la régression est notamment que cette différence de probabilité entre modalités d'une même variable s'appréhende avec les autres variables neutralisées dans un raisonnement dit « toutes choses égales par ailleurs » *i.e* toutes variables incluses dans le modèle égales par ailleurs.

Les modèles ne sont pas tous présentés dans le corps du texte pour éviter une accumulation de données brutes qui pénaliseraient la lecture mais les résultats essentiels sont retranscrits. En outre, les modalités des différentes variables peuvent ne pas avoir de rapport de chance significatif car elles n'ont pas d'effet sur la variable à expliquer ou pour des raisons méthodologiques. Ces variables ne sont pas incluses dans les modèles présentés par économie de présentation mais doivent être prises en compte dans le raisonnement toutes variables égales par ailleurs. Le seul test de vérification présenté est le test de Wald. Les modèles ont aussi été testés avec le rapport de vraisemblance, le multiplicateur de Lagrange et le facteur d'inflation de la variance.

À cela s'ajoute des graphiques utilisant les principes du clustering à partir des méthodes utilisées par Studer (2012). Un cluster racine, ou bloc, qui décrit l'évolution des trajectoires se subdivise en plusieurs blocs en fonction des variables qui expliquent le plus de variance. L'ensemble des variables est indiqué et les variables utilisées sont signalées en gras. Les subdivisions conservées sont celles dont le coefficient de détermination est supérieur à 0,02 pour simplifier les présentations en gardant les segmentations les plus significatives.

# 1. Enseignements primaire et secondaire : reproduction sociale et autonomisation scolaire

La variable prépondérante pour éviter le redoublement et obtenir de bons résultats aux évaluations de sixième est logiquement le niveau à l'entrée en école élémentaire. Cette variable est difficile à objectiver car il faudrait distinguer les compétences des enfants en bas-âge du niveau social des parents (Caille & Rosenwald, 2006). Les inégalités sociales influencent fortement les débuts de carrière scolaire avec une évaluation qui débute dès l'école maternelle (Garnier, 2016) tout en restant invisible pour les élèves et leurs parents (Millet & Croizet, 2016). Ce phénomène renforce les inégalités sociales car les parents des classes populaires identifient plus difficilement les attentes didactiques de l'école (Kakpo, 2012). Si la durée de scolarité en maternelle ne permet pas de conclure sur un effet clair (Caille, 2001), il est établi qu'un enseignement intensif (Bissonnette *et al.*, 2005) et l'investissement des professeurs renforcent les acquis des enfants les plus en difficulté. La part d'élèves qui redouble est nettement plus faible depuis une vingtaine d'années (Caille & Rosenwald, 2006) mais son effet est plus discriminant. De même, les inégalités précoces de résultats durant l'école élémentaire ont des conséquences importantes et durables sur les carrières des élèves (Brinbaum, 2019). Le redoublement et les résultats faibles concernent davantage les élèves dont les parents sont employés ou ouvriers et qui n'ont pas de diplômes de l'enseignement supérieur. Le diplôme de la mère conditionne notamment les compétences des enfants à l'entrée (Place & Vincent, 2009) et au cours de l'école car les mères supervisent plus systématiquement les devoirs (Gouyon & Guérin, 2006).

**Tableau 1 • Régression logistique de la probabilité d'appartenir au quartile supérieur et d'obtenir un score supérieur ou égal à 61/100 lors de l'évaluation nationale de mathématiques en classe de sixième parmi les entrants en sixième en 1995 (champ sixième – panel 1995 DEPP)**

| Variable | Modalité | Rapport de chances | Marge d'erreur | Significativité | En rapport à la modalité de référence |
|---|---|---|---|---|---|
| Référence | | 1.825 | 1.39E-13 | *** | |
| Profession du père | Cadre supérieur | Référence | | | |
| | Commerçant… | 0.835 | 5.16E-02 | Non significatif | |
| | Profession Intermédiaire | 0.907 | 2.05E-01 | Non significatif | |
| | Employé ou ouvrier | 0.61 | 5.21E-09 | *** | 1.6 fois moins |
| Profession de la mère | Cadre supérieur | Référence | | | |
| | Commerçante… | 0.809 | 1.24E-01 | Non significatif | |
| | Profession Intermédiaire | 0.858 | 9.38E-02 | Non significatif | |
| | Employée ou ouvrière | 0.73 | 1.78E-03 | ** | 1.4 fois moins |
| | Foyer | 0.535 | 9.59E-07 | *** | 1.9 fois moins |
| Diplôme du père | Enseignement supérieur | Référence | | | |
| | Niveau baccalauréat | 0.929 | 3.81E-01 | Non significatif | |
| | Niveau CAP/BEP | 0.718 | 6.24E-05 | *** | 1.4 fois moins |
| | Inférieur à CAP/BEP | 0.631 | 4.10E-07 | *** | 1.6 fois moins |
| Diplôme de la mère | Enseignement supérieur | Référence | | | |
| | Niveau baccalauréat | 0.97 | 7.02E-01 | Non significatif | |
| | Niveau CAP/BEP | 0.622 | 4.48E-08 | *** | 1.6 fois moins |
| | Inférieur à CAP/BEP | 0.588 | 2.72E-09 | *** | 1.7 fois moins |
| Sexe | Garçon | Référence | | | |
| | Fille | 0.852 | 6.43E-04 | *** | 1.2 fois moins |
| Redoublement primaire | Pas de retard | Référence | | | |
| | Retard >= 1 an | 0.138 | < 2.2E-16 | *** | 7.2 fois moins |

Exemple de lecture : pour la dernière ligne : un élève entrant en sixième en 1995 qui a redoublé durant l'enseignement primaire a 7.2 fois moins de chances d'appartenir au quartile avec les résultats les plus élevés à l'épreuve de mathématiques en sixième qu'un élève qui n'a pas redoublé à profession du père, profession de la mère, diplôme du père, diplôme de la mère et sexe égaux.

La première mesure objective des compétences des élèves dans le panel 1995 est l'épreuve nationale de sixième à l'entrée au collège. Le tableau 1 présente la probabilité d'appartenir au quartile avec les meilleurs résultats à l'épreuve de mathématiques. La variable du redoublement en primaire, la seule corrélée au niveau, est celle dont le rapport de chances est le plus fort. Un élève ayant un retard d'un an ou plus en primaire a ainsi 7 fois moins de chances d'appartenir au meilleur quartile à l'évaluation nationale alors que les caractéristiques parentales ont des rapports de chances inférieurs à 2 pour les modalités les plus extrêmes. Les filles ont un léger désavantage en mathématiques alors qu'elles ont un fort avantage en français.

La seconde mesure est constituée par les résultats aux épreuves du brevet. Une régression, disponible par ailleurs[1], montre la continuité avec les résultats de sixième. Les effets des variables de diplôme et de profession parentales sont atténués. Le redoublement en primaire également car induit par la différence de niveau en sixième. Le niveau en mathématiques en sixième est le facteur le plus discriminant mais le niveau en français a un effet relatif qui peut s'interpréter comme un renforcement des espérances lorsque l'élève est globalement en réussite.

Les carrières des élèves se distinguent par les résultats et les établissements fréquentés au cours de l'école primaire et du collège. Le lycée est le premier échelon de la différenciation officialisée des classes dans le cadre des séries de baccalauréat. Les séries valorisées, notamment de type scientifique, recrutent les élèves avec les meilleurs résultats, surtout en mathématiques et en français (Hlaimi & Salladarré, 2011). Les séries constituent un indicateur important car elles conditionnent l'orientation dans l'enseignement supérieur et la spécialisation des carrières scolaires en termes de type, de nature de diplôme et par extension de durée de scolarité. Une régression de la version exhaustive illustre que les variables des professions et diplômes parentaux ont des effets faiblement significatifs sur la probabilité d'intégrer les classes scientifiques. Les résultats en mathématiques sont primordiaux et, de façon moins attendue, les résultats en français. Enfin, le redoublement en primaire garde un effet important malgré l'inclusion des variables de niveau scolaire. Par ailleurs, le fort désavantage des filles peut être interprété comme une faiblesse en mathématiques héritée des niveaux antérieurs articulée à une profonde inégalité d'orientation.

Les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) sont le maillon le plus valorisé de l'enseignement supérieur à la suite du baccalauréat. Les effets des variables de professions et de diplômes parentaux ne sont pas significatifs pour la probabilité d'intégrer une CPGE. Les niveaux en mathématiques ont un effet significatif en raison de la valorisation de cette matière mais surtout du fait que les CPGE scientifiques représentent plus de la moitié des CPGE. Les deux variables les plus influentes sont logiquement la mention et la série de baccalauréat. Ainsi, les bacheliers avec une mention passable ont de nettement plus faibles chances d'être orientés en CPGE tout en sachant que cette information n'est pas disponible lors de leur sélection. Les niveaux étant homogènes avec les bulletins la plupart du temps, ce résultat est tout de même cohérent. Les élèves des séries autres que scientifiques sont tous désavantagés et cet effet est lié à la quantité de places en CPGE scientifiques mais ne s'y limite pas car les élèves de série scientifiques peuvent intégrer d'autres types de CPGE. Enfin, parler d'orientation avec son enseignant a un effet équivalent. Par ailleurs, le désavantage des filles est très important et s'ajoute à leur sous-représentation dans la série scientifique, la plus favorable au recrutement en CPGE.

Dans les différentes filières de l'enseignement supérieur, la réussite des étudiants est très variable structurellement selon la nature des formations et leurs spécialités qui sont liées aux séries de baccalauréat. Le tableau 2 présente la possibilité d'obtenir complètement sa première année et les variables d'orientation sont intégrées mais ne sont donc pas présentées. Les diplômes et professions parentales n'ont aucune significativité pour la réussite de la première année, tout comme le sexe de l'étudiant. Par contre, la mention a bien entendu un effet très important et à mention égale, les scores en français et en mathématiques au brevet ont également un léger effet. Enfin, les étudiants n'ayant pas choisi leur filière ou leur spécialité ont deux fois moins de chances de réussir leur année. Les objectifs des étudiants ont également une importance non négligeable car ceux qui prévoient d'aller au moins jusqu'à bac+5 réussissent tendanciellement plus.

[1] Résultats disponibles en ligne sur le site du colloque dans la version longue de cette contribution.

**Tableau 2 • Régression logistique de la probabilité d'obtenir complètement sa première année après le baccalauréat parmi les entrants en sixième en 1995 (champ enseignement supérieur – panel 1995 DEPP/SIES)**

| Variable | Modalité | Rapport de chances | Marge d'erreur | Significativité | En rapport à la modalité de référence |
|---|---|---|---|---|---|
| Référence | | 60.989 | < 2.2E-16 | *** | |
| Score brevet français | Quartile 1 : >=13 | Référence | | | |
| | Quartiles 2-4 : <13 | 0.755 | 1.65E-03 | ** | 1.3 fois moins |
| Score brevet mathématiques | Quartile 1 : >=14 | Référence | | | |
| | Quartiles 2-4 : <14 | 0.829 | 4.79E-02 | * | 1.2 fois moins |
| Mention au baccalauréat | Bien et très bien | Référence | | | |
| | Assez bien | 0.507 | 7.54E-05 | *** | 2.0 fois moins |
| | Passable | 0.263 | 3.32E-15 | *** | 3.8 fois moins |
| | Oral de rattrapage | 0.148 | < 2.2E-16 | *** | 6.8 fois moins |
| A choisi la filière | Oui | Référence | | | |
| | Non | 0.476 | 4.25E-11 | *** | 2.1 fois moins |
| Veut aller au moins jusqu'à bac+5 | Oui | Référence | | | |
| | Non | 0.638 | 9.17E-07 | *** | 1.6 fois moins |

Les variables des diplômes et professions parentales ont tendance à conditionner les niveaux scolaires et les redoublements des élèves durant l'enseignement primaire et à l'entrée au collège. Par la suite, ces variables d'origine sociale ont un rôle direct résiduel qui reste très modéré. Par contre, elles sont induites dans les différents marqueurs scolaires que constituent les niveaux scolaires et les redoublements. Ainsi, l'orientation dans les séries de baccalauréat dépend des résultats au brevet qui dépendent des résultats en sixième. Les flux scolaires deviennent donc davantage indépendants de l'origine sociale et sont essentiellement liés aux niveaux scolaires. Les séries de baccalauréat renforcent cet effet par leur valorisation et le contenu hiérarchisé des formations (Jouvenceau, 2018). Les bacheliers s'intègrent et réussissent leurs débuts de carrière dans l'enseignement supérieur en fonction de leurs parcours scolaires qui sont ancrés dans les origines sociales. Les enfants de milieux populaires ont des probabilités plus faibles d'être en réussite dans l'enseignement primaire. La minorité qui est en réussite intégrera les meilleurs flux et pourra débuter une carrière scolaire valorisée dans l'enseignement supérieur. Les femmes ont de meilleurs résultats que les hommes mais intègrent moins souvent les meilleurs flux au lycée et dans l'enseignement supérieur. Le relatif effacement de la différence sociale se distingue donc d'une inversion de la différence de sexe. Plutôt qu'aux mécanismes de sélection, ce phénomène semble lié aux mécanismes d'autosélection.

## 2. Enseignement supérieur : acharnement social et cohérence scolaire

La certification est porteuse d'inégalités sociales dans l'absolu (Garcia & Poupeau, 2003). Les poursuites d'études sont très variables et si les étudiants de milieu populaire suivent souvent des cursus courts sans réelles possibilités de continuer (Orange, 2013), d'autres intègrent des segments de promotion sociale (Lemistre & Merlin, 2019). L'origine sociale a un effet de composition certain et parfois un effet propre (Ménard, 2017). Les différences de parcours peuvent être issues des choix socialisés des individus en fonction de leurs milieux comme l'explique Bourdieu (1980) avec le concept *d'illusio*. Les étudiants de milieu aisé s'acharnent à obtenir un haut diplôme pour se garantir du déclassement (Doazan & Eckert, 2014) tandis que ceux de milieu populaire anticipent l'échec (Broccolichi & Sinthon, 2011). Par ailleurs, les femmes ont également tendance à opter pour des orientations moins prestigieuses malgré leur plus grande réussite (Ménard, 2017).

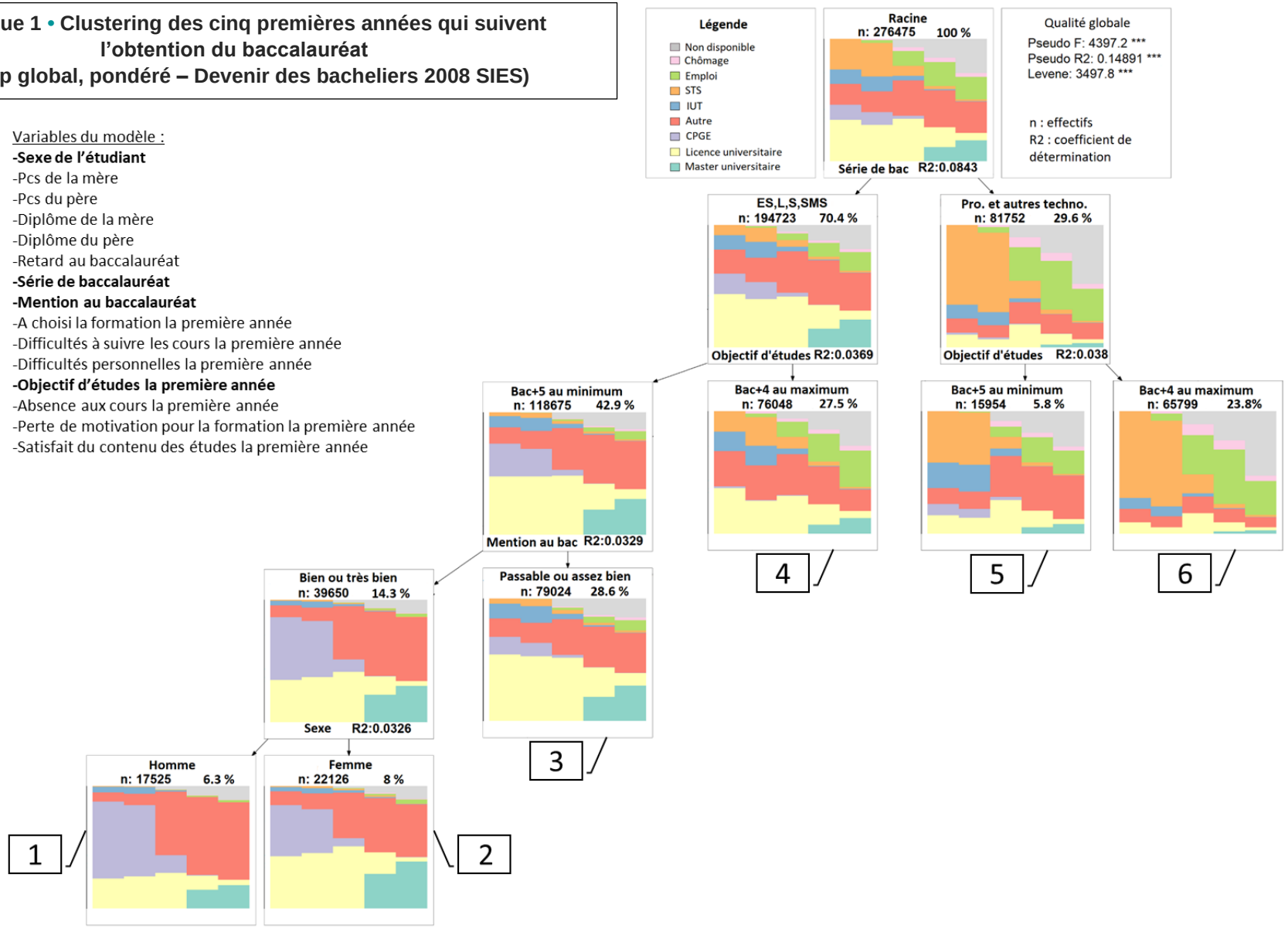
Cette seconde partie est consacrée à l'analyse des parcours dans l'enseignement supérieur et des premières années qui suivent la fin de la formation initiale. Le graphique 1 est un modèle de clustering qui analyse les cinq années qui suivent l'obtention du baccalauréat des enquêtés de Devenir des bacheliers 2008. La racine présente les parcours des bacheliers de 2008 qui ont entamé une première année. Les séquences correspondent à chacune des années et les couleurs représentent les types d'institutions de l'enseignement supérieur, l'emploi et le chômage. L'apparition progressive de la coloration grise est expliquée par la sortie de certains étudiants de l'échantillon, entre l'attrition et ceux qui arrêtent leurs études. Les données sont pondérées afin de représenter l'ensemble des bacheliers tout en intégrant que certains ne font pas partie de l'échantillon initial parce qu'ils ne sont pas en poursuite immédiate d'études ou parce que certaines de leurs variables ne sont pas renseignées, les chiffres sont donc inférieurs surtout pour les populations les plus défavorisées. Les catégories ne sont pas plus fines pour ne pas compliquer davantage la lecture du graphique mais deux points doivent être précisés. La catégorie *autre* contient des orientations très différentes entre celles qui ne relèvent pas de l'enseignement supérieur, pour les bacheliers professionnels, celles qui relèvent d'écoles de niveau baccalauréat, pour les bacheliers technologiques ou généraux en réussite modérée, ou de niveau bac+2 comme les grandes écoles pour les bacheliers en grande réussite. Par ailleurs, la catégorie Université n'est pas subdivisée entre spécialités plus ou moins valorisées mais seulement entre licence et master. La racine se subdivise ensuite en différents blocs en fonction de la série de baccalauréat, de l'objectif de niveau d'études des étudiants en première année, de la mention au baccalauréat et enfin du sexe.

Avec la limite définie de significativité, six blocs se distinguent qui constituent une hiérarchie scolaire. Le bloc 1 représente les hommes qui ont obtenu une mention bien ou très bien dans une série de baccalauréat général ou de sciences médico-sociales (SMS, aujourd'hui sciences et technologies de la santé et du social) et dont l'objectif d'études est de bac+5 minimum. Ce bloc constitue une faible part de l'ensemble des bacheliers inscrits dans l'enseignement supérieur : un peu plus de 6 %. Les carrières qui débutent par une CPGE sont surreprésentées et se poursuivent bien souvent dans des écoles qui recrutent à bac+2 et délivrent un master. Le bloc 2 constitue une part légèrement plus importante avec 8 % et représente les femmes qui partagent les mêmes caractéristiques. Elles réalisent des trajectoires proches des hommes mais suivent plus souvent des cursus universitaires en licence comme en master. Le bloc 3 illustre les trajectoires des étudiants des séries générales ou SMS avec un objectif d'études de bac+5 mais qui ont obtenu une mention passable ou assez bien. Dans ce bloc, un peu moins de 29 % des bacheliers, les trajectoires sont davantage semblables à la moyenne. Les étudiants se distinguent en fréquentant plus souvent l'Université ou la catégorie autre, moins souvent les sections de technicien supérieur (STS) et globalement en sortant moins rapidement du système scolaire.

Le bloc 4 représente les bacheliers des séries générales et SMS qui ont un objectif de bac+4 au maximum. Il constitue une part importante également, moins de 28 %, et les trajectoires sont proches de celles de la racine. Les différences notables sont la quasi-absence de carrières en CPGE et la sortie précoce du système scolaire. Le bloc 5 illustre les trajectoires des bacheliers des séries technologiques, hors SMS, et des séries professionnelles dont l'objectif d'études est au minimum de bac+5. Son profil est aussi proche de la racine mais il représente une part minime : moins de 6 %. Par contre, les étudiants suivent plus souvent des cursus en STS ou institut universitaire de technologie (IUT). Les sorties du système scolaire ne sont pas plus précoces et certains débutent leurs carrières en CPGE. Enfin, le bloc 6, plus conséquent avec près de 24 %, décrit les trajectoires des élèves de ces mêmes séries mais dont l'objectif d'études est de bac+4 au maximum. Ces étudiants fréquentent presque exclusivement les STS et sortent très rapidement du système scolaire.

**Graphique 1 • Clustering des cinq premières années qui suivent l'obtention du baccalauréat**
**(champ global, pondéré – Devenir des bacheliers 2008 SIES)**

Variables du modèle :
**-Sexe de l'étudiant**
-Pcs de la mère
-Pcs du père
-Diplôme de la mère
-Diplôme du père
-Retard au baccalauréat
**-Série de baccalauréat**
**-Mention au baccalauréat**
-A choisi la formation la première année
-Difficultés à suivre les cours la première année
-Difficultés personnelles la première année
**-Objectif d'études la première année**
-Absence aux cours la première année
-Perte de motivation pour la formation la première année
-Satisfait du contenu des études la première année



Les effets de l'objectif d'études et des échanges avec les enseignants du lycée sur l'orientation ont des effets importants et des conséquences durables. La série et la mention au baccalauréat ont également des effets sur l'obtention d'un haut diplôme dans les différentes modélisations disponibles dans la version exhaustive. Par contre, les variables de l'origine sociale présentent des variations heuristiques. Dans une régression sur la probabilité d'obtenir un bac+5 les cinq années qui suivent le baccalauréat, le diplôme de la mère a un effet légèrement significatif. Ce résultat est plutôt surprenant car cet effet s'était effacé sur les scolarités après la sixième et pourrait donc s'expliquer par l'influence durable du niveau des élèves en début de carrière. Dans une autre régression sur la probabilité d'obtenir un diplôme de bac+5 au minimum au cours de l'ensemble de la scolarité initiale, la profession et le diplôme du père ont des effets significatifs. Ainsi, le niveau du père semble un objectif et les étudiants persistent pour l'atteindre malgré les redoublements. Par ailleurs, les femmes sont désavantagées dans l'obtention d'un haut diplôme sans la contrainte des redoublements.

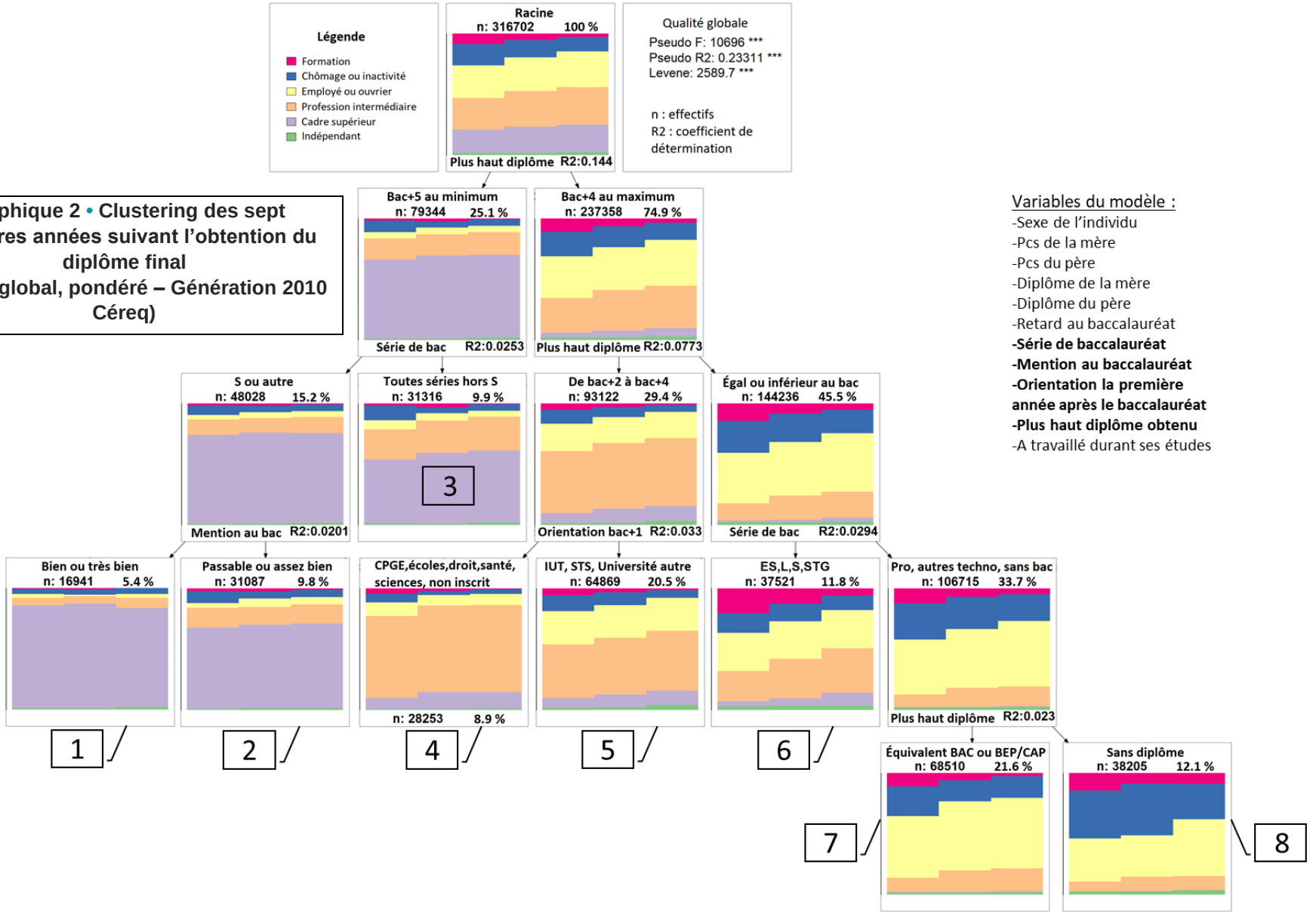
Les marqueurs scolaires au sortir du baccalauréat en termes de niveau et d'orientation sont des logiques qui président à une organisation des flux d'étudiants de façon plutôt cohérente et durable. Tout comme pour la première année, la série et la mention au baccalauréat sont des variables décisives pour analyser les parcours des étudiants dans l'enseignement supérieur et l'obtention du plus haut diplôme. Les variables de l'origine sociale sont absentes de presque tous les modèles, y compris pour le clustering qui ne permet qu'indirectement de s'affranchir des effets de composition. Le seul modèle où l'effet de l'origine sociale est réellement significatif est la probabilité d'obtenir un haut diplôme sans contrainte de temps. Ce phénomène semble représenter l'acharnement des étudiants de milieux favorisés pour tenter d'éviter un possible déclassement. La différenciation sociale tient donc davantage à ce qui entoure l'école qu`au fonctionnement de l'enseignement supérieur. Deux autres faisceaux d'indices tendent également à renforcer l'interprétation en termes d'autosélection. L'objectif d'études et les échanges sur l'orientation avec les enseignants soutiennent le rôle moteur des espérances des élèves sur leurs carrières scolaires. De même, les femmes font preuve d'autocensure. Elles ne se placent pas dans les secteurs les plus valorisés de l'enseignement supérieur et ne s'acharnent pas autant que les hommes pour obtenir un haut diplôme.

## 3. Emploi : discrimination sociale et rentabilité scolaire

Le niveau de diplôme des individus est la variable la plus importante pour expliquer leur niveau de qualification à l'embauche. Les étapes des parcours, dans l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, sont des « dotations » (Calmand & Lemistre, 2019) qui peuvent expliquer les différences de destins tout comme les spécialités des diplômes. L'origine sociale a un effet résiduel à diplôme donné (Couppié *et al.,* 2018) notamment en début de carrière professionnelle (Bouchet-Valat *et al.,* 2016). La mobilité sociale ne se limite pas à l'entrée dans les carrières mais se poursuit au cours des carrières avec la mobilité professionnelle (Duhautois et al., 2012). Cette dernière est toutefois plus difficile à saisir.

Les trajectoires d'insertion des enquêtés de génération 2010, en fin de scolarité initiale en 2010, sont également illustrées par un clustering. Il concerne la population pondérée dont toutes les variables incluses sont renseignées. Les situations d'emploi des individus sont décrites lors des trois vagues de l'enquête Génération : trois ans, cinq ans et sept ans après la fin de la scolarité initiale. Les couleurs représentent les groupes de catégories socioprofessionnelles, la formation et le chômage ou l'inactivité. Les individus avec un statut d'indépendant sont très rares avec des situations différentes selon les cas et ne sont donc pas analysés. La racine représente l'ensemble des trajectoires et se subdivise ensuite en fonction du plus haut diplôme obtenu, de la série comme de la mention au baccalauréat et de l'orientation post-baccalauréat.

**Graphique 2 • Clustering des sept premières années suivant l'obtention du diplôme final (champ global, pondéré – Génération 2010 Céreq)**




Variables du modèle :
-Sexe de l'individu
-Pcs de la mère
-Pcs du père
-Diplôme de la mère
-Diplôme du père
-Retard au baccalauréat
**-Série de baccalauréat**
**-Mention au baccalauréat**
**-Orientation la première année après le baccalauréat**
**-Plus haut diplôme obtenu**
-A travaillé durant ses études

Le clustering détermine huit blocs qui représentent une relative hiérarchie des destins professionnels en fonction de la scolarité. Le bloc 1 illustre les sorties du système scolaire des individus avec un diplôme de bac+5 au minimum suite à un baccalauréat S, les autres cas sont marginaux, obtenu avec mention bien ou très bien. Il représente un peu plus de 5 % et les individus obtiennent presque tous un emploi de cadre. Les individus du bloc 2, 10 % de l'ensemble, ont obtenu le baccalauréat avec une mention assez bien ou passable. Ils deviennent globalement cadres mais moins systématiquement que ceux du bloc 1. Le bloc 3 constitue une part identique avec les autres bacheliers possesseurs d'un bac+5 au minimum. Les destins de cadres restent majoritaires mais les autres trajectoires, notamment comme profession intermédiaire sont plus fréquentes que dans le bloc 2.

Le bloc 4 représente les individus détenteurs d'un diplôme entre bac+2 et bac+4 qui ont commencé leurs carrières dans l'enseignement supérieur en CPGE, en écoles ou dans les disciplines universitaires de droit, de santé ou de sciences. Les non-inscrits, qui ont obtenu un diplôme d'enseignement supérieur sans avoir été inscrit l'année suivant le baccalauréat, forment une part négligeable. Les individus de ce bloc constituent 9 % des sortants et obtiennent essentiellement des emplois de profession intermédiaire. Les individus du bloc 5 ont le même niveau de diplôme mais ont débuté l'enseignement supérieur en IUT, en STS ou dans d'autres disciplines universitaires. Ils sont nombreux, plus de 20 %, et suivent des trajectoires proches de la moyenne. Ils deviennent plus souvent professions intermédiaires que la moyenne au détriment des autres catégories et notamment des cadres. Toutefois, ils le deviennent moins souvent par rapport à ceux du bloc 4 et sont plus souvent ouvriers.

Le bloc 6 illustre l'entrée dans l'emploi des individus dont le plus haut diplôme est un baccalauréat général ou de sciences et technologie de gestion (STG, aujourd'hui sciences et technologies du management et de la gestion). Il représente presque 12 % de l'ensemble et son profil est très proche de la racine, les individus en formation sont toutefois surreprésentés au contraire de ceux qui deviennent cadres. Le bloc 7 décrit les trajectoires des individus avec un diplôme de niveau baccalauréat d'une autre spécialité ou de niveau inférieur. Les individus de ce bloc sont nombreux : un peu moins de 22 %. Ils deviennent souvent employés ou ouvriers, moins souvent de profession intermédiaire, jamais cadres et sont davantage au chômage. Enfin, le bloc 8 représente les individus sans diplôme, 12 % de l'ensemble, qui sont davantage en formation et au chômage ou deviennent employés, ouvriers et rarement profession intermédiaire.

Les individus avec un diplôme inférieur au baccalauréat ont de plus faibles chances d'insertion. Les modélisations, disponibles dans la version exhaustive, sur les probabilités d'occuper un emploi en général et de de cadre en particulier concernent donc les individus disposant du baccalauréat pour intégrer les variables de série et de mention. Dans la régression sur la probabilité d'obtenir un emploi sept ans après la fin des études, l'effet le plus fort est celui du diplôme et l'orientation post-baccalauréat n'est significative, et défavorable, que pour les étudiants en Université dans une spécialité autre que santé, sciences ou droit. Par ailleurs, les femmes et les individus dont au moins un parent est né hors du sol français sont défavorisés. Dans la régression sur la probabilité d'obtenir un emploi de cadre en particulier, les variables parentales ne sont jamais significatives au contraire de l'obtention d'un emploi en général. Ces variables ont donc un effet seulement pour l'accès à des positions inférieures au niveau cadre. Par contre, les femmes ont toujours un désavantage. Le plus haut diplôme obtenu produit un effet décuplé en comparaison de l'accès à l'emploi en général. Par ailleurs, l'ensemble des orientations post-baccalauréat autres que la CPGE défavorisent l'accès à un emploi de cadre. De même, les bacheliers autres que ceux issus de S ou sans mention bien ou très bien sont défavorisés.

L'accès à un emploi dépend avant tout du niveau de diplôme surtout dans le cas d'emplois valorisés. Les séries de baccalauréat et les mentions ont également des effets importants. Ces séries sont des dotations intermédiaires qui permettent d'intégrer des segments et spécialités dans l'enseignement supérieur qui sont valorisées et utiles pour les recrutements et les concours. La mention au baccalauréat module légèrement cet effet. Les professions et diplômes des parents n'ont pas d'effets significatifs sur l'accès à l'emploi. L'entrée des flux scolaires dans l'emploi est donc essentiellement conditionnée par les marqueurs scolaires acquis. Ce mécanisme est dépendant de l'origine sociale par des effets indirects. Par ailleurs, les individus dont au moins un parent est né hors du territoire français ne présentaient pas de carrières scolaires différentes dans les grandes lignes mais sont défavorisés pour accéder à des

emplois peu qualifiés. Les marqueurs scolaires permettent de neutraliser l'origine sociale mais ne neutralisent l'origine géographique que pour les emplois de cadre. Enfin, les femmes sont défavorisées pour accéder à l'emploi en raison d'orientations scolaires moins ambitieuses qui se doublent sans doute de candidatures moins ambitieuses.

Les observations de Bourdieu sur la reproduction sociale sont pertinentes pour expliquer les premières années des carrières des élèves. L'accession à un bon niveau scolaire au collège et sans redoublement est fortement conditionnée par les caractéristiques des parents. Le diplôme de la mère est la variable la plus importante dans les premières années de scolarité car elle passe bien souvent davantage de temps avec les enfants et gère la supervision des devoirs. Par la suite, les caractéristiques de niveau scolaire antérieur sont plus importantes et leurs effets se renforcent au cours de l'histoire. Le métier du père a une influence plus faible mais qui n'est pas négligeable. La théorie de Boudon sur la rationalité dans les choix d'orientation permet d'analyser cette double observation. L'espérance des élèves dans leur réussite scolaire est conditionnée par le modèle de réussite du père mais surtout ajustée à chaque bifurcation selon leur niveau scolaire global, leur place dans la classe et les objectifs de leurs camarades. Une minorité d'enfants d'ouvriers aura un aussi bon niveau scolaire qu'une majorité d'enfants de cadres. Par contre, cette minorité aura une espérance dans sa réussite presque comparable aux enfants de cadre et sera peu discriminée par la suite.

La sélection sociale est forte dans les premières années de carrière scolaire car le tri social est important et la probabilité d'intégrer un flux de réussite est très inégale socialement. Ainsi, si les effets de l'origine sociale s'affaiblissent par la suite à niveau de réussite égale, ils sont déjà très largement intégrés dans les marqueurs scolaires des élèves. Les sélections au lycée et dans l'enseignement supérieur sont plus faibles au profit d'un renforcement des conséquences de la réussite des premières années de carrière scolaire. Les flux deviennent plus indépendants des caractéristiques sociales mais sont donc également plus imperméables. Autrement dit, il est plus difficile d'intégrer le bon flux au départ et presque impossible de rattraper un mauvais départ mais un bon départ est quasiment une garantie de réussite. Ainsi, d'excellents résultats à l'entrée en sixième maximisent la probabilité d'obtenir un emploi de cadre tandis que de mauvais résultats la minimisent.

La réussite scolaire efface en grande partie les caractéristiques sociales des élèves, pour l'institution mais surtout pour eux-mêmes. Par contre, la réussite scolaire n'efface pas les caractéristiques du genre. Alors que la réussite des filles s'intensifie lors du primaire et du secondaire, elles sont défavorisées à l'entrée des filières les plus valorisées de l'enseignement supérieur et, par la suite, pour obtenir un haut diplôme et un emploi de cadre. Leurs stratégies individuelles anticipent la discrimination par une autocensure. Dans une optique marxiste ou bourdieusienne, on peut considérer que les femmes sont imprégnées par l'ordre social et s'y conforment en le reproduisant tout en intégrant que leur investissement dans les tâches domestiques, en particulier dans la prise en charge des enfants, est nettement plus important que celui des hommes. Dans une optique boudonienne, il semble que les femmes aient des créances plus faibles que les hommes en raison de repères sociétaux genrés, qui expliquent également le maintien d'identités professionnelles genrées. De plus, à ces identités professionnelles préexistent des identités scolaires genrées. Ainsi, le déficit de réussite des filles dans l'enseignement supérieur et l'emploi s'explique également par leur investissement plus faible en mathématiques, matière valorisée socialement comme étant masculine, alors que leurs résultats en général et en français en particulier sont largement supérieurs aux garçons. Dans un contexte où les flux sont plus imperméables, cette dimension est fortement pénalisante car elle complique l'accès aux flux scolaires à dominante scientifique qui sont les plus valorisés et permettent davantage d'accéder à des emplois de cadres. Les conséquences de l'origine sociale se maintiennent dans l'école malgré de nombreux effets neutralisés car pour reprendre Naville : *« Parler d'égalité des chances dans un système qui ne comporte ni égalité des personnes (ou des groupes familiaux), ni probabilité théorique d'occuper les mêmes positions de la société, c'est se leurrer sur le sens de la formule »* (1945, p. 301).

# Références bibliographiques


Baudelot, C., & Establet, R. (2007). *Quoi de neuf chez les filles ? : Entre stéréotypes et libertés*. Paris : Nathan.

Bissonnette, S., Richard, M., & Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, *150*(1), 87-141.

Bouchet-Valat, M., Peugny, C., & Vallet, L.-A. (2016). Inequality of Educational Returns in France. Some Evidence of Change in the Relative Importance of the Effect of Education and Social Background on Occupational Careers. *Notes & Documents de l'OSC*, 33.

Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances : La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Pluriel.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.

Branche-Seigeot, A., & Giret, J.-F. (2014). Le niveau de compétences de base peut-il expliquer le déclassement ou le surclassement sur le marché du travail ? *Socio-économie du Travail*, 24.

Brinbaum, Y. (2019). Trajectoires scolaires des enfants d'immigrés jusqu'au baccalauréat : rôle de l'origine et du genre. Résultats récents. *Éducation et formations*, *100*, 32.

Broccolichi, S., & Sinthon, R. (2011). Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives. *Revue française de pédagogie*, *175*, 15-38.

Buisson-Fenet, H. (Éd.). (2017). *École des filles, école des femmes : L'institution scolaire face aux parcours, normes et rôles professionnels sexués*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Caille, J.-P. (2001). Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire. *Éducation et formations*, *60*, 12.

Caille, J.-P., & Rosenwald, F. (2006). Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : Construction et évolution. *France, portrait social*.

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

Cayouette-Remblière, J. (2014). Les classes populaires face à l'impératif scolaire : Orienter les choix dans un contexte de scolarisation totale. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *205*(5), 58.

Chauvel, S. (2016). *Course aux diplômes, qui sont les perdants ?* Paris : Textuel.

Convert, B. (2003). Des hiérarchies maintenues : Espace des disciplines, morphologie de l'offre scolaire et choix d'orientation en France, 1987-2001. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *149*(1), 61-73.

Convert, B. (2010). Espace de l'enseignement supérieur et stratégies étudiantes. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *183*(3), 14.

Couppié, T., Dupray, A., Épiphane, D., & Mora, V. (2018). *20 ans d'insertion professionnelle des jeunes : Entre permanences et évolutions.* Marseille : Céreq, coll. « Essentiels » (n° 1).

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

Cousin, O., & Felouzis, G. (2002). *Devenir collégien : L'entrée en classe de sixième*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditions.

Darmon, M. (2001). La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle. *Sociétés & Représentations*, *11*(1), 515.

Darmon, M. (2012). Sélectionner, élire, prédire : Le recrutement des classes préparatoires. *Sociétés contemporaines*, *86*(2), 5.

Delès, R. (2018). *Quand on n'a « que » le diplôme. Les jeunes diplômés et l'insertion professionnelle.* Paris : PUF.

Doazan, Y., & Eckert, H. (2014). Les jeunes et leurs diplômes. Le déclassement à l'aune de la valeur des titres scolaires. *Éducation et sociétés*, *34*(2), 121.

Dubet, F. (2010). *Les places et les chances : Repenser la justice sociale*. Paris : Seuil.

Duhautois, R., Petit, H., & Remillon, D. (2012). *La mobilité professionnelle*. Paris : La Découverte.

Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles : Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan.

Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris : PUF.

Frouillou, L. (2017). *Ségrégations universitaires en Île-de-France : Inégalités d'accès et trajectoires étudiantes*. Paris : La Documentation française.

Frouillou, L., Pin, C., & Van Zanten, A. (2019). Le rôle des instruments dans la sélection des bacheliers dans l'enseignement supérieur. *Sociologie*, *10*(2).

Garcia, S., & Poupeau, F. (2003). La mesure de la « démocratisation » scolaire : Notes sur les usages sociologiques des indicateurs statistiques. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *149*(1), 74-87.

Garnier, P. (2016). *Sociologie de l'école maternelle.* Paris : PUF.

Gouyon, M., & Guérin, S. (2006). L'implication des parents dans la scolarité des filles et des garçons : Des intentions à la pratique. *Économie et statistique*, *398*(1), 59-84.

Grisay, A. (1997). *Évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège*. Ministère de l'Éducation nationale.

Hart, C. S. (2013). *Aspirations, education, and social justice : Applying Sen and Bourdieu*. London : Bloomsbury Publishing.

Hiller, V., & Tercieux, O. (2014). Choix d'écoles en France : Une évaluation de la procédure Affelnet. *Revue économique*, *65*(3), 619.

Hlaimi, B., & Salladarré, F. (2011). Quelle démocratisation de l'enseignement secondaire français face à l'expansion des scolarités ? *L'Actualité économique*, *87*(1), 59-84.

Ichou, M. (2018). *Les enfants d'immigrés à l'école : Inégalités scolaires du primaire à l'enseignement supérieur*. Paris : PUF.

Jouvenceau, M. (2018). *Produire des valeurs scolaires dans toutes les classes ? Flux et fictions dans l'enseignement et les établissements.* Thèse, Université Paris X Nanterre.

Kakpo, S. (2012). *Les devoirs à la maison : Mobilisation et désorientation des familles populaires*. Paris : PUF.

Kergoat, P. (2016). Jeunesses populaires et répertoires culturels : S'extraire de sa classe, performer son genre. *La Nouvelle Revue du Travail*, *10*.

Lemistre, P., & Merlin, F. (2019). *Parcours d'études et insertion des diplômés du supérieur : Le rôle des baccalauréats et des formations bac+2*. CNESCO.

Lopez, A., & Thomas, G. (2006). *L'insertion des jeunes sur le marché du travail : Le poids des origines socioculturelles*, 13.

Ménard, B. (2017). *Parcours des étudiants de l'université : les files d'attente pour l'éducation et l'emploi à l'aune de Sen et Bourdieu*. Thèse de doctorat, Université de Toulouse.

Merle, P. (1993a). L'adhésion des lycéennes de terminale C au modèle de l'excellence scolaire. *Sociétés contemporaines*, *16*(1), 7-26.

Merle, P. (1993b). Quelques aspects du métier d'élève en classe terminale : Effets de la section d'enseignement et des hiérarchies disciplinaires. *Revue française de pédagogie*, *105*(1), 59-69.

Millet, M., & Croizet, J.-C. (2016). *L'école des incapables ? : La maternelle, un apprentissage de la domination*. Paris : La Dispute.

Mons, N. (2016). *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t'elle les inégalités ?* CNESCO.

Naville, P. (1945). *Théorie de l'orientation professionnelle*. Paris : Gallimard.

Naville, P. (1948). *La formation professionnelle et l'école*. Paris : PUF.

Netter, J. (2019). *L'école fragmentée : Division du travail et inégalités dans l'école primaire.* Paris : PUF.

Orange, S. (2013). *L'autre enseignement supérieur : Les BTS et la gestion des aspirations scolaires*. Paris : PUF.

Paty, D. (1997). *12 collèges en France : Le fonctionnement réel des collèges publics*. Paris : La Documentation Française.

Peugny, C. (2009). *Le déclassement*. Paris : Grasset.

Place, D., & Vincent, B. (2009). L'influence des caractéristiques sociodémographiques sur les diplômes et les compétences. *Économie et statistique*, *424*(1), 125-147.

Poullaouec, T. (2010). *Le diplôme, arme des faibles : Les familles ouvrières et l'école*. Paris : La Dispute.

Remillon, D., & Lelièvre, É. (2018). Positions et transmissions socioprofessionnelles des femmes et des hommes au sein de lignées franciliennes. *Travail et emploi*, *154*, 43-70.

Sen, A. (2012). *L'idée de justice*. Paris : Flammarion.

Studer, M. (2012). *Étude des inégalités de genre en début de carrière académique à l'aide de méthodes innovatrices d'analyse de données séquentielles.* Thèse de doctorat, Université de Genève.

Vallet, L.-A. (2014). Mobilité observée et fluidité sociale en France de 1977 à 2003. *Idées économiques et sociales*, *N° 175*(1), 6.

Vallet, L.-A. (2017). Mobilité entre générations et fluidité sociale en France : Le rôle de l'éducation. *Revue de l'OFCE*, *150*(1), 27.

Vatin, F. (2016). Une crise sans fin ? : L'État, l'enseignement supérieur et les étudiants. *Le Débat*, *192*(5), 154.

# Les temporalités du dévoilement du « handicap » au travail : analyse à partir des candidatures des ancien.ne.s « étudiant.e.s handicapé.e.s »

*Michaël Segon*[*]

Depuis plusieurs dizaines d'années, la société civile comme les chercheur.se.s, se penchent sur les effets de « l'environnement » dans la production des « situations de handicap » (Ville *et al.*, 2014). Les politiques publiques relatives au handicap ont intégré un « *droit à la compensation du handicap* » pour les personnes ayant des besoins spécifiques. À l'université, des jeunes vivant avec des limitations de capacités sont ainsi reconnu.e.s comme des « étudiant.e.s handicapé.e.s »[1]. Cela leur permet de disposer d'aménagements pour leurs études en milieu ordinaire. En quittant l'université ces jeunes peuvent demander une nouvelle reconnaissance *via* l'étiquette de « travailleur.se handicapé.e ». Cette reconnaissance de la qualité de travailleur handicapé (RQTH) est un statut administratif permettant d'entrer dans le périmètre de l'obligation d'emploi des travailleurs handicapés (OETH) et de prétendre à différentes « *mesures de rééquilibrage* » (Bertrand, 2013) : quota d'emploi, accès à des postes réservés, aménagement des postes de travail, etc. Or, derrière ces étiquettes d'« étudiant.e » et de « travailleur.se handicapé.e » est regroupée une population particulièrement hétérogène dont la nature des troubles et limitations diffèrent fortement.

Au cours de la deuxième partie des années 2000, une génération de jeunes étudiant.e.s vivant avec des limitations de capacités a connu, au cours de leurs études, les premières applications de nouveaux textes de loi. Ces réglementations ont concouru à renforcer deux dynamiques : la professionnalisation de l'enseignement supérieur et le développement en son sein des pratiques compensatoires liées au handicap. Un programme de recherche s'est penché au cours de la dernière décennie sur les parcours de ces jeunes. Il est ainsi apparu que par leur simple existence, ces statuts proposés par les politiques publiques apparaissent comme producteurs de sens et concourent à « *faire* » ou « *défaire* » des « *possibles professionnels* » (Segon, 2017).

Dans cette communication[2], nous souhaitons réinterroger les données alors produites, pour dépasser l'analyse des formes de recours aux dispositifs de compensation du handicap. Pour celles et ceux ayant fait le choix de demander une RQTH, notre première ambition est d'observer les usages concrets qui en sont fait une fois ce statut délivré, puisque chacun.e est « libre » de faire connaitre et d'utiliser cette reconnaissance dans le cadre professionnel. La seconde ambition consiste à procéder à cela en observant plus spécifiquement les manières dont ces individus vont dévoiler ou non ce statut au moment de rechercher un emploi. Après un cadrage statistique préliminaire, nous présenterons deux groupes d'enquêté.e.s aux pratiques différenciées. Notre corpus d'entretiens de récits d'insertion a permis de mettre au jour deux formes de recours et d'usages (« affirmatif » *versus* « timoré »). Si la population étudiée présente bien une forte hétérogénéité, ces regroupements permettent cependant d'opposer différentes dimensions relatives à l'expérience du handicap (nature et ancienneté des limitations). Surtout, ce sont les catégories du handicap, dit parfois « visible » ou « invisible », qui semblent prédéterminer le degré de mise en « visibilité » du statut.

[*] Céreq, département Travail Emploi Professionnalisation, segon@cereq.fr.

[1] Ils et elles représentent actuellement un peu moins 30 905 individus selon les données ministérielles.

[2] Cette communication repose entièrement sur un article soumis en 2020 dans la revue *Formation Emploi*. Pour les actes de ces JDL, le choix a été fait, en concertation avec le comité d'organisation, de réduire la taille initiale de l'article, en privilégiant notamment la présentation des résultats.

# 1. Du recours administratif au dévoilement dans l'interaction : vers une analyse des usages de la RQTH lors de la recherche d'emploi

## 1.1. Les inégalités dans le recours aux politiques du handicap

Pendant longtemps, le handicap a été uniquement vu comme la conséquence inévitable d'une déficience physique ou mentale, et donc fatalement envisagé comme un phénomène individuel (modèle biomédical). Des conceptions plus complexes du handicap ont émergé dans les dernières décennies, à l'image du « Processus de production du handicap » (Fougeyrollas, 2013, 2016). Ce modèle embrasse les interactions entre des facteurs individuels (les limitations de capacités entraînées par une déficience ou un trouble) et un environnement pouvant contenir des obstacles (matériels ou symboliques) ou des facilitateurs à la participation sociale. En fonction de la nature et de la qualité des environnements, l'interaction personne-environnement produit des « situations de handicap » ou au contraire de « participation sociale ». La compensation du handicap devient dès lors une offre politique, avec un champ divers de prestations pouvant être mobilisées.

Plusieurs limites coexistent quand il s'agit, pour une personne ayant des limitations de capacités, de recourir à une partie de cette offre. D'abord, le poids des facteurs identitaires : ces dispositifs prônent l'égalité des chances par le « *droit à la compensation* », qui nécessite préalablement la revendication et la reconnaissance des différences. Il requiert l'auto-identification des individus. La capacité à accueillir l'étiquette de personne « handicapée », imposée par les dispositifs, est ainsi inégalement répartie (Engel & Munger, 2017). Ensuite, certains troubles contribuent à des interactions malmenées, des « *ruptures de cadre* » (Goffman, 1991) qui se fondent sur les « *savoirs interprétatifs* » faibles que les personnes dites « valides » entretiennent au handicap (Blanc, 2012). Le caractère « invisible » du handicap favorise alors une certaine inintelligibilité des situations et compromet l'offre, et la demande, d'une compensation. Enfin, l'apparition tardive d'une déficience peut complexifier les enjeux autour du recours. Quand le recours a tout de même lieu et donne droit à des reconnaissances administratives, une nouvelle indétermination apparait : celle de leur maintien dans le temps, notamment quand les statuts proposés évoluent. C'est le cas au moment de l'arrivée sur le marché du travail des ancien.ne.s « étudiant.e.s handicapé.e.s ».

## 1.2. La possible transition entre les statuts administratifs : quand un.e « étudiant.e handicapé.e » (ne) devient (pas) un.e « travailleur.se handicapé.e »

Pour discuter des politiques du handicap et de l'insertion, Bertrand (2013) commence par les distinguer : d'une part, les mesures d'indemnisation et de compensation du handicap ; d'autre part, les mesures d'intégration au marché du travail. À partir de la typologie de Mont (2004), trois sous-types sont présentés : les mesures qui consistent à se substituer au marché du travail, les mesures de régulation qui visent à « *agir sur le comportement des employeurs* » (Bertrand, 2013, p. 45) et les mesures de rééquilibrage qui « *cherchent à pallier les effets négatifs des déficiences sur le marché du travail* » (*Ibidem*). La RQTH doit être obtenue pour accéder à ces mesures[3]. Elle concerne aujourd'hui quasiment un million de personnes (Barhoumi, 2017). La population des « travailleur.se.s handicapé.e.s » est dès lors délimitée d'un point de vue administratif (Baudot, 2016) mais rend compte de situations professionnelles diverses : ses « bénéficiaires » peuvent être aussi bien en emploi qu'en recherche d'emploi.

Se présente ainsi, pour les ancien.ne.s « étudiant.e.s handicapé.e.s », l'opportunité de demander ce statut de « travailleur.se handicapé.e ». Nous constatons qu'ils procèdent alors différemment. Sur les 326 individus interrogés dans le cadre d'une enquête nationale sur les parcours des anciens étudiants handicapés, 65 % seulement ont une reconnaissance administrative de leur handicap après leur sortie

[3] L'âge légal d'obtention est de 16 ans et la RQTH, qui peut durer d'un à cinq ans, est renouvelable.

des études[4] (Segon *et al.*, 2015). À ce moment-ci des parcours de vie, le non-recours peut s'expliquer de diverses manières. Nous avons pu observer par exemple que très peu de jeunes dyslexiques demandent une reconnaissance administrative de leur handicap en dehors des études.

## 1.3. Par-delà le recours : enquêter sur les usages de la RQTH par les nouveaux entrants sur le marché du travail

La demande de RQTH passe par le dépôt d'un dossier à la MDPH, laquelle l'évalue en commission pluripartite. La RQTH, de l'extérieur, fait « *figure de mesure minimale et non controversée* » (Bertrand *et al.*, 2014). Le travail de ces commissions pluripartites semble dénué d'enjeux : les commissions de la MDPH valident par exemple plus de 90 % des demandes de RQTH avec « *un temps médian de 4 minutes* » (Bertrand *et al.*, 2012). Du côté de ses « bénéficiaires », une intéressante typologie des « *façons de franchir le pas* » lors de la demande d'une RQTH est établie par Bertrand *et al.* (2014)[5]. Or, elle concerne des individus de tous âges et tous niveaux de formation. Qu'en est-il pour nos ancien.ne.s « étudiants.e. handicapé.e.s » ? La première interrogation portera ainsi sur les similarités et spécificités de notre population.

Notre deuxième question prolongera ces investigations jusqu'aux usages de cette RQTH après son obtention. Contrairement à d'autres dispositifs ou prestations, la RQTH offre théoriquement des libertés d'usage entières puisqu'il n'implique ni d'engagement ni de suivi : il n'y a pas de contractualisation. Qu'en est-il alors des usages concrets de cette RQTH par ses détentrices et détenteurs sans emploi ? La seule contribution identifiée nous apprend qu'un.e « travailleur.se handicapé.e » sans activité professionnelle sur deux « *mentionne sa situation* » au cours de la première prise de contact[6] (Contrepoids, 2006).

## 1.4. La question du dévoilement de la RQTH lors des candidatures

Le recrutement est un objet finement appréhendé en sociologie (voir par exemple Marchal, 2015). Des études de cas ont aussi permis de mettre au jour les ambivalences des pratiques de recrutement ciblées sur les personnes handicapées (Butcher, 2020). La psychologie sociale a apporté plusieurs contributions sur les stéréotypes associés aux personnes handicapées (Rohmer & Louvet, 2011) ainsi que la dévalorisation de leurs compétences professionnelles par rapport aux « valides » (Rohmer & Louvet, 2006 ; Louvet & Rohmer, 2016).

La RQTH doit être, de façon répétée, signifiée, voire même présentée et expliquée : c'est à son usager.ère d'en faire la revendication à sa guise, notamment lors de ses candidatures à un emploi. Pour contribuer à l'analyse de ces usages *a priori* multiples, circonstanciés et évolutifs, il y a tout intérêt à porter notre regard sur le point de vue des candidat.e.s. En sciences de gestion, cette approche a été menée. La question de la « *révélation légale* » du handicap au travail a été traitée dans le cadre de l'élaboration d'un modèle théorique d'interprétation (Richard, 2016) puis à partir de données analysées avec le cadre de l'*Expectancies Disconfirmation Theory* (Richard, Barth, 2017).

Pour saisir sociologiquement cette question du dévoilement du handicap, notre regard s'est porté sur les manières de dévoiler ou non sa RQTH au cours des candidatures lors des premières recherches d'emploi. Nous nous inscrivons dès lors dans une approche compréhensive de la réception des politiques de compensation du handicap (Revillard, 2017). Nous constaterons que certain.e.s enquêté.e.s affichent leur RQTH sur leur CV afin d'attirer et « filtrer » les employeurs. Pour d'autres, le dévoilement de la RQTH peut avoir lieu pendant l'entretien de recrutement, visant à justifier leurs demandes par rapport aux conditions d'emploi. L'enjeu est de comprendre ce qui peut façonner ces stratégies de dévoilement de la RQTH.

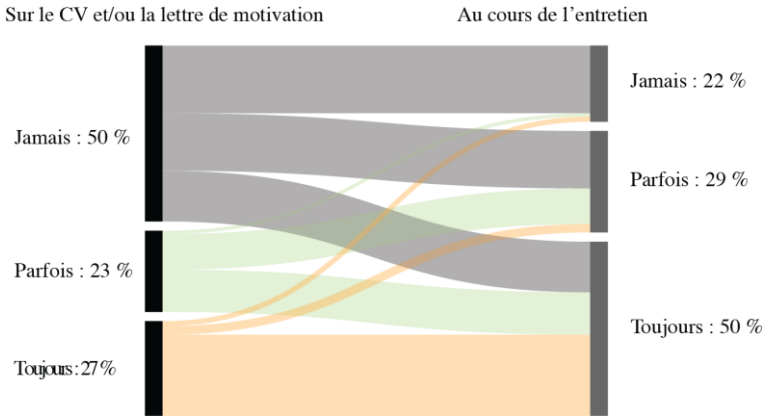
[4] Ils sont plus précisément 59 % à déclarer une RQTH et 28 % à percevoir une AAH.
[5] « *Dire l'indicible* » correspond au fait d'« officialiser des problèmes rencontrés », et concerne plus particulièrement des « *jeunes majeurs qui sont en pleine transition vers le marché de l'emploi* » pour celles et ceux ayant des « *difficultés d'ordres mental ou psychique* ». Les autres configurations touchent plutôt d'autres âges de la vie (arrivée de la retraite), d'autres situations (inactivité, licenciement) ou sont faîtes sous l'impulsion de l'entreprise.
[6] Enquête par questionnaire auprès de 330 individus, de tous âges, sans emploi et possédant une reconnaissance officielle d'un handicap.

## 2. Le critère temporel du dévoilement de la RQTH : sur le CV ou durant l'entretien

À partir de quel moment les enquêté.e.s font passer ou non le handicap « *de la sphère privée à la sphère publique* » (Berrat, 2011) ? Apparaissent, dès les premiers traitements statistiques, des usages différenciés des reconnaissances administratives. Malgré des effectifs très faibles à prendre avec précaution[7], on remarque une certaine régularité entre deux générations de sortants. Pour la génération la plus récente, au cours de leurs recherches d'emploi, les jeunes peuvent signaler leur RQTH à plusieurs reprises. Ainsi, 34 % l'ont fait sur le CV ou la lettre de motivation (contre 31 % pour la génération 2010) et 56 % lors de l'entretien d'embauche (contre 55 %). Un certain nombre déclare n'en n'avoir jamais parlé à personne : 19 % (contre 17 %).

Le graphique ci-dessous révèle comment les jeunes répondants à l'enquête sur les PAEH dévoilent différemment cette reconnaissance. Il fait apparaître à nouveau des pratiques différenciées selon les étapes de la recherche d'emploi. Il nous éclaire aussi sur la fréquence du dévoilement.

**Graphique 1 • Dévoilement de la reconnaissance administrative du handicap lors d'une recherche d'emploi**




Lecture : 50 % des individus ne mentionnent pas leur reconnaissance administrative sur leur CV et/ou leur lettre de motivation (n = 209, source : Enquête nationale sur les PAEH, 2015).

Ce cadrage statistique, limité au regard des données dont nous disposons, permet tout de même de repérer différentes étapes : celle de l'envoi de la candidature et de l'entretien de recrutement. Des travaux en sciences humaines et sociales se sont spécialisés dans l'analyse de la réception des candidatures, notamment *via* la méthode du *testing* pour mesurer, à travers le CV d'un.e candidat.e fictif.ve, le poids du handicap dans les discriminations à l'embauche en France (Ravaud *et al.*, 1992, 1995), au Québec (Bellemare *et al.*, 2017) et aux États-Unis (Ameri *et al.*, 2018). En revanche, peu de recherches ont été menées sur l'objet du CV comme support des « *traces matérielles de présentation de soi* » (Miller & Morgan, 1993 ; Bès & Roselli, 2015) et révélateur des stratégies déployées par les candidats.

[7] Le cadrage statistique est présenté à partir des données issues d'abord des enquêtes Génération 2010 (Céreq, 2013) et Génération 2013 (Céreq, 2016). Les deux échantillons respectifs (n=125 et n=95) sont composés d'individus sortant du supérieur, possédant une RQTH associée à des problèmes de santé ou un handicap apparus avant la sortie des études. Ensuite, nous utiliserons l'Enquête sur les parcours des anciens étudiants handicapés (Segon *et al.*, 2015). L'échantillon est alors de 209 répondant.e.s.

# 3. Affirmatif ou timoré : deux usages du statut de « travailleur handicapé »

L'analyse des récits d'insertion des enquêté.e.s permet de construire une typologie simple : deux configurations associées au critère temporel du dévoilement de la RQTH ont été repérées, sur le CV ou au cours de l'entretien[8]. Notre corpus ne fait pas apparaître de situation de non-dévoilement, contrairement aux résultats quantitatifs. Pour ces deux types d'usage, nous examinerons préalablement le contexte dans lequel la demande de la RQTH avait été faite. Nous observerons pour finir l'éventuelle porosité entre ces deux configurations à partir des évolutions des manières de présenter la RQTH au cours des premiers mois de recherche d'un emploi.

## 3.1. La RQTH dévoilée dans un registre affirmatif

Ce groupe a eu un recours spontané à la RQTH, sans autre intention que celle de la revendication des droits. Lors de la recherche d'emploi, les enquêté.e.s mettent en avant le dispositif et en assurent la médiation. Il s'agit plutôt de jeunes ayant une forte socialisation au handicap. Celui-ci est, par rapport aux autres enquêté.e.s, davantage dit « visible », ancien et lié à des limitations motrices ou sensorielles.

### 3.1.1. Un recours spontané pour « ouvrir ses droits » pendant les études

Certain.e.s enquêté.e.s ont demandé leur RQTH pendant leurs études, souvent dès l'entrée dans l'enseignement supérieur. Ces enquêté.e.s ont une déficience depuis la naissance ou bien depuis le début de leur adolescence suite à un accident. Plusieurs ont fréquenté des centres spécialisés dans la prise en charge des jeunes handicapé.e.s avant de rejoindre le milieu ordinaire, notamment l'université. Ils ont tou.te.s eu des aménagements officiels dès le début de leurs études supérieures. Leur handicap est, selon elles ou eux, plutôt « visible » dans l'interaction, notamment en raison d'appareillages ; par exemple un fauteuil roulant. La spécificité de la RQTH s'est retrouvée ici effacée par d'autres demandes : financement d'aides techniques ou humaines ou AAH. Il est difficile d'obtenir une datation exacte tant cette épreuve n'en est, en fait, pas une.

> « *Euh je crois qu'à ce moment-là, […] je fais une demande... je fais ma demande de... et bien tout, l'AAH, la reconnaissance de travailleur handicapé, enfin j'ouvre mes droits quoi. […] moi ça c'est ma mère qui connaissait […], depuis que je suis gamin en fait hein, on a fait des… des dossiers, etc. […] Donc ça, les dossiers, ma mère elle est habituée, c'est bon donc* [rire bref] *on remplit tout le truc et... voilà* » (Alexis, abandon des études universitaires puis obtention d'un BTS en reprise d'études ; en recherche d'emploi ; malvoyant).

Le discours sur l'expérience du recours à la RQTH est très limité. On observe d'ailleurs le poids des parents dans la démarche de demande et de mise en cohérence des dispositifs (Ebersold, 2013). Ainsi, la RQTH apparaît ici comme ce qu'elle est sur le papier du formulaire : une case à cocher parmi de nombreuses autres. La légitimité à demander ce dispositif de compensation du handicap est pensée comme évidente. La revendication de ce « *droit à la compensation* » du handicap est invariable.

> « *Parce que, quand même, enfin, je me place en tant que victime […] à la naissance on a eu moins de chance que les autres à la base* [rires] *Donc voilà, autant profiter des droits que l'État nous accorde. Déjà je trouve qu'il n'en accorde pas beaucoup, alors autant profiter de tout ce qu'on peut avoir* » (Sonia, M2, en recherche d'emploi, hémiplégique).

[8] Les données qualitatives sur lesquelles repose cette communication ont été recueillies en 2012 grâce à un financement de la MIRE/DRESS et dans le cadre d'une recherche exploratoire portant de façon plus générale sur les parcours d'accès à l'emploi des ancien.ne.s « étudiant.e.s handicapé.e.s » (Segon & Le Roux, 2013). Il s'agissait d'interroger des personnes dans trois situations, un à six ans après leur sortie des études supérieures : « en emploi », « en recherche d'emploi » et « ayant renoncé à chercher du travail ». Dans le cadre de cette communication nous avons centré l'analyse de contenu des discours sur le recours et les usages de la RQTH. Au moment des entretiens, 13 enquêté.e.s avaient une RQTH et 2 venaient de la demander. L'annexe 1 permet d'observer les principales caractéristiques de ces enquêté.e.s.

### 3.1.2. Un dévoilement de la RQTH dès les premières interactions professionnelles dans une logique de captation

Ces mêmes enquêté.e.s affichent leur RQTH sur leur CV et en font une mention, voire une description, sur leur lettre de motivation. La RQTH, conçue comme un dispositif de compensation, devient dès lors un dispositif de captation. Il s'agit pour les enquêté.e.s d'envoyer un signal. On repère deux logiques sous-jacentes, qui font écho l'une à l'autre : attirer et filtrer les employeurs.

Les démarches de ces enquêté.e.s sont construites autour de la promotion de leur candidature à partir du dispositif. Les enquêté.e.s vont dès lors entreprendre de faire la présentation de la RQTH et des avantages qu'elle peut procurer à l'employeur. À partir d'un argumentaire connu, les contours du champ d'action de la RQTH étant maitrisés, ils et elles vont décrire les gains potentiels pour l'employeur : « *Moi je mets en avant parce que les employeurs ont intérêt à employer les personnes handicapées parce qu'ils ont des aides, enfin plein de choses* » (Florian, M2, entrepreneur, tétraplégique). Ils vont ainsi faire une médiation du dispositif à destination de l'employeur. Le poids de prescripteurs semble ici relativement important, notamment les conseillers Cap Emploi ou les associations d'aide à l'insertion spécialisées dans le handicap.

> « *C'est ce que j'essaye de leur expliquer en leur disant que... ils ont entre guillemets rien à sortir de leurs poches, à part avancer, et l'AGEFIPH s'occupe du reste […] tant qu'ils penseront qu'ils auront des sous à débourser, ils ne le feront pas* » (Alexis).

Cette façon de faire est aussi conçue dans une logique d'économie des moyens de la recherche d'emploi. En effet, si la mention de la RQTH peut être perçue comme un élément attractif, elle permet aussi d'écarter les employeurs considérés par les enquêté.e.s comme non accessibles. Ceci peut être d'un point de vue matériel ou architectural, ou d'un point de vue « moral » en lien avec des pratiques discriminatoires à l'embauche. Pour ce faire, les enquêté.e.s décrivent aussi leurs limitations ou appareillages. L'affichage en première intention de la RQTH peut se fonder dans une recherche d'optimisation des candidatures. Dans les discours, ces tactiques apparaissent après des expériences d'entretiens, coûteuses financièrement, dont l'issue positive n'était finalement pas envisageable selon ces jeunes (locaux inaccessibles, poste inadapté).

> « *Moi, je pense que c'est important parce que... Que l'employeur ne soit pas… ne soit pas gêné […] quand ils me rappellent pour un premier rendez-vous par exemple, y a une première étape de passée, je préfère être honnête et franche au départ quoi […] c'est marqué sur mon CV […] ou je fais une petite phrase sur ma lettre de motivation, disant que je me déplace en fauteuil roulant manuel mais que ça… ça ne m'empêche pas d'être autonome, dynamique dans les déplacements* » (Coralie, L3, en emploi, trouble moteur).

Les enquêté.e.s dévoilant leur RQTH sur le CV ont besoin d'aides matérielles, voire animalières – représentant l'« *image dominante de la personne handicapée* » avec ses questions d' « *entrave* » corporelle et d'« *accessibilité* » spatiale (Weber, 2011). Ils et elles mettent alors en avant leur statut « officiel » de « travailleur.se handicapé.e » et vont décrire les possibilités de financement de cette compensation vécue comme étant possible et efficace. Dès lors, les jeunes reprennent le dispositif à leur compte et en assurent l'entremise. Celle-ci leur apparait plus aisée dès lors que les contacts au sein de l'entreprise sont des professionnel.le.s ayant déjà un niveau de connaissance des politiques publiques de compensation du handicap (services des ressources humaines, mission handicap, etc.). Ces enquêté.e.s n'accèdent pas pour autant tou.te.s à un emploi. Ils ont progressivement réajusté leurs recherches initiales : création d'entreprise (Florian), reprises d'études (Alexis, Noémie), inactivité (Anthony), etc.

## 3.2. La RQTH dévoilée dans un registre timoré

Ce deuxième groupe peut être caractérisé par le fait que les personnes ont demandé leur RQTH pour résoudre une situation problématique. Lors du processus de recrutement, le dispositif est convoqué

plus tardivement. Ces jeunes vivent depuis peu avec des limitations de capacités, souvent liées à des maladies. Le handicap est pensé comme « invisible ».

### 3.2.1. Un recours contraint et réfléchi plutôt vers la sortie des études

Ces enquêté.e.s n'ont pas demandé une RQTH, ni même des aménagements à l'université, dès le début de leurs études supérieures mais pendant ou à la fin. Le recours a eu lieu dans une situation donnée, face à un problème particulier. Des prescripteurs extérieurs, comme membres des SAEH et enseignant.e.s, ont pu inviter ces enquêté.e.s à faire reconnaître leur handicap. Emma a déposé un dossier à la MDPH pour pouvoir rechercher plus facilement une structure dans laquelle effectuer son master 2 en alternance. Pierre a eu la possibilité de candidater à une bourse doctorale réservée aux seuls détenteurs de la RQTH. Ces enquêté.e.s connaissent les possibilités offertes par la RQTH au moment de leur recours, et l'usage est déjà programmé à court terme. Seule Gaëlle, « *sourde moyenne* », demande l'AAH en plus de la RQTH pour répondre à une situation financière dégradée.

Ces enquêté.e.s ont des troubles auditifs, psychiques ou viscéraux ; les limitations de capacités associées peuvent s'observer au long cours mais ne sont pas visibles d'emblée. Emma, Karine et Pierre ont vécu une apparition des troubles et un diagnostic de leur déficience au tout début de leurs études supérieures. Ces enquêté.e.s, y compris Gaëlle, ont eu à cœur de cacher jusqu'ici leurs limitations de capacité et de tenter de l'auto-compenser, autant que faire se pouvait. Cette configuration de recours à la RQTH, proche du « *dire l'indicible* », est la seule faisant véritablement écho avec celles analysées concernant l'ensemble des personnes handicapées de tous âges (Bertrand *et al.*, 2014).

### 3.2.2. Un dévoilement de la RQTH plus tardif dans les interactions professionnelles dans une logique de justification

Ici, le temps de dévoilement de la RQTH se situe pendant l'entretien d'embauche. Alors que les enquêté.e.s du premier groupe mettent la RQTH en avant, elle est ici plutôt mise en arrière-plan. Leurs discours font apparaitre deux étapes dans le déroulement d'un entretien. En premier lieu, il s'agit de « rassurer » l'employeur lors de ce premier contact en face-à-face en maintenant un échange professionnel sans aucune allusion faite à des limitations de capacités. Les enquêté.e.s cherchent à faire valoir leurs compétences et leur « normalité ». Ensuite, les déficiences ou limitations de capacités peuvent être abordées.

> « *Je l'ai dit à l'entretien d'embauche, pas tout de suite parce que je n'ai pas envie d'effrayer les gens, parce que quand on parle de la surdité, il y a beaucoup de préjugés, certaines personnes disent "Comment je vais faire…". Voilà, donc je l'ai dit après, forcément, ça ne leur a pas posé de problème ils connaissent pas, ça se voit pas ils se disent "elle parle bien, elle a l'air de bien entendre tout va bien"* »
> (Ludivine, M2, en emploi, trouble auditif).

Ces enquêté.e.s ont la nécessité de justifier des positions ou des requêtes par rapport à l'emploi : temps partiel, absences régulières, etc. Ils convoquent dès lors la RQTH comme élément de preuve, incontestable car officiellement et réglementairement reconnue. Leurs besoins particuliers apparaissent alors légitimes pour un regard professionnel extérieur. En définitive, ces enquêté.e.s utilisent la RQTH pour rendre visible un trouble qui ne l'est pas – ou pas totalement ni instantanément. Le type de trouble peut rester confidentiel : c'est l'existence de limitations qui est avant tout ici dévoilée. Le statut constitue alors un garde-fou pour tenter d'éviter les négociations ou les fins de non-recevoir.

> « *Toutes les cinq semaines, passer une journée à l'hôpital, j'veux dire l'employeur ça peut lui être préjudiciable, donc j'veux dire si maintenant j'ai ce statut-là, ils savent que voilà y'a quelque chose […] disons que pour être clair et c'est pour ça que je le fais, je demande juste le statut j'ai jamais demandé de compensation financière de reclassement je sais pas quoi parce que il y a pas l'intérêt, enfin tu vois bien extérieurement euh je parais normal […] c'est uniquement parce qu'avec mon traitement je suis régulièrement absent donc il faut bien que je le justifie, après c'est plus simple si j'ai un papier officiel* » (Pierre, doctorat, en recherche d'emploi, trouble viscéral).

La logique de captation et promotion n'est pas complétement inexistante même si la RQTH n'est pas associée à un instrument permettant d'optimiser les recherches d'emploi. Dans certaines situations, les enquêté.e.s n'ayant pas eu à se justifier pendant l'entretien, ou n'ayant pas connu de difficultés dans l'interaction – qui auraient nécessité la mise au jour des limitations de capacités – peuvent déclarer cette RQTH au moment de l'élaboration du contrat. La fonction attribuée alors à la RQTH apparaît comme celle d'une récompense, d'un « donnant-donnant »[9] : « *Mais sinon pour faire mes contrats d'embauche, je le signale, ça permet peut-être à l'employeur d'avoir quelque chose, un financement ou quelque chose comme ça il me semble* » (Ludivine).

## 3.3. Les ajustements opérés au cours des premiers mois : un apprentissage par l'échec ?

Nous avons pu observer la multiplicité des usages de ce dispositif et des stratégies qu'elles soutiennent. Nous observons que les un.e.s ou les autres ont pu parfois évoluer et changer de registre au cours des premières expériences de recherche d'emploi. La mise en avant ou en retrait de la RQTH s'observe comme suit.

Premièrement, la RQTH peut être de plus en plus affichée et mobilisée. Certains ont appris progressivement à « vendre » les aides que la RQTH rend possibles, et à l'afficher systématiquement. Souvent, les expériences malheureuses rencontrées lors de candidatures passées nourrissent cette démarche. Alexis mentionne les malentendus que les candidatures sans mention de sa RQTH ont pu produire : « *J'étais convoqué à des entretiens et les gens ne savaient pas du tout […] Une perte de temps pour eux parce que c'étaient des postes qui clairement n'étaient pas possibles pour moi* ». Depuis, sa RQTH remplit le verso de son CV. Pour Noémie, c'est moins la RQTH que la description abrégée de sa situation qui a pris une forme accrue, ainsi que la mise en avant des avantages du dispositif.

> « *Alors c'est écrit, là actuellement heu "je me déplace en fauteuil roulant", c'est en gras souligné heu… en 16 de caractère […] je me suis dit "Bon ben je vais grossir, mettre en gras, le souligner, pour qu'on le voit partout" et même là voilà.* [Plus tard dans l'entretien] *J'ai appris à dire "mais oui vous savez tout ça machin il y a des aides financières pour le transport", mais au début je ne le disais pas […]* » (Noémie, M1, en recherche d'emploi, infirmité motrice cérébrale).

Deuxièmement, la RQTH peut progressivement être dissimulée. Pierre va dans un premier temps afficher sa RQTH sur son CV, mais estimera au gré de sa recherche d'emploi que celle-ci n'est pas signifiante dans le secteur dans lequel il candidate. Pire, il estime qu'elle peut lui porter préjudice, lui faisant perdre du temps en astreignant les recruteurs à le recevoir en entretien alors que le poste ne correspond pas, dans le but de ne pas donner l'image d'une entreprise aux pratiques discriminantes. Ludivine, quant à elle, fait le pari, quand l'interaction le permet, de ne plus aborder la RQTH pendant l'entretien. Elle cherche à procéder différemment pour dévoiler sa déficience. Elle passe notamment par son activité associative dans le monde du handicap : « *Pendant un entretien, ça peut amener des questions "tiens vous faites partie de telle association ?" […] comme ça on en discute, façon détournée d'en parler, voilà* » (Ludivine). Ces deux enquêté.e.s ont la particularité d'associer strictement leur niveau et spécialité d'études, et non leurs limitations de capacités, à leurs difficultés à trouver un emploi.

[9] Une configuration de recours, nommée « *un atout pour l'entreprise* », distinguait les demandes de RQTH déposée par des salairié.e.s suite à des incitations de leurs employeurs (Bertrand *et al.*, 2014).

# 4. « Être vu.e » ou « se révéler » *:* des stratégies qui signalent les différentes réceptions du *« droit à la compensation »*

Plusieurs limites dans les résultats présentés sont à prendre en compte. Le corpus utilisé ne repose pas sur un nombre important de récits d'insertion d'ancien.ne.s « étudiant.e.s handicapé.e.s », notamment au regard de la forte hétérogénéité de cette population. La représentativité n'est pas un objectif de ce type d'investigation qualitative. Néanmoins, on peut s'interroger quant à la persistance d'une typologie binaire si nous avions analysé davantage de cas. L'existence d'individus se refusant à dévoiler leur RQTH lors du recrutement aurait été souhaitable pour mieux articuler ces résultats avec les données statistiques. Le discours rétrospectif sur les premiers mois de sortie de l'enseignement supérieur a aussi ses limites quand il s'agit de rendre compte de l'enchaînement et des spécificités de chaque candidature envoyée, de la construction des prescriptions d'usages (lesquelles, faute d'informations, ont échappée à nos analyses) et des tactiques d'ajustements. Il faut pourtant du temps et des espaces de socialisations pour apprendre progressivement les effets sociaux des dispositifs de compensation du handicap, pour mieux les gérer en fonction de sa situation personnelle et pour finalement performer ou non les identités qu'elles proposent (Blatgé, 2012). Une autre perspective méthodologique intéressante serait de constituer un corpus documentaire d'outils liés à la recherche d'emploi tel le CV (à l'instar de Bès, Roselli, 2015) et de recueillir conjointement des discours d'enquêté.e.s.

Pour autant, la typologie nous permet de penser les « *champs d'expériences sociales spécifiques* » (Gardien, 2009) vécues par les enquêté.e.s. Lorsque nous observons les dimensions liées au handicap (visibilité, ancienneté, type de limitations) attachées aux critères temporels de dévoilement de la RQTH observés, nous constatons une nette opposition entre les deux groupes distingués. Les premier.ère.s, dans un registre affirmatif, exposent leur stigmate et le retournent en valorisant les mesures d'intégration au marché du travail dont les employeurs pourront également bénéficier. Ces jeunes se pensent comme des « *personnes handicapées* » et considèrent l'environnement comme coproducteur des situations de handicap. Ils et elles se caractérisent par l'ancienneté des limitations vécues, lesquelles renvoient notamment à la motricité. Inversement, la RQTH a fait irruption dans les parcours de vie des individus du second groupe. Ce groupe associe les personnes ayant des troubles auditifs et celles qui se définissent comme « *malades* » avec, par exemple, des troubles psychiques relativement récents.

La section entre ces groupes provient également, voire principalement, d'un fait préexistant : le caractère visible ou non des limitations de capacités au cours des premiers moments de l'interaction. Nos résultats corroborent ainsi d'autres travaux : *« Moins la déficience est visible et moins souvent elle est signalée, y compris lors des entretiens d'embauche* » (Contrepoids, 2006, p. 181). Les individus souhaitant, à travers la mention de la RQTH sur leur CV, « être vu.es », considèrent qu'une partie de leurs limitations se perçoivent de toute manière immédiatement et systématiquement. En plus de cette instantanéité, la compensation du handicap en milieu professionnel est pensée comme possible et relativement efficace : « *Il faut que je me vende en disant qu'avec un minimum de matériel je peux quasiment faire la même chose que les autres* » (Alexis).

Les autres enquêté.e.s peuvent en revanche échapper, de prime abord, à cette *perception* d'emblée. Ces jeunes disposent de la capacité de mettre en scène le dévoilement des limitations vécues ; ou en tout cas de l'existence de celles-ci. Pour les « *révéler* », ils usent alors d'un statut socialement signifiant proposé par les politiques publiques. Pour autant, les aménagements proposés à l'université ou dans le cadre du travail sont souvent jugés inopérants, en raison notamment de l'instabilité dans le temps des limitations ou des effets de leurs traitements médicamenteux. En cas d'accès à l'emploi, la priorité reste toujours donnée à l'auto-compensation, pourtant un « *travail en plus* » à l'œuvre chaque jour (Dalle-Nazébi, Kerbourch, 2013 ; Flamant, 2016). Dans la pratique, ce sont des « *malentendus* » (Escaig, 2009), méconnaissances ou indifférences qui obligent les individus à composer seul.e.s au travail, dans un environnement ne parvenant pas à proposer une offre de compensation adéquate (Gardien, 2006). Cette prise en charge individuelle du « coût caché » du « *droit à la compensation* »

marque le caractère couramment inégalitaire de celui-ci – lequel se prolonge au-delà du recours aux politiques pour s'observer jusqu'aux formes d'usages de ses instruments.

# Bibliographie


Ameri, M., Schur, L., Adya, M., Bentley, S. F., McKay, P., Kruse, D. (2018). The Disability Employment Puzzle : A Field Experiment on Employer Hiring Behavior. *ILR Review*, Cornell University, *71*, 329-364.

Barhoumi, M. (2017). Travailleurs handicapés : quel accès à l'emploi en 2015 ?. *DARES Analyses*, 32.

Baudot, P-Y. (2016). Le handicap comme catégorie administrative. Instrumentation de l'action publique et délimitation d'une population. *Revue française des affaires sociales*, *4*, 63-87.

Bellemare, C., Goussé, M., Lacroix, G., Marchand, S. (2018). Physical Disability and Labor Market Discrimination : Evidence from a Field Experiment. CESifo *Working Paper*, 6986.

Bertrand, L., Caradec, V., Eideliman, J-S. (2012). Saisir les personnes. Le fonctionnement des commissions dans l'aide au logement et aux personnes handicapées. Dans Bureau, M-C., Sainsaulieu, I. (dir.), *Reconfigurations de l'État social en pratique* (p. 154-166). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Bertrand, L. (2013). Politiques sociales du handicap et politiques d'insertion : continuités, innovations, convergences. *Politiques sociales et familiales*, *111*, 43-53.

Bertrand, L., Caradec, V., Eideliman, J-S. (2014). Devenir travailleur handicapé. Enjeux individuels, frontières institutionnelles. *Sociologie*, *5* (2), 123-140.

Berrat B. (2011). Le non-recours aux droits et dispositifs liés au handicap. Enjeux de catégorisation, enjeux de reconnaissance. Dans Jaeger M. (dir.), *Usagers ou citoyens ? De l'usage des catégories en action sociale et médico-sociale*. Paris : Dunod.

Bes, M-P., Roselli, M. (2015). Socialisation étudiante, construction identitaire et présentation de soi. Une étude des effets des trajectoires étudiantes par les CV. Working paper, Colloque « Socialisations juvéniles : des espaces éducatifs en interactions », Université Cergy-Pontoise.

Blanc, A. (2012). *Sociologie du handicap.* Paris : Armand Colin.

Blatgé, M. (2012). *Apprendre la déficience visuelle. Une socialisation*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, coll. « Handicap Vieillissement Société ».

Céreq (2013). *Génération 2010 : enquête 2013.* Centre Maurice Halbwachs (diffuseur).

Contrepois, S. (2006). Travailleurs handicapés : le cercle vicieux des dispositifs d'insertion. Dans Cours-Salies, P., Le Lay, S. (dir.), *Le bas de l'échelle. La construction sociale des situations subalternes*. Toulouse : ERES, coll. « Questions vives sur la banlieue ».

Dalle-Nazébi, S., Kerbourc'h, S. (2013). L'invisibilité du "travail en plus" de salariés sourds. *Terrains & travaux*, *23*, 159-177.

Ebersold, S. (2013). Education inclusive, réussite scolaire et passage à l'âge adulte. Dossier Populations et handicap. *Populations vulnérables*, *1*, 69-93.

Engel, D. M., Munger, F. W. (2017). *Le droit à l'inclusion. Droit et identité dans les récits de vie des personnes handicapées aux Etats-Unis*. Paris : EHESS, coll. « En temps & lieux ».

Flamant, A. (2016). L'emploi des personnes handicapées : Du principe de non-discrimination à la gestion des compétences dans les collectivités territoriales. *Revue française des affaires sociales*, *4*, 333-352.

Fougeyrollas, P., Charrier, F. (2013). Modèle du processus de production du handicap. *EMC–Kinésithérapie - Médecine physique -Réadaptation*, *9*(3), 1-8.

Fougeyrollas, P. (2016). Influence d'une conception sociale, interactionniste et situationnelle du handicap au sein d'un mécanisme de suivi de la mise en œuvre du droit à l'égalité : le modèle québécois. *Revue française des affaires sociales*, *4*, 51-61.

Gardien, È. (2006). Travailleur en situation de handicap : De qui parle-t-on ? Pour une analyse des situations partagées. *Reliance*, *19*, 50-59.

Gardien, È. (2009). Les effets de la loi de 1987 sur les expériences de vie, *in* Blanc, A. (dir.), *L'insertion professionnelle des travailleurs handicapée.*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, coll. « Handicap Vieillissement Société ».

Goffman E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Éditions de Minuit.

Louvet, É., Rohmer, O. (2016), Évaluation des personnes en situation de handicap en milieu éducatif et professionnel : approche expérimentale. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 74*, 159-169.

Marchal, E. (2015). *Les Embarras des recruteurs. Enquête sur le marché du travail*. Paris : Éditions de l'EHESS.

Miller, N., Morgan, D. (1993). Called to account : the CV as an autobiographical practice. *Sociology*, *27*, 133-143.

Mont, D. (2004). *Disability Employment Policy*. Washington: Social Protection Advisory Service.

Ravaud, J-F., Madiot, B., Ville, I., (1992). Discrimination towards disabled people seeking employment. *Social Science and Medicine*, *35*, 951-958.

Ravaud J-F., Ville I., Jolivet A., (1995). Le chômage des personnes handicapées : l'apport d'une explication en termes de discrimination à l'embauche. *Archives des maladies professionnelles*, *56*, 445-456.

Revillard, A. (2017). La réception des politiques du handicap : une approche par entretiens biographiques. Revue *française de sociologie*, *58*(1), 71-95.

Richard, S., Barth, I. (2017). Entre attentes et réalités : une analyse des conséquences de la révélation légale du handicap en entreprise. *Management & Avenir*, *96*, 15-37.

Richard, S. (2016). Faut-il révéler un stigmate ? *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, *54*, 47-74.

Rohmer, O., Louvet, É. (2006). Être handicapé : quel impact sur l'évaluation de candidats à l'embauche ? *Le travail humain*, *69*, 49-65.

Rohmer, O., Louvet, É. (2011). Le stéréotype des personnes handicapées en fonction de la nature de la déficience. *L'Année psychologique*, *111*, 69-85.

Segon, M., Le Roux, N. (2013). *Étude sur le devenir professionnel des étudiants handicapés. Rapport de recherche.* Paris : MIRE/DRESS/CNSA.

Segon, M., Brisset, L., Le Roux, N. (2015). *Enquête sur les parcours des anciens étudiants handicapés. Rapport d'étude.* Paris : Santesih/Agefiph.

Segon, M. (2017). *Sociologie d'une case à cocher. Penser les (dé)limitations des possibles professionnels et compensatoires des anciens étudiants handicapés à travers l'analyse de leurs recours à la RQTH*. Thèse de sociologie, Université de Montpellier.

Ville, I., Fillion, E., Ravaud, J-F. (2014). *Introduction à la sociologie du handicap. Histoire, politiques et expérience*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, coll. « Ouvertures politiques ».

Weber, F. (2011). *Handicap et dépendance. Drames humains, enjeux politiques*. Paris : CEPREMAP/Presses de l'École normale supérieure.

# Annexe 1. Présentation des enquêté.e.s retenu.e.s dans le corpus

| Prénom | Sexe | Âge | Niveau de diplôme | Situation prof. | Type de trouble | Moment d'apparition | RQTH | Visibilité directe du handicap selon l'enquêté.e | Registre de dévoilement de la RQTH |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Alexis | H | 26 | Bac puis BTS | Recherche d'emploi | Visuel | Naissance | Oui | Oui | Affirmatif |
| Andrea | F | 21 | Bac | Sans activité | Psychique | 18 ans | En cours | Intermédiaire | Timoré |
| Anthony | H | 27 | DUT | Sans activité | Tétraplégie | 17 ans | Oui | Oui | Affirmatif |
| Coralie | F | 27 | L3 | Emploi | Moteur | Naissance | Oui | Oui | Affirmatif |
| Emma | F | 26 | M2 | Emploi | Psychique | 21 ans | Oui | Non | Timoré |
| Florian | M | 30 | M2 | Emploi | Tétraplégie | 15 ans | Oui | Oui | Affirmatif |
| Gaëlle | F | 32 | M2 | Emploi | Auditif | Naissance | Oui | Intermédiaire | Timoré |
| Gaëtan | H | 29 | M2 (x2) | Recherche d'emploi | Visuel | Naissance | Oui | Oui | Affirmatif |
| Karine | F | 22 | L3 | Sans activité | Psychique | 16 ans | En cours | Intermédiaire | Timoré |
| Ludivine | F | 27 | M2 | Emploi | Auditif | Naissance | Oui | Intermédiaire | Timoré |
| Marie | F | 26 | M2 | Emploi | IMC | Naissance | Oui | Oui | Affirmatif |
| Noémie | F | 26 | M1 | Recherche d'emploi | IMC | Naissance | Oui | Oui | Affirmatif |
| Nowel | F | 32 | M2 | Emploi | Myopathie | Naissance | Oui | Oui | Affirmatif |
| Pierre | H | 32 | Doctorat | Recherche d'emploi | Viscéral | 22 ans | Oui | Non | Timoré |
| Sonia | F | 26 | M2 | Recherche d'emploi | Hémiplégie | Naissance | Oui | Intermédiaire | Affirmatif |

Session 15

# Dispositifs pour l’insertion professionnelle des jeunes

# Bilan d'un dispositif expérimental d'évaluation des compétences pour faciliter les recrutements des jeunes non diplômés sur le marché du travail marocain

*Isabelle Recotillet*[*]*, Patrick Werquin*[**]

## Contexte – Un marché marocain du travail opaque

L'emploi au Maroc est caractérisé par un faible taux d'activité[1] des jeunes de 15 à 24 ans. Il est de l'ordre de 29 % alors que celui de ceux de 25 à 34 ans est de 60 % (Haut-Commissariat au Plan et Banque mondiale, 2017), alors même que la structure démographique du pays fait que les jeunes de 15 à 24 ans représentent environ 20 % de la population en âge de travailler. D'après les estimations du Haut-Commissariat au Plan (2018), en 2016, près d'un jeune[2] sur quatre âgé de 15 à 24 ans ne travaille pas, n'est pas à l'école et ne suit aucune formation. Les jeunes femmes sont particulièrement affectées, avec une proportion qui atteint 44 % contre 12 % pour les jeunes hommes.

Le chômage aussi est très présent. Les jeunes en sont les premières victimes et, en particulier les plus diplômés d'entre eux. Ce paradoxe tient au fait que les jeunes les moins diplômés occupent des emplois informels caractérisés par de faibles salaires et des conditions précaires d'emploi. L'emploi informel pèse lourd dans l'économie marocaine d'après les estimations réalisées par la Banque mondiale en 2017, représentant 59 % des emplois salariés (Banque mondiale, 2017).

La mise en relation de l'offre et de la demande de travail est assurée, de manière formelle par le service public de l'emploi représenté par l'Agence nationale de promotion de l'emploi et des compétences (Anapec), qui met aussi en œuvre des programmes actifs d'aide au retour à l'emploi (Bougroum et Ibourk, 2002). Toutefois, jusqu'il y a peu, elle ne s'adressait qu'aux jeunes possédant au moins le niveau du baccalauréat, excluant de fait les jeunes non diplômés de l'enseignement secondaire ; et le retard est important en matière de support à leur insertion sociale et professionnelle. En outre, l'accès à l'emploi est nettement plus difficile pour les jeunes résidant en zone rurale, éloignés des infrastructures de transports et des zones d'activité génératrices d'emploi (Werquin, 2014). Les jeunes primo-demandeurs d'emploi sont particulièrement vulnérables au chômage et à la précarité des emplois, dans un marché du travail caractérisé par un dysfonctionnement structurel entre systèmes éducatif et productif. Les difficultés d'insertion professionnelle des jeunes sont largement attribuées au manque de compétences produites par le système d'éducation et de formation, dans un contexte où le niveau général d'éducation est faible, où les acquis scolaires sont faibles (Zerrouqi, 2015) et où les taux de scolarisation décrochent vers l'âge de 15 ans, principalement pour les filles, et en milieu rural. En 2012, le taux de scolarisation des 15-17 ans était de 58 %, avec une disparité élevée entre le taux de scolarisation des jeunes en milieu rural, de l'ordre de 27 %, et celui en milieu urbain, de l'ordre de 86 % (Kocoglu, 2014). Pour les jeunes déscolarisés, les perspectives professionnelles sont minces, concentrées sur des emplois informels, et/ou précaires.

Cette contribution a pour objectif de présenter une expérimentation[3] d'un instrument d'évaluation des compétences pour les jeunes non diplômés, mais ayant, notamment grâce aux emplois informels, une expérience professionnelle, parfois longue et souvent créatrice d'acquis (Recotillet et Werquin, 2017).

---

[*] Chercheure associée au Laboratoire d'économie et de sociologie du travail, LEST, www.cnrs-lest.fr, isabelle.recotillet@ir2.fr

[**] Professeur associé au CNAM-INETOP (Conservatoire national des arts et métiers, Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle), patrick.werquin@gmail.com.

[1] Actifs occupés et chômeurs

[2] Tous les termes comme jeune, candidat, chômeur, actif, travailleur doivent être compris au masculin et au féminin.

[3] Ce projet a bénéficié d'un financement conjoint du Bureau international du travail (BIT) et du ministère allemand pour la Coopération économique et le Développement (BMZ). Il a été conduit en partenariat avec le ministère marocain de l'Emploi et des Affaires sociales (MEAS).

Ce faisant, est au centre du questionnement la relation entre la reconnaissance des acquis de l'expérience, l'évaluation et la validation des compétences, et le rôle de la certification professionnelle (diplôme, titre, certificat, attestation) sur le marché du travail, pour résoudre, au moins partiellement le problème du nombre massif de jeunes non diplômés, et donc difficilement employables, au Maroc. Au-delà, il s'agit bien d'une question de recrutement sur le marché du travail, dans la mesure où l'absence de certification de compétences détenues par ces jeunes peut constituer un obstacle au recrutement, par manque d'employabilité.

Dans le but d'accompagner les jeunes chercheurs d'emploi non diplômés dans leur quête d'emploi et de répondre aux difficultés de recrutement des entreprises marocaines, un projet du Bureau international du travail et du ministère allemand pour la Coopération économique et le Développement en partenariat avec le ministère marocain de l'Emploi et des Affaires sociales a consisté à expérimenter un instrument d'évaluation des compétences dans trois zones pilotes, rurales et urbaines : Fès-Meknès, Souss Massa et Casablanca-Kenitra. L'enjeu est fondamental : reconnaitre les compétences de jeunes non diplômés mais qui possèdent une expérience significative dans un métier pour leur permettre d'accéder à de meilleurs emplois, notamment accéder à des emplois dans le secteur formel.

Dans le détail, l'objectif de cette communication est double : d'une part contribuer à la réflexion théorique et empirique sur la mesure des compétences en milieu professionnel et, d'autre part, illustrer ces réflexions par l'expérimentation d'un instrument d'évaluation des compétences par et pour le milieu professionnel. Cet instrument n'est pas venu en concurrence avec les principaux systèmes existant au Maroc, comme le système de d'enseignement et la formation techniques et professionnels ni le système de validation des acquis de l'expérience professionnelle (VAEP).

L'expérimentation a montré que l'implication des professionnels est indispensable et concourt à la reconnaissance des compétences évaluées. Au fond, ce que l'attestation contient, c'est la confirmation que, pour quelques compétences bien identifiées – voire limitées mais très opérationnelles et en phase à une demande de travail bien précise – et au temps présent, le candidat est en mesure de satisfaire les attentes de l'employeur. Ce n'est pas fréquent qu'une procédure – quelle qu'elle soit, de formation ou d'évaluation, voire de sélection – mettent en phase l'offre et la demande de travail. Il y a bien un faisceau de présomptions que le jury a cherché à identifier – c'est-à-dire un ensemble de signes concordants qui accréditent l'idée que le candidat a les compétences requises pour travailler, éventuellement sous supervision dans un premier temps, puisqu'il s'agit de jeunes non diplômés.

# 1. Enjeux d'une évaluation des compétences en milieu professionnel au Maroc

## 1.1. Des compétences réelles mais peu visibles

De façon générale, le fonctionnement d'un marché du travail comporte des imperfections dans la mise en relation d'une offre et d'une demande de travail, sujet dont les économistes se sont emparés pour développer des modèles théoriques mais qui ne sont pas l'objet de cette communication. Une des raisons qui rend difficile l'appariement rapide et cohérent entre offre et demande de travail est l'absence d'une information complète sur les compétences effectivement détenues par les futurs travailleurs et donc les actuels candidats. Les employeurs sont donc dans l'embarras en phase de recrutement, et cela peut les amener à renoncer à recruter. On voit bien comment un problème micro a des conséquences funestes au niveau macro.

Le problème ne se pose pas à l'identique dans tous les pays. Il existe en effet une homogénéité – toute relative sans doute – en France quant aux compétences détenues par un individu qui possède une certification donnée, par exemple un certificat d'aptitude professionnelle (CAP) ou un baccalauréat professionnel. Dans un pays comme le Maroc, le problème est décuplé du fait que beaucoup de personnes économiquement actives n'ont pas participé au système formel d'éducation et de formation assez longtemps pour avoir une certification. En revanche, le travail de terrain confirme qu'ils possèdent des compétences – c'est une hypothèse clef de ce travail en tout cas – mais qu'elles sont difficilement

visibles. Elles sont d'autant plus difficilement visibles que la personne qui les détient peut ne pas en avoir conscience.

L'expérimentation proposée visait donc à procéder à une évaluation des compétences de personnes potentiellement employables dans un des secteurs et métiers identifiés ou à identifier. D'un point de vue conceptuel, cette approche relève de ce que l'on appelle la validation des acquis d'apprentissages non formels et informels, c'est-à-dire d'acquis d'apprentissages qui ont été obtenus dans un contexte autre que formel ; exemplifié par l'école, l'université ou la formation continue structurée sur le lieu de travail. De ce point de vue, l'approche proposée ressemble à la validation des acquis de l'expérience française – de laquelle s'est inspirée la VAEP marocaine – et à toutes les approches qui fleurissent actuellement dans le monde entier. Le cœur est en effet l'évaluation, avec ce qu'elle implique de rédaction (s'il faut les créer de toute pièce) ou d'adoption (s'il est possible de mobiliser des référentiels existants) de référentiels d'évaluation.

## 1.2. Emploi informel ou chômage

Compte tenu du petit nombre d'emplois formels, souvent dans la fonction publique, la seule véritable alternative au chômage demeure l'emploi informel. C'est un sujet compliqué car si la quasi-totalité des emplois informels sont dans le secteur informel de l'économie, il existe aussi des emplois informels en quantité non négligeable dans le secteur formel de l'économie (Mansuy & Werquin, 2018). Ceci fait de la mise en visibilité des compétences un enjeu particulièrement important pour que les personnes actives puissent s'insérer et/ou être mobiles sur le marché du travail marocain, puisqu'ils ont systématiquement du mal à faire valoir une expérience attestée de travail. La possession de compétences dument documentée devient un substitut pertinent à un historique d'emplois, sous la forme d'un curriculum vitae par exemple.

Du côté de la demande de travail, les entreprises, *via* les branches et fédérations professionnelles font sans cesse état de difficultés de recrutement, notamment pour les métiers en tension[4] comme ceux de l'hôtellerie et de la restauration, de la mécanique automobile, de la coiffure et l'esthétique, et de l'artisanat de service. Il n'existe pas à l'heure actuelle d'enquête nationale auprès des entreprises permettant d'estimer les besoins de main-d'œuvre ni d'analyser les modes de gestion de la main-d'œuvre. Il existe cependant une production foisonnante d'études sectorielles dont un certain nombre émanent du Haut-Commissariat général au Plan.

Le marché du travail marocain pâtit donc, comme beaucoup de marchés du travail d'économies développées ou émergentes, d'un problème d'appariement – à ne pas confondre avec l'adéquation – entre l'offre et la demande de travail, qui appelle à des réformes de grande ampleur dans le champ de l'éducation et de la formation ainsi qu'à des approches novatrices en termes de création et de reconnaissance des compétences.

## 1.3. Évaluer les compétences en marge du système éducatif pour aider les employeurs en phase de recrutement

Toujours pour comparer, la France bénéficie d'un système de certification dont le rôle est précisément de rendre visibles les acquis d'apprentissage, et les compétences. Toutefois, il n'en demeure pas moins que le problème s'est très tôt posé de l'écart entre les compétences réelles des individus et celles que révèle leur plus haute certification. En résumé, la difficulté y relève plutôt d'un écart croissant entre compétences supposées et compétences réelles. On peut voir là une des raisons du développement soutenue de la validation des acquis d'apprentissages non formels et informels sous toutes ces formes, et notamment la validation des acquis professionnels et personnels (VAPP85), la validation des acquis professionnels (VAP), et plus récemment la validation des acquis de l'expérience (VAE) (Werquin, 2012).

[4] Si la définition de « métier en tension » est sans doute la même en France et au Maroc, la réalité des métiers en tension est quelque peu différente au Maroc où ce ne sont pas forcément des métiers que personne ne veut exercer. La réalité y est plus simple, et elle renvoie tout simplement à la définition originelle : ce sont des métiers pour lesquels les employeurs ont du mal à recruter.

Au Maroc, c'est l'absence d'un quelconque document attestant de compétences, pour un très grand nombre d'individus, qui pose problème, et qui justifie le recours à l'évaluation des compétences hors du système formel d'éducation et formation. Faute d'un système de certification bien établi, couplé à un système de formation professionnelle performant en l'occurrence, qui permet à tous les apprenants d'obtenir une certification correspondant à leurs apprentissages, il règne une grande opacité quant aux savoirs et savoir-faire des candidats qui se présentent devant un employeur qui cherche à recruter. La validation des acquis d'apprentissages non formels et informels est souvent présentée comme un acquis essentiel pour les individus, notamment les travailleurs et les travailleurs potentiels (inactifs désirant participer de nouveau au marché du travail, chômeurs, et tous ceux en recherche de mobilité ou de promotion professionnelle). Il est proposé d'ajouter les employeurs à la liste des bénéficiaires directs. Ils peuvent ainsi mieux organiser l'appariement entre leurs besoins de compétences et les profils des candidats qui se présentent. La visibilité des compétences est en enjeu fort, c'est un élément essentiel de fluidité du marché du travail. Or, les compétences ne sont pas observables à coût raisonnable pour les recruteurs. Pourtant, ce sont bien de compétences que les employeurs ont besoin – pas de certification s'entend – mais la certification demeure le seul outil permettant de les rendre visible à moindre coût pour les employeurs[5].

## 1.4. Une approche pragmatique

L'instrument d'évaluation des compétences délivré n'est pas une certification à valeur nationale. Elle ne permet d'attester que localement – c'est-à-dire auprès d'employeurs situés dans un périmètre géographique donné, et mis au courant de l'approche – de la possession de compétences relevant d'un métier particulier. En ce sens, l'approche proposée ici se démarque très nettement de la validation des acquis de l'expérience française : ce qui va être délivré aux candidats qui réussissent est un *certificat* de compétences[6] plutôt qu'une *certification* à valeur dans tout le système formel marocain d'éducation et de formation. La différence entre certification et certificat – mal comprise au demeurant dans de nombreux milieux, notamment celui des décideurs – est fondamentale. Une certification est une preuve de compétences. Dans la plupart des cas, c'est un document délivré par une autorité compétente et accréditée qui garantit ces compétences. La certification renvoie au système national de certification et au cadre national des certifications. Un certificat est aussi une preuve de compétences mais sa portée est moindre. Il n'est reconnu que par une partie des acteurs dans un pays ou une zone géographique donnée. Le certificat n'a pas vocation, par exemple, à donner accès au système formel d'éducation et de formation, pour une reprise d'étude. Toute certification est enregistrée dans le catalogue national des certifications qui accompagne le cadre national des certifications.

En résumé, un certificat n'a que la valeur – et l'usage – que ceux qui l'ont créé lui ont donné. Une certification a valeur nationale et donne des droits. Il n'y a pas de droits attachés à un certificat de compétences : il s'agit plus d'une reconnaissance par le secteur, ce qui veut dire qu'il a été associé à la mise en place d'un tel certificat. Ceci est essentiel car cela met le travail de conviction et de création de partenariat en première ligne des travaux liminaires les plus importants à conduire dans le cadre de ce projet. Il s'agira de convaincre toutes les parties prenantes, au premier rang desquelles les employeurs, que ce certificat peut être accepté comme preuve de compétences. Cela signifie qu'il y a derrière un processus d'évaluation des compétences qui est approuvé par ces parties prenantes, d'où l'importance de les associer d'emblée, c'est-à-dire au moment même du choix des référentiels d'évaluation.

## 1.5. Les principes d'une évaluation des compétences réussie par et pour le marché du travail

L'argument selon lequel il devrait y avoir plusieurs procédures d'évaluation selon les objectifs des candidats – reprendre des études ou chercher un emploi typiquement – n'est pas celui qui est défendu ici. En revanche, le travail de terrain fait ressortir que certaines caractéristiques habituelles d'une

[5] Des alternatives seraient, par exemple, une longue période d'essai ou une formation intense à l'entrée dans l'entreprise.
[6] Ou certificat de compétences pour l'emploi. On parle aussi d'attestation, même si le terme n'avait pas été retenu au moment de l'expérimentation car il aurait pu être confondu avec celui d'« attestation de présence », ce qui n'est pas ce qui est visé.

l'évaluation réussie doivent recevoir une attention plus soutenue lorsque la procédure vise à délivrer une attestation de compétences, et non une certification nationale. De manière générale, une évaluation réussie doit avoir comme caractéristiques principales :

- elle doit être *valide*, c'est-à-dire qu'elle permet de révéler les compétences que le candidat cherche à faire valoir ;
- elle doit être *fiable*, c'est-à-dire que des situations comparables conduisent à des décisions comparables ;
- elle doit être *robuste*, c'est-à-dire qu'elle doit conduire à un résultat même en présence de conditions adverses (manque d'outils pour l'évaluation, équipe d'évaluateurs incomplète, hostilité de certaines parties prenantes vis-à-vis de tout ou partie de la procédure d'évaluation) ;
- elle doit être *équitable* et *juste*, c'est-à-dire cohérente avec la règle et l'esprit (tous les groupes de la population sont traités de la même manière, sans préjugé ni discrimination, à l'endroit des femmes par exemple) ;
- elle doit être *sincère*, c'est-à-dire que les supports fournis pour justifier de la maîtrise des compétences sont vraies ;
- et enfin, elle doit être *authentique*, c'est-à-dire construite pour prendre en compte les compétences que les futurs travailleurs vont effectivement mettre en œuvre.

L'authenticité est essentielle dans le cadre d'une évaluation par des professionnels pour la délivrance d'une attestation à valeur sur le marché local du travail, pour des professionnels donc. Dans ce contexte, il serait par exemple malvenu de demander à un candidat de répondre à un questionnaire à choix multiple pour démontrer sa capacité à faire un geste technique (tailler un olivier, réparer une carrosserie de voiture). Ce ne serait pas très authentique. De nouveau, il n'est pas dans le propos de valider une approche de l'évaluation d'acquis de l'expérience qui différencierait les objectifs. Il n'en reste pas moins que le terrain insiste sur l'employabilité immédiate, et dument testée. Beaucoup de procédures d'évaluation visant à délivrer une certification complète reposent essentiellement sur un portefeuille de compétences. Cette expérimentation montre en résumé que le portefeuille de compétences peut servir de support pour documenter les compétences des candidats mais, dans ce cas précis, il doit être doublé d'un test pratique, en situation réelle (observation ou simulation). Il en va de la reconnaissance par les professionnels de l'attestation délivrée, comme toujours en matière de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels (Werquin, 2014). Ce qui est rassurant c'est que, comme toujours, ce ne sont pas les référentiels d'évaluation qui sont en cause – ils doivent être les mêmes tout le temps et pour tous – mais bien les procédures d'évaluation, qui peuvent et doivent être adaptées, à des fins d'équité par exemple (pour les personnes en situation d'illettrisme dans la langue de l'évaluation).

En termes concrets et simples, une procédure de validation des acquis de l'expérience doit identifier un faisceau de présomptions qui font penser que le candidat a le potentiel d'être un bon professionnel. Une procédure telle que celle décrite ici pour délivrer une attestation de compétences doit répondre à une question plus directe : est-ce que le candidat peut travailler effectivement demain matin.

# 2. Un dispositif expérimental d'évaluation des compétences pour des jeunes non diplômés

## 2.1. Descriptif général du dispositif expérimental d'évaluation des compétences

Le dispositif expérimental a porté sur des métiers en tension au Maroc dans trois régions aux caractéristiques différenciées (une région très urbaine et deux plutôt rurales). Le choix s'est fait en concertation avec les professionnels des fédérations professionnelles des secteurs identifiés comme ayant un besoin fort de main-d'œuvre. Dans la région de Fès-Meknès, trois métiers ont été sélectionnés : mécanicien automobile, électricien automobile, tôlier automobile. Au Maroc, les métiers de l'automobile sont plus fortement découpés qu'en France et la technicité beaucoup moins élevée. Le secteur de la mécanique automobile de la région Fès-Meknès est d'ailleurs caractérisée par la présence de nombreux petits garages automobiles. Nous retrouvons les mêmes caractéristiques dans la région

d'Agadir Souss-Massa pour laquelle deux métiers ont été retenus : mécanicien automobile et agent hôtelier. La région fortement touristique entraine un besoin de recrutement important ; le turn-over de la main-d'œuvre dans ce secteur est particulièrement fort, ce qui a conduit la fédération professionnelle de l'hôtellerie à porter un intérêt significatif à la démarche d'évaluation des compétences. Enfin, dans la région de Casablanca, Kenitra, très urbanisée, deux métiers ont été sélectionnés : coiffeur pour dames et steward[7] dans l'hôtellerie-restauration.

Les sessions d'évaluation qui ont été organisées avaient pour objectif de tester la faisabilité d'un dispositif expérimental qui serait déployé à plus grande échelle sur ces trois régions. Au départ, il était prévu d'évaluer 50 candidats dans les mêmes régions et dans 6 métiers (électricité automobile en plus des autres déjà cités) ; mais il est apparu plus raisonnable de commencer par une simulation pour 3 candidats par métier dans les trois régions, car le dispositif d'évaluation est éminemment complexe (complexité du concept, partenariats multiples, usages de référentiels qui n'est pas habituel pour les partenaires, plusieurs régions, etc.). Ce bilan est donc celui d'un prototype permettant de tester le processus d'évaluation, avec 2 métiers par région, 3 candidats par métier (1 débutant, 1 moyennement expérimenté, 1 expérimenté), 1 jury d'évaluation à constituer pour chaque session (1 professionnel du métier, 1 formateur, 1 conseiller en emploi de l'Anapec, des observateurs (experts).

Le mécanisme sous-jacent d'assurance qualité est un réel besoin exprimé par les professionnels, car les entretiens de recrutement ne permettent pas à eux seuls de jauger les compétences des candidats. L'attestation de compétence permettrait donc de réduire les risques liés au processus de recrutement et de minimiser ses coûts adjacents.

## 2.2. Le processus d'évaluation : sélectionner et identifier les compétences

Pour réussir à convaincre les employeurs de reconnaître ces attestations, et que celles-ci opèrent comme un outil de sélection, il faut que l'évaluation soit faite selon des règles transparentes et qu'ils y soient associés. Les règles qui président à l'évaluation sont élaborées pour garantir un processus fiable d'assurance qualité : le jury contient au moins un professionnel du secteur ; la décision finale revient au professionnel, qui doit être en situation de diriger l'évaluation à tout instant, même s'il peut déléguer la surveillance de tel ou tel geste professionnel à un autre membre du jury le cas échéant ; il est accompagné de deux assesseurs, de préférence issus du monde de la formation ou de celui de l'intermédiation sur le marché du travail (Anapec) ; le jury cherche à identifier un faisceau de présomptions, c'est-à-dire un ensemble de signes qui vont dans le même sens et qui peuvent accréditer l'idée que le candidat a le potentiel de devenir un bon professionnel, sous supervision dans un premier temps. À terme, le lauréat d'une attestation pourrait construire un parcours d'employabilité en accumulant les attestations de manière cohérente pour tendre vers la couverture totale de l'ensemble de activités qui définissent son métier, dans une logique d'apprentissage tout au long de la vie.

Le dispositif expérimental contient trois phases clés : la phase d'identification avec les professionnels, au cours de laquelle les professionnels du secteur choisissent les activités pour lesquelles ils sont intéressés à la création d'un vivier de travailleur, par rapport à leur(s) besoin(s) ; la phase de sourcing des candidats en partenariat avec l'Anapec, acteur incontournable de cette expérimentation : les candidat.e.s potentiel.le.s choisissent les compétences, par rapport à leur expérience et leurs acquis ; c'est l'entretien de positionnement, individuel ou collectif, entre les candidats potentiels et les conseillers de l'Anapec. La phase d'évaluation, qui s'appuie sur un travail préalable de construction des grilles d'évaluation (ici à partir de référentiels métiers) : les évaluateurs choisissent les tâches à accomplir pour évaluer acquis et compétences. C'est l'évaluation à proprement parler. Cette évaluation de compétences est nécessairement incomplète.

L'idée selon laquelle on pourrait détailler, voire épeler, le processus d'évaluation de manière à le baliser complètement est erronée et, si elle a été parfois expérimentée par le passé, elle a été abandonnée il y a longtemps. Jamais un référentiel ne va détailler les tâches que le candidat doit effectuer au-delà de quelques éléments généraux. En pratique d'ailleurs, l'expérience montre que les professionnels

[7] Un steward est le quasi équivalent d'un plongeur.

repèrent les futurs bons professionnels à des détails qu'il ne serait pas possible de codifier de manière exhaustive : comment un maçon tient sa truelle dans telle ou telle circonstance est souvent déterminant pour le succès lors d'une épreuve de maçonnerie. Comment un coiffeur, ou un agent d'hôtellerie, s'adresse à un client relève aussi souvent du succès à l'examen : il y a les mots mais aussi le ton et le langage corporel. On comprend bien que ce n'est pas codifiable. On comprend bien surtout que cela prend quelques secondes en l'évaluateur en grandeur réelle et qu'il faudrait des pages et des pages de rédaction pour prendre en compte toutes les variables de la communication verbale et non verbale.

Enfin, détailler les référentiels à l'extrême pourrait laisser accréditer l'idée que n'importe qui, muni d'un tel référentiel, peut se transformer en évaluateur, ce qui est faux. Le référentiel d'évaluation sert à donner un cadre à l'évaluateur mais ne fournit en aucun cas la possibilité d'évaluer si on n'a pas soi-même les compétences et l'expérience nécessaire.

La conception du dispositif expérimental a nécessité l'identification de référentiels métiers dans lesquels les compétences relatives au métier sont listées. Des entretiens avec les fédérations professionnelles des métiers retenus ont permis de valider l'usage des référentiels proposés. Le Maroc ne dispose pas à l'heure actuelle de référentiels métiers et d'évaluation directement utilisables pour ce type de dispositif. Les REM-REC, référentiels métiers et compétences, d'une part, n'existent pas pour tous les métiers, et d'autre part, n'ont pas la portée opérationnelle nécessaire. Il est apparu préférable de recourir à l'usage des référentiels de l'AFPA (France), hormis pour les métiers de coiffeur pour dames et steward dans l'hôtellerie-restauration. Les référentiels de l'AFPA ont l'avantage d'être accompagnés de grilles d'évaluation et ont été conçus par des professionnels de l'élaboration des référentiels et de l'évaluation des compétences.

## 2.3. Méthode d'évaluation et analyse de la mise en œuvre

La méthode d'évaluation qui a été retenue est par « simulation », essentiellement car elle est plus inclusive – ce qui excluait d'aller sur le lieu de travail des candidats qui ont un emploi. Des partenariats avec des centres de formation ont permis de disposer du matériel, de l'outillage, et de l'éventuelle matière d'œuvre pour pouvoir fonctionner. Pour que les attestations délivrées aux candidats ne puissent pas être contestées, le mode d'évaluation choisi a consisté en une mise en situation professionnelle, doublé d'un entretien organisé tout au long de la mise en situation. Le candidat a été confronté à des cas pratiques, laissant libre l'évaluateur de « faire faire » ou de « faire dire » au cours de l'évaluation. Par exemple, pour tel ou tel critère d'évaluation l'évaluateur peut demander au candidat de dire ce qu'il aurait fait sans forcément lui faire faire. Incidemment, le « faire faire » peut être consécutif à une hésitation du candidat qui ne permet pas à l'évaluateur de valider la compétence. Ce dernier met donc le candidat à l'épreuve, en lui faisant faire la tâche.

La mise en œuvre des sessions d'évaluation des compétences a permis de faire prendre conscience de l'intérêt du dispositif au niveau institutionnel dans un pays qui peine à mettre en œuvre un système de validation des acquis de l'expérience, mais aussi au niveau des fédérations professionnelles. Pour les conseillers de l'Anapec, pour les formateurs et pour les professionnels, le dispositif, s'il était mis en place, apporterait une réelle solution pour les jeunes sans diplôme mais expérimentés dans un métier. Le dispositif apporterait également une solution aux problèmes d'identification du vivier pour les employeurs qui peinent à trouver une main-d'œuvre assez qualifiée, pour effectuer des tâches élémentaires sous supervision dans un métier, ou qualifiés, comme certains jeunes qui ont été rencontrés. Certifier des blocs de compétences est un enjeu majeur pour le Maroc, où beaucoup de jeunes travaillent dans le secteur informel de l'économie, ont quitté l'école prématurément mais appris un métier dans lequel ils possèdent un savoir-faire réel et tangible, donc évaluable.

Pour le développement à plus grande échelle du dispositif, un travail approfondi devrait être mené sur les référentiels métiers, qui doivent être encore plus partagés et confrontés aux professionnels des métiers concernés. Il est apparu dans le cas de la mécanique automobile des divergences entre deux régions sur le métier lui-même et le contenu du référentiel. Il faudrait une étape de recueil des avis de professionnels dans les régions ciblées et une régulation au niveau de l'ensemble des régions du dispositif. Il est également essentiel qu'existe une coordination forte avec l'agence nationale pour l'emploi. En effet, l'étape du premier entretien avec un conseiller de l'Anapec est fondamentale. Ces

premiers entretiens doivent permettre d'aboutir à la fiche candidat dans laquelle ses compétences sont identifiées sur la base de celles décrites dans le référentiel métier. Le conseiller en emploi de l'Anapec n'évalue pas les compétences du candidat, il lui fait décrire celles sur lesquelles il peut être évalué. Un effort de formation et de sensibilisation des conseillers est par ailleurs nécessaire. La formation des évaluateurs est, elle aussi, essentielle. En plus de celle qui a été mise en place pour la simulation, la formation pour le dispositif à plus grande échelle doit contenir : une présentation détaillée des grilles d'évaluation ; une simulation de l'utilisation des grilles d'évaluation ; une simulation d'évaluation de compétences avec des participants qui jouent le rôle des candidats (jeu de rôles), pour évacuer toutes les questions pratiques. La formation doit en outre encore plus insister sur le rôle de chacun des évaluateurs, professionnels et formateurs. Les formateurs ont tendance à rester dans leur rôle et à évaluer des candidats comme s'ils étaient en fin de cursus de formation. Les formateurs ont parfois un langage qui n'est pas adapté à celui des jeunes candidats. Cela renforce la nécessité de mixité dans les jurys. Dans des sessions d'évaluation, a pu être observé un basculement de la décision vers le formateur, alors que c'est au professionnel que revient la décision finale, puisque ce dispositif est fait pour eux.

Plus largement, la simulation du dispositif d'évaluation des compétences a mis en lumière les conditions de réussite de l'extension du projet. Ces conditions sont liées à la gouvernance du projet, à l'implication et la coordination des acteurs : l'implication de l'Anapec dans le dispositif est indispensable, elle est la colonne vertébrale du dispositif pour le ciblage et le repérage des candidats à travers la force de son réseau d'agences sur l'ensemble du territoire ; l'implication des professionnels, dont on a pu voir au cours du projet qu'elle est également indispensable pour la validation des référentiels et pour l'évaluation elle-même ; l'implication des centres de formation, qui permettent la réalisation concrète des situations simulées. Le réseau des centres de formation de l'Entraide Nationale pourrait être un adossement intéressant pour la suite, car il offre des formations par apprentissage accessibles aux non-diplômés.

## Conclusion : une démarche locale et donc prometteuse

Ce travail exploratoire a mis en évidence l'enjeu fort de la visibilité des compétences pour des jeunes dépourvus de diplômes, mais ayant néanmoins une expérience sur le marché du travail. Si rien ne dit en effet que les jeunes ayant fait l'objet de l'expérimentation ont trouvé un emploi par la suite grâce à l'attestation de compétences, il apparait néanmoins que les acteurs impliqués, au premier chef les représentants des entreprises, voient cette démarche comme prometteuse. L'attestation de compétences non visibles par les canaux habituels de recrutement (le CV en l'occurrence) est un moyen de réduire le temps du recrutement et de mieux sélectionner les candidats ; et elle nécessite beaucoup moins de travail de mise en place qu'une procédure de validation des acquis de l'expérience en bonne et due forme. Comme souvent, importer les méthodes européennes sans les adapter mène souvent à l'échec. On ne compte plus, par exemple, le nombre de pays qui ont un discours central bien développé sur la validation des acquis de l'expérience mais pas de loi, ceux qui ont une loi mais pas de décrets d'application, ceux enfin qui ont tout cela mais qui bute sur l'absence de référentiel de certification et/ou sur l'usage massif de l'APC (approche par les compétences) importée du Canada.

Au demeurant, l'expérimentation montre aussi que pour qu'elle réussisse et perdure, la coordination et l'implication des acteurs est cruciale, celle de l'Anapec mais aussi celle des partenaires sociaux. D'autres expériences menées dans d'autres pays d'Afrique aboutissent à des conclusions semblables.

# Références bibliographiques

Bougroum, M. & Ibourk, A. (2002). Le chômage des diplômés au Maroc : quelques réflexions sur les dispositifs d'aide à l'insertion. *Formation Emploi, 79*, 83-101.

Haut Commissariat au Plan et Banque mondiale (2017). Le marché du travail au Maroc : défis et opportunités. http://documents.worldbank.org/curated/en/529381523251399925/pdf/125041-WP-FRENCH-PUBLIC-Le-marché-du-travail-au-Maroc-23-Nov.pdf

Haut Commissariat au Plan (2018). *Indicateurs sociaux du Maroc.*

Kocoglu, Y. (2014). Formation et emploi des jeunes dans les pays méditerranéens. Ocemo et MedNc.

Zerouqqi, Z. (2015). Les performances du système éducatif marocain. *Revue Internationale d'éducation de Sèvres, 70*.

Mansuy, M., Icard, E., Munoz A. (2016à. Transitions vers l'âge adulte et attentes des jeunes : les résultats d'une enquête pilote dans la région de Marrakech Tensift Al Haouz. Stateco, https://www.epsilon.insee.fr/jspui/bitstream/1/51914/2/Stateco110.pdf#page=3.

Mansuy, M. & Werquin, P. (2018). Moroccan youth and employment: gender differences. *Journal of Education and Work.* DOI : 10.1080/13639080.2018.1541504 https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13639080.2018.1541504

Ministère de l'Emploi et des Affaires sociales, Bureau international du travail (2014). Investir dans l'emploi des jeunes au Maroc pour faire face au chômage et à la précarité. *Policy Brief.* http://www.emploi.gov.ma/attachments/article/433/PolicyBrief-emploi_jeunes_FR.pdf

Recotillet, I. & Werquin, P. (2017). *Dispositif expérimental d'évaluation des compétences dans six métiers et trois régions. Rapport final.*

Werquin, P. (2012). Enabling Recognition of Non-formal and Informal Learning Outcomes in France: the VAE Legislation. *SAQA Bulletin*, *12(3),* 55-116. https://www.saqa.org.za/sites/default/files/2019-11/bullvol12_3.pdf

Werquin, P. (2014). Sans reconnaissance, la validation des acquis des apprentissages non formels et informels n'est rien. *Éducation Permanente, 199/2*.

Werquin, P. (2014). Les jeunes marocains et l'emploi – Des oppositions très marquées Illustration à partir des données de l'enquête de l'OCEMO sur les attentes des jeunes dans la région de Marrakech-Tensift-Al Haouz (MTH).

# Les processus d'auto-sélection : le cas de la Garantie jeunes

*Océane Vilches*

## Introduction

Les jeunes de moins de vingt-six ans constituent la catégorie d'âge la plus touchée par le chômage (Carcillo *et al.*, 2015). Ainsi, depuis 2005, de nombreux dispositifs d'aide à destination de ce public se sont déployés. Ils peuvent consister à aider les jeunes de manière financière ou leur permettre de s'insérer de manière durable et rapide sur le marché de l'emploi. Depuis plus de trente ans, c'est le rôle des missions locales présentes sur le territoire français qui viennent en aide à près d'1,5 millions de jeunes chaque année (Cahuc *et al.*, 2013). L'instauration du dispositif Garantie jeunes s'inscrit dans ce contexte. Il a été généralisé sur l'ensemble du territoire en janvier 2017. Son objectif principal consiste à accompagner de manière intensive les jeunes vers l'emploi ou la formation[1].

La cible de la GJ sont les jeunes NEET « *Not in Education, Employment or Training* » âgés de seize à vingt-cinq ans qui ne peuvent bénéficier du RSA. Plus précisément, il s'agit d'une catégorie spécifique : les jeunes en situation de grande vulnérabilité, qu'elle soit financière, familiale ou sociale (Farvaque, 2016). Pour la première fois, le critère NEET est utilisé dans une politique nationale d'emploi ou d'insertion alors même qu'il constitue un public habituel des missions locales (Couronné & Sarfati, 2018). L'acronyme NEET revêt un ensemble de situations très hétérogènes, qui peut aussi bien désigner des jeunes inscrits comme demandeurs d'emploi que des jeunes « NEET volontaire » qui ont fait le choix de ne pas travailler directement à la fin de leurs études (Eurofound, 2011). Cette diversité constitue une des limites de l'indicateur (Furlong, 2007).

Si l'on s'intéresse à la sélection, l'entrée dans le dispositif Garantie jeunes est décidée par la commission d'attribution et de suivi (CAS). Cette commission rassemble divers acteurs tels que le service public de l'emploi (les missions locales et Pôle emploi notamment), des acteurs institutionnels comme l'Éducation nationale, les conseils départementaux ou encore la protection judiciaire de la jeunesse, mais aussi des membres d'associations. On observe que les missions locales détiennent un rôle essentiel dans la sélection des jeunes bénéficiaires car elles constituent les premiers prescripteurs du dispositif (Farvaque, 2016). Pour intégrer la Garantie jeunes, le jeune doit rassembler un ensemble de critères d'abord administratifs tels que l'âge, le statut NEET et les conditions de ressources. En effet, le jeune ne doit pas bénéficier de soutien financier de la part de ses parents c'est-à-dire que le foyer dans lequel il vit ne dispose pas de ressources suffisantes pour l'accompagner vers l'insertion. Ensuite, des critères plus subjectifs sont appréciés comme la motivation et la capacité à pouvoir suivre le dispositif (Farvaque, 2018). Il est demandé au jeune qu'il s'investisse tout au long de la GJ en faisant des démarches pour trouver des stages ou encore en déclarant mensuellement ses revenus. La Garantie jeunes fonctionne sous la forme d'un contrat d'engagement de douze mois qui est renouvelable jusqu'à six mois entre le jeune et la mission locale. Le dispositif n'étant pas un droit systématique pour chaque jeune mobilisant l'ensemble des critères demandés, la GJ repose sur le volontariat du jeune. Ainsi, des auteurs tels que Gautié (2018) ont alerté sur ce que l'on nomme les « *pratiques d'écrémage* », c'est-à-dire des pratiques visant à écarter les jeunes les plus éloignés du marché de l'emploi. Le financement des missions locales étant conditionné aux « *sorties positives »,* il importe de souligner ce point important. À noter que pour qu'il y ait sortie positive, le jeune doit être soit

[1] La GJ repose sur une phase collective allant de quatre à six semaines, durant laquelle des ateliers divers sont animés par les conseillers et/ou des intervenants extérieurs. Les cohortes de jeunes sont en général composées de dix à vingt personnes. Ensuite, les bénéficiaires du dispositif doivent effectuer des démarches afin de trouver des mises en situation professionnelle tout en étant suivis régulièrement par des conseillers référents. Un conseiller référent est nommé pour chaque cohorte et doit accompagner les jeunes tout en assurant un suivi individualisé. Ce suivi régulier se matérialise sous la forme d'une fiche de progression qui permet d'observer l'effet de l'accompagnement et l'évolution des parcours.

en emploi, soit en formation, soit avoir créé une entreprise ou avoir été en situation professionnelle durant au minimum quatre mois (quatre-vingts jours travaillés).

Ces divers constats nous amènent alors à nous interroger sur l'importance prise par l'auto-sélection[2] et plus seulement les processus institutionnels de sélection précédemment mentionnés. On observe cette sélection informelle dans le contexte scolaire, que ce soit dans le secondaire (Landrier & Nakhili, 2010) ou plus tard, dans le supérieur (Bluntz & Boulet, 2018). Celle-ci peut s'expliquer aussi bien par l'environnement familial (Lietchi, 2012) que par l'institution elle-même (Van Zanten, 2015). Concernant la Garantie jeunes, Farvaque (2016) s'est intéressé au phénomène d'auto-sélection des jeunes au sein du dispositif. Il a alors montré que le dossier administratif demandé pouvait décourager un certain nombre de jeunes qui remplissent pourtant les critères d'entrée. Ainsi, des jeunes éligibles ne font donc pas les démarches pour entrer dans le dispositif, le dossier administratif étant un frein à leur entrée au sein de la GJ.

Dans le cadre de cette communication, nous ne sommes pas en mesure d'interroger les jeunes éligibles à la GJ qui n'ont pas entrepris les démarches pour entrer dans le dispositif. Cependant, en portant notre regard sur les jeunes inscrits dans le dispositif, nous faisons l'hypothèse générale que la GJ repose sur des phénomènes d'auto-sélection de la part des bénéficiaires, soit sur une sélection informelle. Nous allons voir que cette auto-sélection se matérialise en deux temps : au moment de l'entrée dans la Garantie jeunes puis durant le dispositif. Notre approche propose de tenir compte des compétences non académiques[3] pour appréhender ces différents points. En effet, plusieurs auteurs se sont intéressés à leur importance sur le marché du travail. Il a été alors démontré que les employeurs attachent plus d'importance aux compétences sociales en comparaison aux performances (Almlund, *et al.* 2011). Certaines d'entre elles intéressent d'avantage les recruteurs comme la capacité à s'organiser, prioriser les tâches, la capacité d'adaptation et l'autonomie (Pôle emploi, 2018).

[2] Auto-sélection au sens de Bourdieu et Passeron (1970) qui parlent d' « *auto-élimination* » des classes sociales les plus défavorisées.

[3] Appelées compétences non académiques, compétences sociales ou encore « *soft skills* », elles sont traditionnellement opposées aux compétences dites « techniques » ou « disciplinaires » (Giret et Morlaix, 2016).

**Encadré 1 • Méthode**

L'enquête de terrain a débuté en septembre 2019 et est encore en cours de réalisation. L'ensemble de nos données provient de la mission locale Nevers Sud-Nivernais (58). Cette mission locale a mis en place la Garantie jeunes depuis septembre 2016 et accueille en moyenne une quinzaine de jeunes chaque mois dans le dispositif.

Dans cet article, plusieurs matériaux ont été mobilisés.
**L'observation directe et participante** qui a duré vingt-deux jours non consécutifs auprès de quatre cohortes de jeunes différentes. Notre venue a été régulée afin d'observer l'ensemble des ateliers proposés durant la phase collective tels que « *raisonnements logiques* », « *citoyenneté* », « *compétences fortes* » etc. Notre objectif principal était d'appréhender au mieux le dispositif GJ, de « *saisir la réalité des pratiques* » (Arborio, 2007) mais aussi de créer une certaine proximité avec les jeunes pour mener à bien nos entretiens. Pour réaliser notre enquête de terrain, nous avons tenu compte des conseils de Stéphane Beaud tirés de son ouvrage « *Guide de l'enquête de terrain* » (1998). Ainsi, lors de nos observations, nous avions à notre disposition une grille d'observation ainsi que notre journal de terrain. Ces éléments annotés chaque jour ont ensuite été exploités dans le cadre de de notre travail de recherche.
Une **méthode longitudinale qualitative** : vingt-trois jeunes se sont portés volontaires pour participer à des entretiens semi-directifs à trois reprises. D'abord, au début du programme lors des quatre semaines de collectif, six mois après et enfin à leur sortie du dispositif. Le choix de cet outil s'est fait en tenant compte des caractéristiques de la population interrogée et s'inscrit dans une démarche de compréhension des expériences personnelles. Ces entretiens reposent sur un « *guide d'entretien* » testé au préalable auprès de deux jeunes. Uniquement les entretiens de la phase 1 et 2 seront exploités. Les premiers entretiens ont duré en moyenne 41 minutes et ont été réalisés en face à face dans les locaux de la mission locale ou au téléphone pour des raisons pratiques. Ils avaient lieu la plupart du temps après une journée de collectif. Ces entretiens avaient pour but de retracer les parcours de vie des jeunes mais aussi les interroger sur l'acquisition de compétences sociales. Les thématiques principales sont les suivantes : 1) compétences non académiques 2) choix de la Garantie jeunes 3) parcours scolaire et professionnel 4) caractéristiques personnelles. Ensuite, les deuxièmes entretiens avaient surtout vocation à ne pas perdre contact avec les jeunes engagés dans le dispositif mais aussi les interroger sur leurs premiers mois au sein de la GJ. En effet, il est nécessaire « *d'instaurer des collaborations* » (Bregeon, 2013, p. 2) avec les enquêtés. Ces entretiens ont majoritairement été téléphoniques en raison du contexte. Concernant ce deuxième guide d'entretien, les thèmes sont : 1) la phase collective 2) le suivi après la phase collective 3) les stages et/ou emplois durant les six premiers mois.

# 1. L'auto-sélection par rapport à l'entrée dans le dispositif

## 1.1. Quelles sources de motivation ?

La motivation, en tant que compétence sociale, constitue un critère déterminant lors du recrutement quel que soit le secteur d'activité (Garner & Lutinier, 2005). Elle apparait aussi comme un critère d'entrée au sein du dispositif Garantie jeunes. En effet, il est nécessaire que les jeunes soient motivés pour intégrer le dispositif car ils doivent s'engager pour une durée d'un an. En interrogeant les jeunes bénéficiaires, deux principaux motifs d'entrée se sont dégagés.

Tout d'abord, la majorité des jeunes ont été motivés par la possibilité de faire des stages. En effet, le stage constitue une étape importante pour s'insérer sur le marché du travail même si ce sont surtout les stages « *formateurs et gratifiants* » qui ont un effet plus important sur l'insertion (Giret & Issehnane, 2012). Le dispositif Garantie jeunes est basé sur une logique de « *work first* », c'est-à-dire d'alternances d'expériences professionnelles avec des périodes en missions locales dès le début du parcours. Quand le jeune s'engage au sein de la GJ, il doit faire des démarches pour trouver des stages et/ou emplois.

Plus précisément, on parle de PMSMP (période de mise en situation en milieu professionnel), appelée auparavant période d'immersion, qui est destinée aux personnes à la recherche d'emploi ou qui se réorientent. La PMSMP doit permettre au jeune de découvrir des métiers et/ou des secteurs d'activités afin de déterminer son projet professionnel ou d'entreprendre une démarche de recrutement. Les conseillers incitent alors les jeunes à varier les structures et chercher par eux-mêmes des entreprises en dehors de leur réseau personnel. Au travers de nos entretiens, la motivation à faire des stages peut s'expliquer par un manque d'expériences professionnelles, une volonté de faire mûrir son projet professionnel ou encore des difficultés à trouver un stage. Même si la majorité des jeunes interrogés ont déjà été confrontés au marché de l'emploi, ils ont souvent occupé des emplois précaires. Ces propos font écho aux dires de Couronné et Sarfati (2018) qui expliquent que la catégorie « NEET vulnérable » n'englobe pas uniquement des jeunes sans expérience professionnelle.

> *« Qu'est-ce qui t'a motivé à entrer à la Garantie jeunes ?*
> *– Le fait de faire des stages dans le domaine que je veux travailler et d'avoir de l'expérience professionnelle. J'ai pas beaucoup d'expérience et je sais que ça peut être un problème pour plus tard.*
> *– Ton manque d'expérience a déjà été un frein ?*
> *– Oui oui. C'est pour ça que je suis là ! »* (Aminata, 20 ans).

Enfin, faire des stages au sein du dispositif GJ peut faciliter les démarches pour les jeunes qui peinent à trouver avec leur réseau personnel. En effet, Farvaque (2008) a démontré les difficultés auxquelles les lycéens professionnels sont confrontés lors de la recherche de stage. Celles-ci sont expliquées en partie par l'origine et le milieu social. Les élèves de milieux sociaux défavorisés font alors appel à l'établissement en comparaison aux élèves de milieux favorisés qui peuvent compter sur leur réseau familial.

> *« Qu'est-ce qui t'a motivé à entrer dans la Garantie jeunes ?*
> *– La facilité à trouver des stages. Parce que comme c'est encadré j'pense que c'est plus facile. […]*
> *– Tu penses que tu aurais des difficultés à trouver des stages toute seule ?*
> *– Ah oui c'est sûr que c'est plus compliqué ! Surtout dans le domaine qui m'intéresse.*
> *– Tu souhaites travailler dans quel domaine ?*
> *– Euh je cherche du travail ou un stage dans l'administration, secrétariat, assistanat de direction. Et c'est pas simple de trouver parce que j'ai pas de contacts dans ce milieu-là »* (Fatoumata, 20 ans).

Ensuite, on observe des jeunes qui ont été poussés par des « motifs financiers ». Ils concernent tout d'abord l'allocation mensuelle. En effet, cette somme peut être perçue différemment selon les jeunes.[4]

> ***«*** *Bah pfff … j'vais pas dire comme tout l'monde mais déjà l'allocation … Parce que ça m'permet de pouvoir bouger, de pouvoir mettre de l'essence dans ma voiture… Parce que vu que j'suis une des rares qu'a le permis ici sur les dix-sept, ça m'permet déjà de mettre de l'essence dans ma voiture, de pouvoir bouger quoi »* (Agnès, 20 ans).

L'aspect financier désigne aussi l'aide au permis qui est proposée. Cette aide peut atteindre la somme de cinq cents euros en contrepartie de quinze heures de bénévolat. La mobilité des jeunes constitue un enjeu majeur pour leur insertion professionnelle et ne pas détenir ce titre peut constituer un réel frein.

> *« Après on a un problème de locomotion aussi. On a tous les deux pas l'permis. Lui, il a pas le permis non plus. Il l'a commencé, mais voilà vu qu'il travaille plus y a plus d'sous qui y va. […] on a les transports en commun mais par exemple tu commences à 5h du matin, pas d'bus, tu finis à 21h-22h y a plus de bus ! Donc voilà… ».* (Elise, 21 ans).

Enfin, d'autres motifs ont été évoqués par les jeunes comme : l'orientation professionnelle, la recherche d'un métier et la volonté de se former. Par ailleurs, certaines jeunes s'engagent dans la GJ pour *« un*

[4] Loison-Leruste (2016) a identifié trois usages de l'allocation : « passé », « présent », « futur ».

*souci de préservation de soi* » ou pour simplement « *occuper leurs journées* » (Vollet, 2016). Ainsi, les principales motivations des jeunes à s'engager dans le dispositif sont déterminées par leur situation personnelle (peu d'expériences professionnelles, problèmes financiers…) ce qui illustre la sélection informelle opérée.

## 1.2. Environnement familial et rapport aux institutions

L'environnement familial amène les jeunes à s'orienter vers la Garantie jeunes. En effet, les conditions de ressources constituent un critère d'entrée dans le dispositif. Elles supposent alors que les bénéficiaires sont issus de milieu populaire, souvent des fractions les plus défavorisées.

La vulnérabilité économique de ces familles s'observe lorsque l'on tient compte des métiers exercés par les parents. En effet, parmi les jeunes interrogés, seize ont au moins un de leurs parents sans emploi (*dont deux qui sont à la retraite*). Ce dernier ne travaille pas pour se consacrer à la vie familiale ou pour des raisons de santé. C'est le cas de Marvin notamment qui vit avec sa mère qui est au chômage en raison de son handicap. Elle ne bénéficie alors que du RSA et peut assurer uniquement les besoins vitaux de son fils. Le jeune nous explique qu'elle fait appel régulièrement à des associations d'aide alimentaire. Marvin n'a plus de contact avec son père. Ainsi, la situation de Marvin met en relief les « ruptures familiales » que connaissent de nombreux jeunes du dispositif. Ces ruptures font aussi écho aux décès de proches des jeunes interrogés. Ils sont trois à avoir perdu un de leurs parents mais ils sont plus nombreux à avoir mentionné ne plus être en contact avec un de leurs parents sans que l'on ne connaisse les détails. Ces décès peuvent avoir un impact sur la suite du parcours de vie. C'est le cas par exemple de Mégane qui a délaissé ses études à la suite du décès de sa mère et qui a ensuite consacré son temps à s'occuper de sa grand-mère et ses frères et sœurs.

> *« Bah même si c'était pas un travail ou des études j'avais quand même ma grand-mère et du coup… J'étais pas chez moi à rien faire sur mon canapé, j'avais toujours des trucs à faire, ou des papiers ou des courses ou des trucs qui se cassaient la figure ou des trucs… J'pouvais pas m'ennuyer ! J'avais mon neveu qui… ses parents sont séparés et il fallait, j'ai été un peu le troisième parent entre guillemets, fallait jongler avec l'école, le centre aéré et tout ça »* (Mégane, 21 ans).

Ces évènements de vie marquants ne sont pas sans conséquence sur la suite du parcours et particulièrement sur le plan scolaire (Millet, 2004). En effet, les jeunes qui intègrent le dispositif sont souvent sortis de manière précoce du système scolaire. Ils sont alors nombreux à détenir un faible niveau de qualification (niveau CAP, BEP) ou n'avoir aucun diplôme (Loison-Leruste, 2016). Ainsi, dix des jeunes que nous avons interrogés sont des décrocheurs scolaires[5]. Parmi eux, sept sont sans diplôme et trois détiennent uniquement le diplôme national du brevet. L'arrêt des études pour motifs disciplinaires (Loison-Leruste, 2016) n'est pas exclusif. Ils peuvent concerner à la fois la perception de l'utilité de l'école mais aussi dépendre des évènements de vie (Vollet, 2016). Pour de nombreux jeunes, et pas uniquement les décrocheurs scolaires, l'école ne fait pas toujours sens. Cette perte de sens commence à se matérialiser à l'entrée au collège (Dubet & Martuccelli, 1996). À la perte de sens, peut s'ajouter des situations d'humiliation scolaire de la part des enseignants. Ces situations viennent alors renforcer le risque de décrochage (Vollet, 2016). Quatre jeunes imputent aux professeurs leurs abandons d'études.

*« Et selon toi, qu'est-ce qui aurait pu faire que tu continues ta scolarité ?*
*– Bah au final des professeurs qui s'intéressent un peu à moi… parce que j'me souviens quand les professeurs s'intéressaient un peu, j'dis pas qu'il faut faire que de l'individualisme, cas par cas, mais qui au lieu de… de dénigrer, de créer un truc même une mouvance de classe en mode "Ouais lui il bosse pas, c'est un cancre, c'est l'imbécile, c'est le neuneu, c'est l'benet !". Parce que tu vois c'est ça que ça veut dire au final ce silence ! Le silence ça veut dire beaucoup plus de choses que sans mots. Bah voilà des gens qui ont un peu de patience, ça sert à rien d'être professeur si c'est juste pour dégouter les gamins des manières que t'enseignes ! »* (Grégoire, 21 ans).

[5] Selon le ministère de l'Éducation nationale, un décrocheur est un « *jeune qui quitte un système de formation initiale sans avoir obtenu de diplôme de niveau V (BEP ou CAP) ou de niveau supérieur (baccalauréat)* ».

D'autres jeunes comme Chloé ont dû interrompre leurs études pour des raisons financières.

> *« Par exemple j'avais fait des études, j'voulais passer un CAP en aide à la personne mais on m'a forcé à l'arrêter donc euh… j'ai pas été jusqu'au bout. Qui t'a forcé à l'arrêter ? Bah c'est mes parents parce qu'ils avaient plus les moyens de payer l'école où j'étais ! »* (Chloé, 24 ans).

Enfin, l'abandon de la scolarité peut être expliqué par une suite d'événements entrainent le désinvestissement scolaire (Millet & Thin, 2005). À l'image de Camille, qui a subi du harcèlement scolaire, puis qui a été confrontée au licenciement de son père et à la maladie de sa mère. Cette suite d'évènements a engendré son anorexie puis un éloignement de l'école.

Outre le parcours scolaire, les parcours des jeunes sont souvent caractérisés par leur hyper-institutionnalisation (Loison-Leruste, 2016), qui influence en partie leur rapport au dispositif. En effet, deux jeunes ont vécu plus ou moins longtemps en famille d'accueil, deux au sein de foyer éducatif, un jeune en centre éducatif renforcé et un autre est suivi actuellement dans un ITEP (Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique). Enfin, deux jeunes sont actuellement accompagnés par le SPIP (Service pénitentiaire d'insertion et de probation). L'ensemble de ces éléments témoigne de la vulnérabilité des jeunes bénéficiaires de la Garantie jeunes. Nous supposons alors que les jeunes aux parcours « hyper-institutionnalisés » s'approprient le dispositif de façon différente.

> *« Bryan bénéficie d'un suivi par SPIP. Il a été incarcéré il y a un an pour triple récidive de bagarres avec armes. Lors d'un atelier destiné à rédiger des lettres de motivation, il n'arrive pas à tenir en place sur sa chaise. Il semble impatient. Il finit par appeler un ami au téléphone pendant l'atelier pour lui raconter sa journée à la GJ »* (Notes ethnographiques).

## 1.3. Quels effets sur la confiance en soi et l'estime de soi ?

Les parcours de vie des jeunes peuvent influencer deux compétences sociales importantes : l'estime de soi et la confiance en soi. Ces deux concepts portent souvent à confusion et pourtant leur signification est bien distincte. D'abord, l'estime de soi peut être définie comme « *l'évaluation globale de la valeur de soi en tant que personne, c'est-à-dire le degré de satisfaction de soi-même* » (Jendoubi, 2002, p. 5). Il a été alors démontré que l'estime de soi était liée à l'insertion professionnelle mais aussi au salaire (Goldsmith *et al.*, 1997). À l'inverse, la confiance en soi renvoie davantage à la notion de capacité (Garneau, 1999), la capacité à faire des choix, prendre des décisions et à agir notamment. Ces concepts ont été mesurés à l'aide de plusieurs questions de notre guide d'entretien, en tenant compte notamment des travaux de Rosenberg (1965).

Le dispositif Garantie jeunes a aussi l'objectif d'amener les jeunes à avoir confiance en eux (Gautié, 2018). De ce fait, les conseillers en mission locale vont devoir apprendre aux jeunes à valoriser leur potentiel sur le marché du travail. C'est pourquoi, durant les semaines de collectif, des ateliers tels que « *connaissance de soi* », « *compétences fortes* » ou « *cohésion* » vont dans le sens de cette démarche. Par exemple, lors de l'atelier « *cohésion* » animé par la psychologue de la mission locale, les jeunes ont dû notamment s'exprimer devant le groupe, apprendre à « *lâcher prise* », aller vers les autres ou encore laisser exprimer leur imagination. Gautié (2018) parle de « *préparation sociale à l'emploi* » pour désigner la reprise de confiance en soi mais aussi l'assimilation des règles du marché de l'emploi.

> *« Lors d'une discussion avec une conseillère, elle m'explique qu'elle a identifié plusieurs jeunes de la cohorte qui n'ont pas confiance en eux. Ce manque de confiance peut être un frein pour leur insertion : "La confiance c'est la base pour s'insérer !". Elle prend l'exemple d'une jeune très réservée dans le groupe. Elle pense lui propose l'atelier théâtre à la fin de la GJ pour travailler sur le développement de la confiance en soi »* (Notes ethnographiques).

Gautié (2018) a soulevé un manque d'estime de soi chez les jeunes bénéficiaires de la Garantie jeunes. En effet, lors des entretiens mais aussi durant des discussions informelles avec les jeunes, plusieurs d'entre eux ont exprimé un regard négatif sur leur personne. C'est le cas par exemple de Camille, qui, au moment de remplir la première fiche de progression évoque ces difficultés en mathématiques.

> *« J'ai honte de ce que j'ai mis* [par rapport à la fiche]. *J'ai besoin de revoir l'orthographe et conjuguer les phrases et revoir les maths. J'étais bonne en primaire mais après catastrophe ! J'ai vraiment honte de vouloir être caissière avec ce niveau … »* (Camille, 18 ans).
> A ce moment-là, un jeune rétorque : *« Je suis mauvais partout moi ! ».*

Il y a aussi Maxime qui nous explique ne pas se sentir à sa place dans le dispositif GJ. En effet, le jeune homme a interrompu ses études en psychologie et s'est engagé à la GJ pour terminer son année tout en ayant une rentrée d'argent. Maxime déclare lors d'un atelier : *« Je me sens pas bien, j'ai une mauvaise estime. Quand j'entends parler certains je me demande ce que je fais ici ».*

L'estime de soi a été mesurée par plusieurs questions dont la suivante : « Il t'arrive de te sentir inutile ou penser que tu es nul(le) ? ». À cette question, les jeunes ont évoqué des situations relatives au cadre professionnel. Il s'agissait par exemple de ne pas réussir à faire une tâche demandée ou encore ne pas trouver un emploi.

> *« Quand on était en équipe en restaurant que y avait un truc que j'arrivais pas à faire que j'étais obligé de demander à une de mes camarades qu'était plus forte en cuisine que moi donc euh j'étais obligé d'aller la voir quoi, des trucs comme ça »* (Agnès, 20 ans).

D'autres ont fait le parallèle avec leur parcours scolaire. C'est le cas de Fanny notamment qui n'a pas validé plusieurs diplômes : brevet, bac professionnel et CAP.

> *« Bah vu que j'ai loupé beaucoup de diplômes... J'me sens un peu nul dans tout ça quand même. J'me dis que rien n'est fait pour moi »* (Fanny, 21 ans).

À l'inverse, nous avons tenu à savoir les raisons pour lesquelles les jeunes pouvaient être fiers d'eux. Il est ressorti qu'ils étaient fiers de leur parcours de vie. Certains ont évoqué leur réussite malgré l'échec scolaire. D'autres ont parlé du fait d'être indépendant dans leur quotidien mais aussi d'avoir entrepris les démarches pour intégrer la Garantie jeunes.

> *« Euh... bah la première où j'suis fier c'est que... j'ai r'doublé deux fois et à chaque fois on m'a dit que j'avais pas l'niveau pour passer l'étage supérieur et à chaque fois j'leur ai dit "Non vous vous trompez j'vais y arriver" et l'année d'après bah j'y arrivais. J'y suis toujours arrivé. Et la deuxième chose c'est que j'ai tout quitté, la fac... et j'ai dit à mes parents et mes proches que j'voulais rentrer dans l'milieu du foot. On m'disait "Non tu y arriveras pas", entrer t'sais dans un club et là j'suis dans un club. Et troisième chose où j'suis fier de moi... c'est... en vrai ça vient pas forcément à l'esprit. J'en ai mais... »* (Maxime, 22 ans).

# 2. L'auto-sélection durant le dispositif

## 2.1. Perception de la phase collective

À l'instar de Gautié (2018), les jeunes nous ont fait part d'un avis globalement positif concernant la phase collective. Cette étape de « re-socialisation » a permis à de nombreux jeunes de reprendre confiance en eux, de trouver leur place dans un groupe.

> *« Déjà le fait d'être en groupe ça demande une certaine sociabilisation qui est assez intéressante à faire parce qu'on a tous les profils différents. Donc c'est assez instructif sur la manière de voir les choses. Et pis ça permet aussi un p'tit peu de puiser dans les sources de chacun donc c'est assez cool en fait. Ça nous permet de… de voir un p'tit peu comment on travaille en équipe. C'est toujours sympa pis… ouais nan y a une bonne ambiance dans le groupe et c'était assez pertinent »* (Anna, 22 ans).

Durant cette étape primordiale du dispositif GJ, les jeunes sont amenés à collaborer de manière régulière lors d'ateliers. Les conseillers les incitent aussi à échanger entre eux le plus possible. Ainsi, au début du collectif, les jeunes participent à plusieurs ateliers destinés à collaborer ensemble et à créer une dynamique de groupe. Il s'agit notamment des ateliers « charte de vie », « blason de cohorte » et « élections des délégués ». En observant différentes cohortes, nous avons constaté que le déroulement des ateliers pouvait varier d'une cohorte à l'autre. Les conseillers adaptent alors leurs pratiques en conséquence. L'ambiance du groupe va avoir un effet sur la façon d'appréhender les ateliers.

> *« Nan mais c'était un peu merdique même J. tout ça il le dit à la fin que notre groupe il est un peu… un peu genre gamin quoi. C'était le bordel quand y avait justement… les conseillers, même les intervenants et tout, c'était l'bordel et tout. Ils jetaient des papiers par terre, ils balançaient des stylos, ils balançaient des… du sucre et tout. C'était du grand n'importe quoi ! […] j'ai été un peu déçue mais bon j'ai fait des bonnes rencontres quand même »* (Elise, 21 ans).

Ainsi, les interactions des bénéficiaires avec la proposition institutionnelle peuvent varier dans la mesure où les jeunes ne s'investissent pas de la même façon dans le dispositif. Selon Loison-Leruste (2016), la première catégorie « mobilisation » désigne des situations durant lesquelles les jeunes sont en accord avec la proposition institutionnelle et qui de ce fait s'impliquent dans les tâches demandées. La deuxième catégorie « occupation » renvoie à des situations où le jeune est cette fois plus passif. Il n'adhère pas à ce qui est proposé. La troisième catégorie « intermédiation » signifie la présence d'un intermédiaire. Dans ce cas, les besoins du jeune sont cohérents avec les tâches proposées et la position du conseiller est d'autant plus favorable qu'il soutient les jeunes. Enfin, la catégorie « démobilisation », comme son nom l'indique, renvoie à une situation où les bénéficiaires sont peu mobilisés du fait de propositions peu concises et en décalage avec les besoins des jeunes.

Ces constats amènent à s'interroger sur la capacité à travailler en équipe, nommée aussi coopération, collaboration. Cette compétence considérée comme l'une des plus attendues par les recruteurs (Deming, 2015) a été mesurée lors de nos entretiens. En effet, en tenant compte du référentiel Passeport Avenir (2011), il a été notamment demandé aux jeunes s'ils aimaient le travail d'équipe, s'ils pensaient s'intégrer dans une équipe de travail et la posture qu'ils adoptent en équipe. Une dimension nouvelle a été ajoutée en tenant compte du travail d'équipe dans un cadre non professionnel, par exemple au sein d'une activité sportive. Les entretiens ont alors révélé que la majorité des jeunes aiment le travail d'équipe et plus précisément le fait de s'entraider, pouvoir communiquer à plusieurs, découvrir et partager. À l'exception d'un jeune, l'ensemble des autres pense savoir s'intégrer à une équipe de travail. Ensuite, la majorité des bénéficiaires ont déclaré se positionner ni « *en retrait* » ni « *en leader* ». Ils sont cinq à penser se mettre en retrait et quatre en position de leader dans un groupe. Enfin, la majorité a aussi eu l'occasion d'être en équipe dans le cadre d'activités sportives (football, rugby, turling, basket…) ou au sein de leur famille.

> *« Faut savoir que j'ai huit frères et sœurs donc on est obligés pour gérer la vie normale, ou les problèmes ou les enfants de … tout ça. Parce que, admettons mon père peut pas aller à un endroit parce que j'suis à Paris ou autre, pour chercher mes frères et sœurs c'est ma belle-mère ou moi, mon neveu je suis sur la liste aussi. Donc si ma belle-sœur peut pas, elle m'appelle, j'suis à pied en vingt minutes j'y suis je le récupère. On est obligé de fonctionner comme ça ! »* (Mégane, 21 ans).

## 2.2. Aspirations professionnelles : une aversion au risque ?

Lorsque le jeune intègre un dispositif d'insertion, on lui demande de « *préciser ses objectifs* » mais aussi d'« *avoir un projet professionnel réaliste* » (Jellab, 1996). En questionnant les jeunes sur leurs projets futurs, nous avons pu observer leurs aspirations professionnelles. Cette notion d'aspiration professionnelle « *consiste en un goût durable, en une tension profonde vers un but futur idéale ou réaliste* » (Rocher & Le Donné, 2015). Le rapport PISA de l'OCDE (2020) a démontré que les aspirations professionnelles étaient moins diversifiées chez les jeunes de milieux populaires. Cet écart entre milieu social peut s'expliquer par l'important de l'environnement familial dans les choix effectués. De plus, les choix d'orientation apparaissent comme conditionnés au parcours scolaire. Autrement dit, on constate un niveau d'ambition moins élevé chez les élèves les moins qualifiés. Nos entretiens ont laissé

apparaitre des projets professionnels très variés chez les jeunes bénéficiaires de la GJ. En effet, ils concernent différents secteurs d'activités tels que l'administration, le sport et l'animation, le transport et la logistique, le social et le service à la personne ou encore le droit. On remarque que certains projets professionnels sont corrélés de façon étroite à la profession d'un de leur parent ou d'une personne de l'entourage (Boudesseul, 2010). C'est le cas par exemple de Grégoire qui souhaite s'orienter vers les métiers du spectacle.

> *« C'est parce que même moi de mon côté j'ai des contacts. Ça a toujours été un… depuis que j'suis tout petit j'vois mon père j'le suis sur les scènes, sur les festivals etc. Moi j'ai toujours eu des yeux grands comme ça quand j'voyais tout ça. Quand j'travaille là-dedans j'me sens super bien »* (Grégoire, 21 ans).

Par ailleurs, les jeunes ne sont pas égaux face aux informations sur le marché du travail (PISA, 2020). C'est pour remédier en partie à ce problème que la mission locale propose des ateliers sur les connaissances du marché du travail ainsi que les besoins du territoire. Un des objectifs des missions locales étant l'aide au repérage et l'orientation des jeunes. Ainsi, les jeunes peuvent être orientés vers un projet professionnel en fonction des besoins du territoire.

> *« Sarah a pour projet d'être décoratrice d'intérieur. La jeune n'a aucune expérience dans ce secteur. Une conseillère lui demande si elle est sûre d'elle car elle va avoir des difficultés à trouver des stages en rapport avec son projet professionnel. Elle lui conseille de se renseigner sur les offres dans le territoires »* (Notes ethnographiques).

Ces éléments amènent à se questionner sur l'aversion au risque en tant que compétence sociale (Giret & Albandea, 2018). À la question : « Est-ce que tu préfères un emploi avec un salaire faible et une grande sécurité ou un emploi avec un salaire élevé et une faible sécurité ? », seulement cinq jeunes ont répondu en faveur du salaire élevé. Ces jeunes sont tous des garçons et ils ont pour la plupart pour projet d'être autoentrepreneur.

## 2.3. L'acquisition de l'autonomie

Amener vers l'autonomie constitue un des objectifs de la Garantie jeunes (Loison-Leruste, 2016). Le concept d'autonomie est omniprésent lorsque l'on parle de la jeunesse (Cicchelli, 2013) mais sa définition ne fait pas toujours consensus (Ramos, 2011). Elle peut différer d'un pays à l'autre, mais la France reste marquée par une « *logique d'intégration scolaire* » (Ramos, 2011) et semble comme inhérente aux individus (Gaviria, 2012). On parle alors d'injonction à l'autonomie.

À l'entrée dans le dispositif, les bénéficiaires ne semblent pas avoir atteint le même stade en termes d'autonomie. La majorité des jeunes interrogés (quatorze) vivent encore chez leurs parents. Quatre vivent en couple, deux sont en colocation et trois ont leur propre logement (dont deux en foyer jeune travailleur). Un seul jeune a déclaré ne pas avoir de logement stable pour le moment. Concernant l'obtention du permis, ils sont cinq à l'avoir obtenu et à être véhiculé. L'âge moyen d'obtention du permis est de 20,4 ans, soit un nombre plus élevé que la moyenne nationale. D'autre part, nous avons questionné les jeunes sur leur autonomie financière. L'allocation est censée leur assurer cette autonomie mais en fonction de la situation du jeune elle n'aura pas la même fonction[6]. Cependant, l'allocation apparait comme utile quel que soit son usage (Loison-Leruste, 2016).

Après la phase collective, les bénéficiaires se retrouvent comme livrés à eux-mêmes et leur conseiller référent reste présent pour les accompagner dans leur démarche d'emploi. La majorité des jeunes considèrent qu'ils sont suffisamment soutenus et accompagnés par leur conseiller à l'exception de quelques jeunes qui auraient besoin d'un suivi plus intense.

> *« Et tu te sens assez soutenue et accompagnée ? Bof [rires]. Ouais parce que J. il nous contacte, moi personnellement il me contacte tous les mois et pour faire signer le papier là c'est tout. Je voudrais bien qu'il prenne plus de nouvelles quoi ! »* (Camille, 18 ans).

[6] Typologie des usages de l'allocation « passé », « présent » et « futur » selon Loison-Leruste (2016).

Après six mois dans le dispositif, la majorité des bénéficiaires ont effectué des stages. Cependant ces stages restent relativement courts et ne sont pas toujours en lien avec leur projet professionnel. C'est le cas par exemple de Maxime qui a effectué un stage en tant qu'ambulancier même s'il souhaite s'orienter vers un BPJEPS. Par ailleurs, en raison de la période de confinement, de nombreux jeunes ont été amenés à ne faire aucune PMSMP. Cette période a d'ailleurs été difficile pour certains d'entre eux.

> *« Du coup bah franchement j'ai fait zéro stage parce qu'avec le confinement. En fait le jour où j'devais faire mon premier jour de stage y a eu le confinement. Du coup j'ai fait zéro stage »* (Baptiste, 18 ans).

> *« Bah clairement mes journées excuse-moi de te le dire mais c'est de la merde ! [rires]. Clairement je passe mes journées sur mon ordinateur à faire des vidéos Youtube, à jouer, à être sur Netflix, à regarder Disney+, à commander des trucs fin … j'passe mes journées à dépenser en gros. Et ça m'aide pas parce que j'suis une fille qui … comment t'expliquer … qui sait pas s'arrêter et à chaque fois j'regarde mon compte j'suis à … dans les centimes quoi … j'ai rien sur mon compte. Et ça m'aide pas clairement quoi, ça m'aide pas »* (Camille, 18 ans).

Concernant les jeunes qui ont été en immersion en entreprise, ils ont trouvé leur stage par le biais de leur réseau personnel ou en faisant des recherches par eux-mêmes. Parmi les jeunes interrogés, deux ont débuté une formation professionnalisante.

À travers ces premiers éléments d'analyse, on perçoit déjà les différentes catégories de jeunes qui bénéficient du dispositif Garantie jeunes et plus particulièrement les parcours empêchés (Loison-Leruste, 2016 ; Gautié, 2018).

# Conclusion

L'auto-sélection des jeunes se manifeste à la fois au moment de la constitution du dossier puis tout au long du dispositif Garantie jeunes. On constate alors que plusieurs facteurs viennent influencer les choix des jeunes. Ils peuvent dépendre de facteurs socio-économiques, scolaires mais aussi des parcours de vie.

Les divers éléments apportés nous ont permis de nous questionner sur la place des compétences non académiques dans l'auto-sélection. En effet, de façon souvent inconsciente, les jeunes vont mobiliser un certain nombre d'entre elles. Des compétences telles que la confiance en soi, l'autonomie sont largement énoncées dans la sphère publique et il importe d'en prendre conscience pour mener à bien les politiques publiques. D'autres se font plus discrètes mais s'intéresser à leur impact sur l'insertion professionnelle amènent à des pistes de réflexion intéressantes. De plus, les recherches sur les compétences sociales concernent d'avantage les publics diplômés en comparaison aux publics plus vulnérables tels que celui de la Garantie jeunes.

# Références bibliographiques

Almlund, M., Duckworth, A. L., Heckman, J. J., & Kautz, T. (2011). *Personality Psychology and Economics*. University of Chicago.

Arborio, A. (2007). L'observation directe en sociologie : quelques réflexions méthodologiques à propos de travaux de recherches sur le terrain hospitalier. *Recherche en soins infirmiers*, *90*(3), 26-34.

Beaud, S. et Weber, F. (1998). *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques. Guides Repères.* Paris : Découverte.

Boulet P. & Bluntz C. (2018). Orientation dans l'enseignement supérieur : les vœux des lycéens dans Parcoursup pour la rentrée 2018. *Note flash du SIES, 4.*

Bourdieu P., Passeron J.-C. (1970). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture, Paris, Minuit, 1964 ; La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris : Minuit.

Bregeon, P. (2013). *Retour sur une expérience d'enquête auprès des populations en situation de précarité. Parcours Précaires. Enquête auprès de la jeunesse déqualifiée.* Rennes : Presses universitaires de Rennes, coll. « Le sens social ».

Cahuc, P., Carcillo, S. & Zimmermann, K. (2013). L'emploi des jeunes peu qualifiés en France. *Notes du conseil d'analyse économique, 4*(4), 1-12.

Carcillo, S. *et al.* (2015). *NEET Youth in the Aftermath of the Crisis: Challenges and Policies*. OECD OECD Social, Employment and Migration Working Papers (n° 164).

Couronné, J. et Sarfati, F. (2018). Une jeunesse (in)visible : les « Neets vulnérables » de la Garantie jeunes. *Travail et emploi, 153*(1), 41-66.

Deming DJ. The Growing Importance of Social Skills in the Labor Market. *Quarterly Journal of Economics,132*(4) :1593-1640.

Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). Les parents et l'école, classes populaires et classes moyennes. *Lien social et politique, 35*, 109-121.

Eurofound (2011). Young people and NEETs in Europe: first findings. Dublin: Eurofound.

Farvaque, N. (2008). Faire surgir des faits utilisables. Comment opé- rationnaliser l'approche par les capacités. Dans J. De Munck & B. Zimmermann, *La liberté au prisme des capacités* (p. 51-80). Paris : Éditions de l'EHESS, coll. « Raisons pratiques » (n° 18).

Farvaque N. (coord.), Kramme C., Tuchszirer C. (2016). *La Garantie jeunes du point de vue des missions locales : un modèle d'accompagnement innovant, mais source de bouleversements organisationnels.* Rapport pour le Comité scientifique d'évaluation de la Garantie jeunes, mai.

Furlong, A., & Cartmel, F. (2007). Young People and Social Change. Maidenhead: Open University Press.

Garneau, J. (1999). La confiance en soi. *La lettre du psy*, *Magasine électronique de Ressources en Développement 3*(2).

Gautié, J. (dir.) (2018). *Rapport final du Comité scientifique en charge de l'évaluation de la Garantie jeunes.*

Giret, J.F. et 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.

Giret, J.-F. et Morlaix, S. (2016). *Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels*. Dijon : Éditions Universitaires de Dijon.

Goldsmith, A. H., Veum, J. R. & Darity, W. J. (1996). The Impact of Labor Force History on Self-Esteem and its Component Parts, Anxiety, Alienation, and Depression. *Journal of Economic Psychology*, *17*(1), 183-220.

Jellab, A. (1996). Les ambiguïtés d'une insertion à venir : jeunes de 16-25 ans. Mission locale et contrôle social. *Agora débats/jeunesses, 4,* 89-100.

Jendoubi, V. (2002). *Estime de soi et éducation scolaire : évaluation de la rénovation*. Genève : Service de la recherche en éducation (Document de travail n°3).

Landrier, S. & Nakhili, N. (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France. *Formation Emploi, 109,* 23-36.

Lietchi, L. (2012). *L'influence des parents sur le processus d'orientation professionnelle : approche pluridisciplinaire.* Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP).

Loison-Leruste M. (coord.), Couronné J., Sarfati F. (2016). *La Garantie jeunes en action. Usages du dispositif et parcours de jeunes la Garantie jeunes.*

Pôle emploi (2018). *Diplômes, compétences techniques ou comportementales : quelles sont les principales attentes des entreprises ?*

Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent self-image*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.

Vollet, J. (2016). *Tribulations d'une jeunesse sans diplôme : de l'école aux dispositifs « seconde chance ».* Université de Bordeaux.

# Quand l'entrée sur le marché du travail des jeunes NEETs est conditionnée par une allocation : l'exemple de la Garantie jeunes

*Flora Heinrich Pailleret*[*]

Le décret du 1er octobre 2013 lance l'expérimentation de la Garantie jeunes (GJ) et charge la Direction générale de l'emploi et la formation professionnelle (DGEFP) de la piloter et les missions locales de les mettre en œuvre. Le déploiement de la GJ sur l'ensemble du territoire se déroule en plusieurs temps :

- **Novembre 2013** : 10 territoires expérimentaux ;
- **2015** 72 nouveaux territoires volontaires avec des entrées par vague en janvier, avril et septembre ;
- **2016** : 19 départements supplémentaires avec deux vagues en avril et septembre ;
- **Janvier 2017** : la GJ devient un droit conditionnel inscrit dans la Loi Travail.

La GJ doit *« amener les jeunes en situation de grande précarité vers l'autonomie par l'organisation d'un parcours d'accompagnement global, social et professionnel vers et dans l'emploi ou la formation »*[1]. Elle comporte :

- un accompagnement individuel et collectif des jeunes par les missions locales, permettant l'accès à une pluralité d'expériences professionnelles et de formations, en vue de construire ou de consolider un projet professionnel,
- une garantie de ressources *via* le versement d'une allocation d'un montant mensuel de 497,01 € au 1er avril 2019.

En France, et comme recommandé par l'Union européenne, la logique *« workfirst »* est bien adossée au dispositif : il s'agit de prioriser l'accès à l'emploi ou à la formation. Selon la DGEFP[2], « *l'emploi est un des leviers pour l'accès à l'autonomie. La GJ propose de recréer un lien social grâce à une dynamique collective : c'est une mise en action du jeune qui le connecte à la réalité des situations de travail et le familiarise avec les règles de la vie en entreprise ».*

La GJ vise à accompagner :

- *« Les jeunes ni en emploi ni en formation ni à l'école, et en situation de grande précarité sociale, pour leur permettre de relever la tête, de regarder vers l'avenir ;*
- *Les entreprises qui les accueillent, pour leur faire découvrir le potentiel des jeunes ».*

C'est donc dans cette logique là que les conseiller.es Garantie jeunes accompagnent de manière « intensive » des cohortes de 12 à 16 jeunes NEETs au sein des missions locales pendant quelques semaines (quatre à six) durant lesquelles les conseiller.es Garantie jeunes ou leurs partenaires animent quotidiennement des ateliers collectifs. Ensuite, et toujours à condition que les jeunes soient actifs dans leurs démarches pour réaliser des immersions en entreprise, les conseiller.es Garantie jeunes accompagnent de manière individuelle les jeunes les mois suivants en leur versant une allocation équivalente au RSA.

La GJ est un dispositif à double instrument[3] : un accompagnement (collectif intensif et individuel) et une allocation. L'allocation est au cœur de la mise en œuvre du dispositif, elle en est même la pierre

[*] Centre Émile Durkheim, Sciences Po Bordeaux.

[1] Art.1 du décret N°2013-880 du 1er octobre 2013 relatif à l'expérimentation de la GJ

[2] *La Garantie jeunes est un droit* (DGEFP, 2017).

[3] Nous nous appuierons ici sur la définition proposée par Pierre Lascoumes et Patrick Le Galès : « *Un instrument d'action publique constitue un dispositif à la fois technique et social qui organise des rapports sociaux spécifiques entre la puissance publique et ses destinataires en fonction des représentations et des significations dont il est porteur »* (Boussaguet, Jacquot & Ravinet, p. 331).

angulaire. Contraignante et facilitante à la fois, elle conditionne les pratiques des conseillers GJ mais aussi celles des jeunes qui en bénéficient et ce, tout en justifiant le cadre normatif imposé par la GJ.
Ainsi, nous appréhenderons, à partir des données receuillies en Nouvelle-Aquitaine [4] ,comment l'allocation conditionne l'entrée (ou le maintien) sur le marché du travail des jeunes NEETS à partir de deux entrées : dans un premier temps par celles et ceux qui sélectionnent : les conseiller.es Garantie jeunes ; et dans un second temps par celles et ceux qui sont sélectionné.es : les « jeunes Garantie jeunes ».

# 1. L'allocation : un instrument novateur dans l'accompagnement des jeunes NEETs vulnérables.

Flora Heinrich Pailleret : *« C'est quand même un dispositif workfirst à fond… enfin, si je vous écoute, l'objectif premier c'est juste la remise en emploi, peu importe ? ».*
L.D[5], DGEFP : *« Non, il ne faut pas l'entendre comme ça parce que workfirst si on lit la littérature anglosaxonne, ce n'est pas que sur on va dire le volet utilitariste de l'employabilité, c'est plus arriver à se créer des opportunités »*[6].

## 1.1. Justifier le cadre normatif de la Garantie jeunes

*« L'État central décide. L'action doit se déployer de haut en bas de manière conforme »* (Sarfati, 2017).

### 1.1.1. L'allocation vue par les concepteurs de la Garantie jeunes

Comme l'étudie finement Léa Lima (2016), la rhétorique autour de l'activation « *à la fois comme principe de gouvernance de la protection sociale (privilégier les dépenses de politiques de l'emploi aux dépenses d'indemnisation du chômage) et de gouvernance des individus (inciter les chômeurs à "s'activer", c'est-à-dire à produire des efforts suffisants de recherche d'emploi)* » couplée à la crainte de la désincitation au travail exclut quasi tous les jeunes de moins de 25 ans du revenu minimum d'insertion puis du revenu de solidarité active. Ainsi, se sont développés de nombreux dispositifs d'intermédiation entre l'école et l'emploi pour favoriser la primo-insertion des jeunes. Sur les quarante-cinq dernières années, on compte plus d'une trentaine de dispositifs nationaux d'insertion à destination des jeunes, avec chacun des critères et des objectifs particuliers. Les jeunes précaires doivent alors se tourner vers les structures d'insertion pour pouvoir bénéficier de ces mesures.

Le gouvernement Ayrault réfléchit à la mise en œuvre d'un dispositif qui pourrait être universel, à l'intention des jeunes avec l'appui des missions locales, « *dans une visée sociale », « avec une approche complètement différente* »[7] que celle liée à l'activation. Les gouvernements Valls successifs[8] ont remis en cause le fondement de la GJ qui est « *devenue un outil de politiques de l'emploi alors qu'on était plutôt dans une logique d'un outil interministériel qui visait l'émancipation des jeunes, dont l'emploi est central* »[9].

Le diptyque activation-désincitation au travail revient au cœur de la philosophie de la Garantie jeunes et l'idée d'un dispositif universel à visée sociale pour l'émancipation des jeunes se transforme en un dispositif d'activation de type « *workfirst* », l'emploi d'abord, pour « *accompagner [les NEETs de 16 à 25 ans] vers l'autonomie par l'emploi, au travers d'une démarche personnalisée et une garantie de ressources* »[10].

[4] Annexe 1 : Encadré méthodologique.
[5] L.D se définit comme étant le « Père de la Garantie jeunes ».
[6] Entretien avec L.D, DGEFP, réalisé dans le cadre de la thèse « Le raccrochage professionnel des jeunes NEETs en Garantie jeunes : de l'expérimentation à l'industrialisation du dispositif. »
[7] Entretien avec JP.R, CGT missions locales.
[8] Gouvernement Valls I : 31.03.2014 – 25.08.2014 ; gouvernement Valls II : 25.08.2014 – 06.12.2016
[9] Entretien avec Serge Kroichvili, délégué général de l'Union nationale des missions locales.
[10] *Dépliant Garantie jeunes*. (2019, mai). Ministère du Travail. https://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/depliant_gj_mai2019.pdf.

Ainsi est fait le choix, par le gouvernement Valls[11], d'expérimenter puis de généraliser la Garantie jeunes en y adossant une allocation forfaitaire dont le montant mensuel maximum est équivalent à celui du revenu de solidarité active pour une personne seule, déduction faite du forfait logement durant toute la durée de son parcours et en fonction de ses revenus.

L'allocation est versée aux jeunes dans le cadre d'un contrat d'engagements en fonction de leur assiduité lors de la période collective intensive puis des démarches actives effectuées pour réaliser des immersions en entreprise par la suite. Pour les accompagner dans ces démarches, de nombreux professionnels sont mobilisés – en premier lieu les conseiller.es GJ mais aussi des partenaires œuvrant pour la jeunesse (santé, logement, branches professionnelles, etc.).

Les concepteurs de la GJ insistent sur le fait que le dispositif n'est pas qu'*« une simple allocation : cette aide financière permet aux jeunes de surmonter certains obstacles (santé, logement, mobilité, …) et de se concentrer sur son parcours d'insertion pendant 12 mois »,* que l'allocation n'a pas vocation à « *répondre aux situations d'urgence pour lesquelles d'autres sources peuvent être mobilisées comme le Fonds d'Aide aux jeunes* »[12]. L'allocation versée dans le cadre de la GJ doit l'être pour des jeunes « *motivés et volontaires […] prêts à venir tous les jours […] et non l'octroi d'une simple allocation* »[13].

### 1.1.2. L'allocation dans le traitement des bénéficiaires

Aucune déclinaison d'un dispositif ne peut être mise en œuvre à partir des règles édictées « par le haut » sans que celles-ci ne soient réinterprétées « par le bas », par les agents de terrain. D'autant plus que l'accord de versement de l'allocation se fait au niveau des Missions Locales. Ainsi, les jeunes sont confrontés au pouvoir discrétionnaire des agents de terrain pour obtenir l'autorisation de versement de l'allocation. Ce pouvoir, selon Michael Lipsky, est possible grâce à l'autonomie relative des opérateurs de terrain dans leur organisation, ce qui est le cas des conseiller.es Garantie jeunes dans les Missions Locales et repose sur :

- la nature, le montant et la qualité des prestations offertes par l'administration ;
- le choix d'un recours à des sanctions ;
- la durée de la procédure (qu'ils peuvent accélérer ou retarder) ;
- le niveau de communication de l'information[14].

Les missions locales ont d'abord eu la possibilité de « juger » et « jauger » l'attribution ou le retrait de l'allocation pour des jeunes GJ ne respectant pas tout ou partie des critères d'engagement. Cependant, la DGEFP a fait le choix d'harmoniser la grille de sanction et d'interdire la possibilité de proratiser l'allocation au regard des transgressions commises par le ou la bénéficiaire. De plus, toute sanction doit être validée par une commission où l'État (via les Direccte) lance les démarches de retrait de l'allocation en passant par l'agence de services et de paiement. En souhaitant garder la main-mise sur l'allocation, la DGEFP met en position délicate les conseiller.es souhaitant rendre « pédagogique » le retrait de l'allocation. En effet, le paiement se fait à termes échus, les commissions de suivi doivent être convoquées, le retrait de l'allocation validé puis envoyé à l'Agence de services et de paiement. Ainsi, une sanction financière peut arriver deux à trois mois plus tard alors que le ou la jeune peut avoir revu son comportement. Ainsi, les conseiller.es font état de la non cohérence entre la sanction et son exécution.

> « *Je trouve que c'est compliqué à gérer dans la relation de l'accompagnement, la suspension d'allocation parce que y'a un décalage de l'ASP. C'est l'ASP hein qui fout ce décalage hein ! Parce que nous, on pourrait traiter en réel hein !* »[15].

Et, *a contrario,* les conseiller.es se retrouvent dans une situation complexe parce que c'est de leur ressort de faire remonter le non-respect des engagements. Ce sont donc les conseiller.es qui sont à

[11] La Garantie jeune a été une monnaie d'échange entre la Fédération des associations générales etudiantes (Fage) et le Gouvernement pour stopper la mobilisation contre la loi Travail. Le Gouvernement a accepté la proposition de généralisation de la GJ de la Fage à condition que celle-ci cesse ses blocages.
[12] DGEFP. (2013, octobre). *Boîte à outils de la Garantie jeunes*. Ministère du Travail.3
[13] Boîte à outils Garantie jeunes, Op. Cit.
[14] Le Politiste. (2015). *La mise en œuvre de l'action publique*. https://le-politiste.com/la-mise-en-uvre-de-laction-publique/
[15] Entretien avec C.T, conseillère GJ

l'initiative de la demande de sanction et qui se retrouvent dans une situation où ils sont juges et parties. Juges car les conseiller.es pensent qu'il est juste (par rapport aux jeunes respectant les engagements) de sanctionner mais parties car ils et elles connaissent les dossiers des jeunes et les impacts qui découleraient d'un retrait d'allocation. Le cœur de leur métier reste l'accompagnement du jeune et la relation de confiance.

> « *…parce que c'est eux [les conseillers] qui déclenchent le versement de l'allocation mais ils sont aussi celui qui va décider ou pas si l'allocation va être versée ou pas et cet aspect de sanction en lien avec l'argent, ça change complètement de l'accompagnement on va dire généraliste Mission Locale* [16]»

Cette position ambivalente de la part des conseiller.es est directement liée à leur pouvoir discrétionnaire et à la possibilité qu'ils ont de sanctionner ou ne pas sanctionner tout en devant faire respecter le cadre normatif de la GJ et le maintien de l'équilibre des cohortes afin que les jeunes qui les constituent atteignent les objectifs fixés par la DGEFP.

## 1.2. L'argent accordé aux jeunes en Garantie jeunes : le leur ou l'argent du leurre[17] ?

> « *… il y a quand même un côté où le caractère financier leur donne une obligation, nous on leur dit que c'est une obligation, grâce à l'allocation, ça nous permet d'avoir une sorte de moyen de pression et du coup ça les oblige à le faire* »[18].

### 1.2.1. L'allocation, un atout pour la levée des freins périphériques…

La DGEFP mise avec la GJ sur la possibilité de lever les freins périphériques pendant les temps d'immersion en entreprise : « *L'expérience ça permet de révéler des choses ; c'est-à-dire que tout d'un coup, on met quelqu'un dans un milieu et puis on découvre qu'il y a un problème* » [19]. Ainsi, l'accompagnement global mis en œuvre par les missions locales qui prônait une levée des freins périphériques en amont de la mise en emploi est remise en cause avec cette approche doctrinale de la GJ.

Pour lever des freins périphériques liés à la vulnérabilité financière en amont de l'amorce d'un parcours en emploi ou en formation, les Missions Locales ont à leur disposition le Fond d'Aide aux jeunes. Le FAJ est cependant principalement mobilisé pour les urgences (alimentation, logement, transport, etc.) et ne peut excéder 1500€ par jeune et par an (rarement versé au jeune directement mais plutôt « sur facture » ou sous forme de « bon »). Il apporte une aide financière ponctuelle aux jeunes de 16 à 25 ans « sans ressources ou avec des ressources très faibles ». L'allocation adossée à la GJ est donc d'une autre dimension : il s'agit d'une allocation régulière, versée directement au jeune et d'un montant équivalent au RSA.

Trois usages de l'utilisation de l'allocation par les jeunes ont été référencés dans un rapport de recherche intitulé *La Garantie jeunes en actions : usages du dispositif et parcours de jeunes* (Louison-Lerustre, Couronné & Sarfati, 2016) :

- usage associé au passé : « *le jeune utilise l'allocation pour combler les dettes accumulées par des impayés de loyers, des soins, des emprunts* » ;
- usage associé au présent : « *permet au jeune d'assumer le coût de la vie quotidienne, les besoins primaires (se nourrir, se loger, se vêtir). Beaucoup expliquent que l'allocation représente une aide pour la famille et disent aider leur mère* ».
- usage associé au futur : « *il s'agit pour le jeune de capitaliser pour financer le permis de conduire ou une formation* ».

[16] Entretien avec M.E, coordinatrice de la GJ
[17] Nous utilisons le terme « leurre » au sens figuré tel que défini par Le Trésor de la Langue Française, comme étant quelque chose ayant une « *Apparence séduisante faisant simplement illusion* ».
[18] Entretien avec une équipe de conseiller.es GJ.
[19] Entretien avec L.D, DGEFP.

Ces constats rejoignent ceux que nous avons pu faire sur le terrain. L'allocation GJ est une opportunité pour beaucoup de conseiller.es qui peuvent ainsi permettre aux jeunes qu'ils accompagnent de lever les freins périphériques liés à leur vulnérabilité financière (ou celle de leur famille). Cependant, l'allocation est aussi une « monnaie d'échange » qui nécessite de la part des jeunes le respect du contrat d'engagements qu'ils ont signé même si les conseiller.es ont conscience « *qu'on n'est pas autonome avec une allocation Garantie jeunes hein ! il ne faut pas se leurrer. Ou autonome en galère, très en galère* »[20].

### 1.2.2. …et la conformation des jeunes aux attentes institutionnelles.

L'allocation sert un dispositif d'activation des dépenses sociales où l'Etat social actif oscille « *entre la volonté de normaliser les comportements (en l'occurrence de les rendre conformes aux attentes de productivité et compétitivité économiques) et un souci d'assister les individus et de les aider à trouver leur place dans la société* » (Bonvin & Farvaque, 2017).

L'allocation est ainsi utilisée comme un outil de conformation aux codes du monde professionnel. Dès leur entrée en GJ, les jeunes doivent adopter une attitude conforme aux attentes des entreprises. Lors de l'accueil d'une nouvelle cohorte de GJ, la conseillère a exigé que trois jeunes portant un sac en bandoulière l'ôtent. Les jeunes ont tenté d'abaisser le lien en bandoulière de leur épaule pour poser le sac sur leurs genoux mais la conseillère les a repris en leur disant que sur le groupe précédent, ce fut une raison de convocation par sa supérieure hiérarchique car « *ça ne correspond pas aux attentes des recruteurs* » et « *qu'on attend ici de vous l'attitude, une posture adaptée au monde professionnel* ». Dubitatifs et circonspects, ils ont fini par enlever leur sac bandoulière. Les conseiller.es utilisent donc cette période intensive collective pour permettre aux jeunes de « *réadopter des codes et pour eux, c'est se lever le matin, comment je me comporte avec du monde autour…* »[21]. Le directeur d'une mission locale parle de la période collective intensive comme d'un « *sas emploi* » et justifie ainsi le fait qu'une jeune femme doive enlever son foulard « *car une entreprise demanderait la même chose* ».

Ce dont veulent s'assurer les entreprises, c'est aussi de la fiabilité des jeunes (ponctualité et endurance). Lors de la phase collective intensive, chaque jeune doit émarger[22] à chaque atelier auquel il/elle doit participer même lorsque ceux-ci sont organisés à l'extérieur ou par des prestataires. Les absences doivent être justifiées et il revient donc aux conseiller.es de juger de la pertinence de l'absence et du maintien ou retrait de l'allocation pour manquement aux engagements.

L'allocation est souvent brandie comme menace lorsque les jeunes dévient des obligations qui s'imposent à eux, « *là, on a un moyen de pression avec l'alloc* »[23].

L'allocation est donc habilitante car elle permet aux conseiller.es de bénéficier d'un outil fort pour accompagner les jeunes dans la levée des freins périphériques mais elle est aussi contraignante car elle modifie la relation entre le/la jeune et son/sa conseiller.e.

# 2. Être un « jeune Garantie jeunes »

## 2.1. Les aspirations des « jeunes Garantie jeunes »

> « *Il y a quelquefois pour certains un travail de deuil à faire sur un projet et puis quelque fois, de dire au jeune « d'accord, vous voulez faire ça. Très bien, il y a la possibilité de faire des stages, allons-y ! » Et donc, du coup des fois en étant confronté au monde de l'entreprise, le jeune se rend compte par lui-même que soit c'est prématuré, soit c'est pas adapté* »[24].

[20] Entretien avec C.T, conseillère GJ.
[21] Entretien avec C.T, conseillère GJ.
[22] Avant le contrôle de la présence des jeunes, les fiches d'émargement sont indispensables pour bénéficier des financements européens qui se font sur justificatifs.
[23] Entretien avec C.C, conseillère GJ.
[24] Entretien avec M.E, coordinatrice Garantie jeunes.

### 2.1.1. Entre aspirations et préférences adaptatives : quel « rôle social » pour les « jeunes Garantie jeunes » ?

Comme souligné par Xavier Zunigo (2008), « *les dispositifs d'insertion sont un mode spécifique de gestion de ce phénomène au cours duquel s'opère l'ajustement progressif des espérances et des chances d'insertion professionnelle. Loin d'être mécanique, cet ajustement est favorisé par un travail de conversion et/ou de renforcement des aspirations socioprofessionnelles des jeunes de classes populaires. Les conseillers des missions locales cherchent à instaurer une forme de rapport moral et pédagogique avec les publics qui permet de baliser l'avenir socioprofessionnel et d'étayer des dispositions nécessaires au maintien dans l'emploi ou au suivi des formations* ».

La Garantie jeunes engagerait donc ses destinataires dans une démarche d'ajustements entre leurs aspirations propres et ce que les conseiller.es (ou les partenaires) leur présentent comme étant du champ des possibles. « *Ainsi, les missions pour l'emploi des jeunes ont-elles finalement moins pour fonction de trouver un travail que d'étayer le "sens du placement" des jeunes chômeurs en les amenant à formuler un projet réaliste au cours d'interactions qui tendent également à normaliser leur conduite (vestimentaire, langagière) et leur rapport au temps (ponctualité, prévision)* »[25].

On se placerait ainsi plutôt du côté des préférences adaptatives[26] que du développement des capabilités des jeunes dans le cadre du parcours en GJ. En revanche, s'intéresser au développement des aspirations de ces jeunes permet de voir quelles sont celles qui ont de la valeur à leurs yeux.

### 2.1.2. Les aspirations des « jeunes Garantie jeunes » : entre autonomie financière et découverte professionnelle

> « *Il y en a qui qui sont là uniquement pour l'allocation. […] y'en a ça va être d'abord l'argent parce qu'il est en galère tout ça, y'en a un autre ça va vraiment être le fait, un peu comme moi, de creuser ma voix professionnelle et trouver un projet professionnel. D'autres, ça va être notamment pour le clan des filles qui étaient dans mon groupe, ça va être de se créer un lien, de créer un lien social et de réintégrer un petit peu la société* »[27].

> « *Ce qui m'a plu le plus avec eux c'est vraiment pour mon CV. Parce que vous l'avez vu, le CV, vraiment on est obligé de le structurer. Et après, pour l'allocation parce que je vais pouvoir essayer d'avoir mon permis et mon code* »[28].

Ces deux extraits d'entretiens sont révélateurs d'une certaine réalité concernant les aspirations des jeunes GJ[29]. En effet, à la question « *Pourquoi est-ce important pour vous d'être en Garantie jeunes ?* », les cohortes de jeunes répondent :

- le lien social : 33,33%
- la découverte professionnelle : 33,33%
- l'allocation : 26,66%
- trouver un emploi : 6,16%

Les aspirations des jeunes en GJ se situent donc autour de quatre pôles :

- (re)créer du lien social pour lutter contre l'isolement,
- (re)définir un projet professionnel ou de formation,
- se sentir en sécurité financière,
- trouver un emploi.

Ces aspirations ne sont pas nécessairement au cœur du cadrage théorique de la GJ mais sont centrales dans le parcours des jeunes NEETs vulnérables que nous avons rencontrés. Cela peut alors causer des distorsions entre les attentes institutionnelles et les besoins des jeunes.

[25] Lavitry L., *op. cit*.
[26] Dans l'approche par les capabilités, la préférence adaptative pourrait se définir comme une préférence contrainte, forgée à partir des seules possibilités qui s'offrent à la personne ne bénéficiant pas des conditions du développement de ses capabilités.
[27] Entretien avec Adrien, jeune GJ.
[28] Entretien avec Joel, jeune GJ.
[29] L'échantillon se veut représentatif des 33 jeunes rencontrés lors des focus groupes.

Les *focus group* réalisés permettent aussi de mettre en exergue l'évolution des aspirations des jeunes lors de cette période collective intensive entre le jour de leur entrée (T0[30]) et le dernier jour de la période collective intensive (T1). En effet, cela permet d'appréhender l'impact du discours institutionnel sur l'évolution des aspirations des jeunes.

| | Aspiration T0 | Aspiration T1 |
|---|---|---|
| Le lien social | 0 | 7 |
| La découverte professionnelle | 10 | 16 |
| L'allocation | 0 | 5 |
| Trouver un emploi | 16 | 4 |
| Ne sais pas | 4 | 1 |

La période collective de la GJ permet donc de développer la capabilité à aspirer des jeunes et on note une réelle évolution des aspirations des jeunes.

Plusieurs hypothèses se présentent.

- La première sous forme d'un biais : à T0, les jeunes ne se connaissent pas, ne connaissent pas les membres de la Mission Locale et répondent aux questions lors de tour de table de présentation. Il peut donc s'agir d'un temps intimidant où les jeunes n'osent pas s'exprimer ou qui savent d'ores et déjà le discours institutionnel à adopter pour « entrer dans les clous » (trouver un emploi, découverte professionnelle). A T1, j'organisais un atelier, seule, avec eux, dans le respect de l'anonymat des réponses. Peut-être que la dynamique collective couplée à l'intimité a permis d'exprimer d'autres aspirations (sociales et allocation).
- La deuxième, il y a un « détournement » des objectifs de la GJ par les jeunes qui dépassent l'emploi d'abord. Les freins périphériques liés à leur situation ne se résolvent pas par une mise en conformité avec le monde professionnel.
- Enfin, l'obtention de l'allocation sans contrepartie (tel un minima social) est un jeu de dupes entre les conseiller.es et les jeunes puisqu'il s'agit d'un instrument d'un dispositif d'activation. Mais aspirer à la sécurité financière reste une aspiration forte chez ces jeunes vulnérables. Car trouver un emploi ou sa voix professionnelle est souvent souhaité pour « pour avoir un salaire ».

La sécurité financière est au cœur des aspirations des jeunes, et l'allocation en est le symbole le plus visible.

## 2.2. (S')investir dans la période collective intensive …

### 2.2.1. …pour s'assurer le maintien de l'allocation

La période collective est source d'enjeux tant pour les jeunes que pour les conseiller.es qui les planifient et les animent, pour partie. La boîte à outils pensée par la DGEFP organise une partie des ateliers qui doivent être déclinés durant 4 à 6 semaines.

> « *Les quinze premiers jours, c'est nous qui animons vraiment tous les ateliers du matin. […] Nous on anime le matin sur des ateliers qui font partie du cahier des charges, la boite à outils de la Garantie jeunes* »[31].

Cette période est donc cruciale pour les conseiller.es qui doivent fédérer une cohorte, la mobiliser pour dérouler le planning de la période collective intensive tout en découvrant les besoins des jeunes. Inversement, il est crucial pour les jeunes d'être mobilisés dès le démarrage de la GJ pour pouvoir suivre le planning de la période collective intensive parce que de leur mobilisation dépendra une partie de la mobilisation des conseiller.es et donc de l'obtention de leur allocation. Dès les premiers jours, la ponctualité, l'assiduité et la discipline sont des critères qui vont orienter l'accompagnement dont ils vont bénéficier.

[30] Trois jeunes n'ont pas répondu aux questions lors de la première journée d'accueil.
[31] Entretien avec C.T, conseillère GJ.

> « *Moi, j'aime bien être là le premier jour pour fixer un cadre, dire « bah voilà vous êtes ici, pourquoi vous êtes là, voilà ce que j'attends de vous. » J'aime bien faire ça parce que je peux sentir la température du groupe tout de suite* »[32].

L'apprentissage du rôle social du « jeune Garantie jeunes » démarre donc dès le premier jour de la période collective de la GJ. En respectant les engagements, par intérêt ou pas contrainte, ils et elles s'assurent le versement de leur allocation.

> « *…il y en a qui m'ont dit "bon ça y est j'ai fait mon mois de collectif, j'ai mon allocation, maintenant j'irai juste m'actualiser une fois par mois à la mission locale, mais juste pour avoir mes sous"* »[33].

Cette période peut être une réelle mise en difficulté pour certain.es jeunes n'adhérant pas/plus aux codes scolaires. Les jeunes GJ disent être « en cours »[34], « à l'école »[35], « en classe »[36] lorsqu'ils parlent de cette période intensive collective où leur présence et leur attention est requise pour assister à des ateliers qui rythment leur journée. Ils se retrouvent effectivement contraints par un programme sur lequel ils n'ont pas la main (les plannings sont faits bien en amont du démarrage de la cohorte) et sont confrontés à un/des adultes cherchant à normaliser leurs conduites. La violence symbolique peut alors être très forte pour les plus éloignés de ces exigences institutionnelles.

Cela dit, et comme nous l'avons déjà abordé, le pouvoir discrétionnaire peut, à l'avantage ou non du jeune, être fort. En effet, des jeunes dans l'incapacité de respecter le contrat d'engagements, voire de participer à la période collective intensive peuvent malgré tout se voir octroyer le maintien de leur allocation.

> « *C'est une jeune qui est toxico, ça s'est hyper mal passé avec sa conseillère généraliste. Concrètement, elle s'est bagarrée, elle est arrivée saoule. Par rapport au règlement intérieur, j'aurai dû la sortir. J'aurai dû l'exclure : elle n'est pas employable. Mais pour le coup, je me suis dit "j'ai un truc à faire avec cette jeune"* »[37].

Alors que près de 85 % des jeunes entrant en GJ dans les missions locales rencontrées passent la période collective, certain.es le font pour s'assurer le maintien de l'allocation sur les mois suivants mais le pari est fait que cette période collective soit pour certain.es l'occasion de trouver de la motivation et d'autres de la garder.

> « *Pour certains, le mouvement collectif généré par la cohorte va les mettre en mouvement aussi, ça va les emporter et puis, il y en a qui sont extrêmement résistants et qui ne veulent rien faire* »[38].

### 2.2.2. …pour découvrir les possibles professionnels pendant et à son issue

Dans le rapport de recherche du Centre d'études de l'emploi et du travail commandé par la DGEFP dans le cadre de l'évation de la GJ en novembre 2016, les autrices et l'auteur recensent 4 catégories interactionnelles entre les jeunes et l'offre institutionnelle que propose la GJ :

- *« La catégorie "**mobilisation"** regroupe donc toutes les situations dans lesquelles les jeunes s'approprient la proposition institutionnelle et s'engagent dans un parcours de construction de soi. La proposition institutionnelle est jugée adéquate par les jeunes, qui s'en saisissent et s'impliquent dans la recherche d'emploi. »*
- *« Dans catégorie "**intermédiation"**, il y a non seulement adéquation entre les besoins des jeunes et la proposition institutionnelle, mais plus encore, l'action du conseiller vient encourager et soutenir les jeunes. Dans ces conditions, ces derniers s'engagent dans l'emploi. »*

[32] Entretien avec le directeur d'une mission locale. Dans l'ensemble des missions locales investiguées, un manager de la GJ (direction ou coordination) vient avec ces deux objectifs.
[33] Entretien avec Adrien, jeune GJ
[34] Entretien avec Joel, jeune GJ
[35] Entretien avec Adrien, jeune GJ
[36] Entretien avec Léa, jeune GJ
[37] Entretien avec C.C, conseillère GJ
[38] Entretien avec Xavier Bertheas, animateur régional association régionale des missions locales, AMILAURA.

- *« La catégorie "**démobilisation"** regroupe des propositions institutionnelles peu denses, peu articulées aux besoins des destinataires et qui font l'objet de peu de sanction positives ou négatives. Les jeunes se désengagent alors du dispositif et de la recherche d'emploi. »*
- *« La catégorie d'interaction "**occupation"** regroupe donc des situations où la proposition institutionnelle n'est ni dense, ni en adéquation avec les besoins exprimés par les jeunes. »*

Pour celles et ceux des « jeunes GJ » qui appartiendraient à la catégorie interactionnelle « mobilisation » ou « intermédiation », l'investissement dans la période collective n'est pas seulement dans l'optique de bénéficier de la contrepartie que représente l'allocation contrairement aux jeunes appartenant aux catégories « démobilisation » et « occupation ».

Pour les deux premières catégories, la période collective est une opportunité pour recréer du lien social et professionnel. L'apprentissage des codes professionnels se fait de manière volontaire et elles s'adaptent au groupe en fonction de leurs connaissances et compétences déjà acquises en amont. Être NEET vulnérable ne signifie pas être sans expérience professionnelle, ne jamais avoir été scolarisé ou en formation. Cette période collective est donc aussi mise à profit pour des échanges et des partages d'expériences entre jeunes, et cette médiation collective est rassurante pour certain.es jeunes.

> « *Je vois là, une jeune hyper timide sur la cohorte de mars, mais vraiment hein, qui était en crise d'angoisse quand il fallait faire les simulations d'entretien et tout elle était en panique ! Et le fait qu'elle ait trouvé trois copines dans la cohorte, bah les copines viennent avec elle quand elle va faire ses recherches de stage et là, elle est en stage ! »*[39].

Les jeunes qui respectent le contrat d'engagements peuvent être en demande de se mettre en conformité avec le monde professionnel et y voient une réelle opportunité de modifier les freins qui empêchent leur accès à l'emploi.

> « *Eh bien, elle (ma conseillère) m'a appris comment avoir un entretien d'embauche, comment faire, comment se présenter et tout. Si on est stressé, comment faire avec ses mains, ils nous ont appris beaucoup de choses. Du coup, je pense que ça peut beaucoup nous servir pour quand on fait nos entretiens d'embauche et tout… »*[40].

Cette même jeune mettait en avant l'intérêt des ateliers de la période collective. Elle présente un atelier de socio-esthétique où l'intervenante l'avait maquillée et lui avait donné des conseils sur sa coiffure.

- Flora Heinrich Pailleret « *Vous vous maquillez parfois ?*
- Claire-Marie : *Non, jamais*.
- Flora Heinrich Pailleret : *Vous pensez vraiment qu'il faut que vous vous maquilliez avec les bonnes couleurs et avoir une coupe adaptée à la forme de votre visage pour trouver un emploi ?*
- Claire-Marie *: bah, oui … enfin, … je sais pas.* »

Pour ces jeunes en situation d'échec dans leur recherche d'emploi alors que leur motivation est réelle et intacte, la mise en conformité avec les codes professionnels devient alors l'objectif premier de cette période collective intensive. Elles et ils espèrent alors capitaliser leurs nouvelles acquisitions sur les semaines suivantes lors des entretiens d'embauche et les immersions en entreprise.

L'allocation permet de relativiser « les stages non rémunérés » qui se font sous forme de PMSMP (périodes de mise en situation en milieu professionnel). En effet, les jeunes peuvent alors aller en entreprise en gardant le bénéficie de leur allocation. Le stage leur semble ainsi plus acceptable car il donne l'illusion d'être une activité professionnelle rémunérée.

Cette allocation peut leur permettre de découvrir des domaines auxquels ils n'auraient pas pensé ou qu'ils n'auraient pas osé approcher car l'urgence « alimentaire » peut parfois éloigner de ses projets.

- R : « *On leur dit "vous avez cette compétence là, vous avez réussi à faire ça en stage, là, c'est une mission d'intérim, ça vous fera un peu de sous" donc du coup… ce n'est pas des choses*

[39] Entretien avec C.C, conseillère GJ.
[40] Entretien avec Claire-Marie, jeune GJ.

*qu'ils auraient envisagées par eux-mêmes avant, ils auraient trop douté d'eux. Enfin, je dis ça, ce n'est pas une théorie mais des pistes.*

- A : *Je crois que c'est vrai qu'ils vont là où ils ne seraient certainement pas allés dans un autre accompagnement* » [41].

Enfin, s'investir dans la période collective, c'est aussi s'assurer le soutien de ses conseiller.es qui, à leur discrétion, feront jouer leurs contacts pour certain.es jeunes plus que pour d'autres. Un.e jeune qui sera, selon leurs critères, prêt-à-l'emploi bénéficiera plus facilement de leur réseau qu'un.e jeune pour lequel les conseiller.es estiment qu'il y a encore des freins à lever.

« *Avec certains jeunes, on sait qu'on va se griller et on veut pas se griller ! »*[42].

À l'issue de la première matinée de présentation, une jeune (Léa[43]) qui veut faire de l'animation va voir sa conseiller.e. Elle m'invite à les suivre dans le bureau de la conseiller.e. Elle m'explique alors que pour Léa, elle va appeler de suite une structure pour qu'ils la prennent en animation parce qu'elle connaît son parcours et qu'elle sait qu'elle n'a pas de freins. Effectivement, la conseillère appelle la structure et Léa aura un rendez-vous dans les jours suivants. Un peu plus tard, en me parlant d'autres jeunes (ceux qui portaient leur sac en bandoulière), elle m'explique qu'elle ne fera pas ça parce que ce serait la mettre en difficulté par rapport à son réseau et que tant qu'ils ne seraient pas prêts (avec un doute sur le fait qu'ils le soient réellement), elle n'interviendrait pas.

S'investir dans la période intensive collective est une façon de s'assurer le maintien de l'allocation pour la durée du contrat. Cependant, il serait cynique et inexact d'affirmer que les jeunes en GJ sont présents en GJ uniquement pour l'allocation. Bien qu'ils aspirent à la sécurité financière, ils aspirent aussi à être conformes au monde du travail pour pouvoir s'y insérer. Mêmes non rémunérés, les stages prennent du sens pour ces jeunes car l'allocation les sécurise et ils peuvent devenir des tremplins pour affiner un projet professionnel ou de formation.

# Conclusion

L'allocation conditionne l'entrée dans la vie active des jeunes NEETs vulnérables en GJ. Elle est tour à tour habilitante et contraignante tant pour les jeunes que pour les conseiller.es qui les accompagnent. La Garantie jeunes, et notamment l'allocation qui y est adossée, a un réel impact sur celles et ceux qui sélectionnent, les conseiller.es GJ, ainsi que sur celles et ceux qui sont sélectionné.es dans le dispositif : les jeunes NEETs vulnérables.

L'allocation sert la doctrine de la GJ, dominée par le *« workfirst »*. L'entrée dans la vie active des jeunes NEETs vulnérables est donc conditionnée par le maintien de l'allocation par les conseiller.es. Pour certain.es jeunes, cela dépendra aussi de leur niveau de conformation aux critères de la GJ plus qu'à leurs réelles aspirations. Comme nous avons pu le constater, les aspirations des jeunes après leur passage en période collective intensive s'articulent entre l'autonomie financière (maintien de l'allocation et/ou trouver un emploi) et la découverte des possibles professionnels. La recherche du lien social n'est pas un objectif de la GJ mais il est au cœur des aspirations des jeunes qui trouvent dans cette période collective intensive une forme de médiation collective qui peut favoriser la (re)prise de confiance en soi.

Pour les conseiller.es, la doctrine de la GJ couplée à la gestion d'une allocation, modifie leur pratique professionnelle. Nous avons déjà pu constater que les conseiller.es GJ se retrouvent confronté.e.s à de nouvelles tâches : contrôler et sanctionner. L'allocation est donc un atout pour les conseiller.es qui ont (enfin) un levier fort pour accompagner les jeunes dans la levée de leurs freins périphériques liés à leur vulnérabilité financière mais elle tend également à devenir une monnaie d'échange. Une monnaie

[41] Entretien avec l'équipe de conseiller.es GJ d'une mission locale.
[42] Entretien avec ST, conseiller.e GJ.
[43] Un entretien a été réalisé après la période collective intensive avec Léa. Ça a été l'occasion d'apprendre qu'elle avait déjà du travail en périscolaire pour la rentrée et qu'elle repostulait pour le DUT Carrières sociales animation sociale et socioculturelle. La GJ lui avait été proposée pour avoir l'allocation comme elle était sans ressources et aussi faire des stages pour avoir un dossier plus cossu.

d'échange pour encourager les jeunes NEETs vulnérables à se conformer aux attentes institutionnelles et professionnelles.

**Encadré méthodologique**

Le matériau utilisé dans le cadre de cet article est issu de celui constitué dans le cadre de la thèse intitulée *Le raccrochage professionnel des jeunes NEETs en Garantie jeunes : de l'expérimentation à l'industrialisation du dispositif** qui est en fin de rédaction.

L'ensemble des données récoltées sont issues de 3 missions locales en Nouvelle Aquitaine : la mission locale Moyenne Garonne où la Garantie jeunes a été mise en œuvre dès son expérimentation, la mission locale Bordeaux avenir jeunes qui a vu la Garantie jeunes arriver lors des vagues de déploiement et la mission locale Avenir jeunes Pays Basque qui a démarré la Garantie jeunes lors de sa généralisation.

Ont été utilisées les données issues :

- D'une **enquête par questionnaire** à destination de tous les agents des missions locales Nouvelle Aquitaine et Auvergne Rhône Alpes entre janvier et mars 2018 (n=77).
- Des **entretiens compréhensifs** (n=28)

| Niveau investigué | | Nombre d'entretiens |
|---|---|---|
| Macro | Européen | 2 |
| | National | 7 |
| Méso | Régional | 3 |
| | Manager missions locales | 3 (dont 2 conjoints avec des conseillers) |
| Micro | Conseiller.es missions locales | 6 (dont 2 conjoints avec des managers) |
| | Jeunes GJ | 5 |

L'ensemble des entretiens a été enregistré puis retranscrit dans leur intégralité. Un traitement *via* CAQDAS (NVIVO) a été opéré en utilisant les étiquettes « sélection des jeunes », « allocation » et « encadrement ».

- **L'observation directe** (n=4) lors de la première journée en Garantie jeunes pour récolter les aspirations des jeunes à leur entrée dans le dispositif et dans le temps collectif et intensif.

- Lors d'une deuxième rencontre, à la fin de la période collective (de 4 à 6 semaines), un **focus groupe** (n=5) a été mené auprès des groupes de jeunes en GJ pour recueillir de manière individuelle et collective leurs aspirations à l'issue de cette période. Nous avons ici adapté le « jeu d'expédition » proposé par Mario Biggeri et Renato Libanora**.

* Sous la direction de Thierry Berthet, directeur du Laboratoire d'économie et de sociologie du travail, LEST UMR 7317 / CNRS.

** Biggeri, M., Libanora, R., Mariani, S., & Menchini, L. (2006). Children Conceptualizing their Capabilities : Results of a Survey Conducted during the First Children's World Congress on Child Labour*. Journal of Human Development, 7(1), 59-83. https://doi.org/10.1080/14649880500501179.

# Bibliographie

Biggeri, M., Libanora, R., Mariani, S., & Menchini, L. (2006). Children Conceptualizing their Capabilities: Results of a Survey Conducted during the First Children's World Congress on Child Labour*. *Journal of Human Development*, *7*(1), 59-83. https://doi.org/10.1080/14649880500501179.

Bonvin, J. M., & Farvaque, N. (2007). L'accès à l'emploi au prisme des capabilités, enjeux théoriques et méthodologiques. *Formation emploi*, *98*, 9-22. http://journals.openedition.org/formationemploi/1550.

Boussaguet, L., Jacquot, S., & Ravinet, P. (2010). Instrument. Dans *Dictionnaire des politiques publiques* (3ème version actualisée et augmentée éd., p. 331). Presses de Sciences Po.

*Dépliant Garantie jeunes*. (2019, mai). Ministère du Travail. https://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/depliant_gj_mai2019.pdf

DGEFP. (2013, octobre). *Boîte à outils de la Garantie jeunes*. Ministère du Travail.

Farvaque, N, & Oliveau, J. (2004). *L'insertion des jeunes peu diplômés dans l'emploi : opportunités de choix et contraintes* (IDHE éd.). CNRS.

Farvaque, N. (2005). L'approche alternative d'Amartya Sen : réponse à Emmanuelle Bénicourt. *L'Economie politique*, *27*(3), 38. https://doi.org/10.3917/leco.027.0038

Joaquim, T. (2016). *jeunes européens non insérés : de la prise en compte des NEET à la « garantie jeunesse »* (Les fiches repères éd.). INJEP.

*La Garantie jeunes est un droit*. (2017). DGEFP.

Le Politiste. (2015). *La mise en œuvre de l'action publique*. https://le-politiste.com/la-mise-en-uvre-de-laction-publique/

Lima, L. (2016). *Pauvres jeunes. Enquête au cœur de la politique sociale de jeunesse (French Edition)* (1re éd.). Champ social Editions.

Louison-Lerustre, M., Couronné, J., & Sarfati, F. (2016, novembre). *La Garantie jeunes en action. Usages du dispositif et parcours de jeunes.* Rapport de recherche Centre d'études de l'emploi et du travail.

Sarfati, F. (2017). *Construire l'emploi. Une sociologie des dispositifs en action*. CEET-LISE-Cnam-CNRS.

Zunigo, X. (2008). L'apprentissage des possibles professionnels. *Sociétés contemporaines*, *70*(2), 115. https://doi.org/10.3917/soco.070.0115

Session 16

# Sélection sur le marché du travail

# Normes de qualification et conventions de professionnalisation

## De la mesure de la relation formation-emploi à l'observation des relations formation-emploi-travail

*Christophe Guitton*[*] *et Mickaële Molinari*[**]

L'objectif de cette contribution est de mettre en perspective deux ensembles de travaux conduits au Céreq au cours des dernières années :

- le premier porte sur les normes de qualification à partir de l'actualisation d'un précédent exercice réalisé en 2005 (Fournié & Guitton, 2008). La base de données des portraits statistiques de branches (PSB) du Céreq permet de constituer des données rétrospectives sur plus de vingt ans (1995-2017) relatives à l'évolution du niveau de qualification des emplois du secteur privé, du niveau de formation des salariés et de la structure des qualifications ;
- le second ensemble de travaux porte sur les professions intermédiaires et rend compte des principaux résultats d'un programme de recherche conduit entre 2010 et 2012 : l'enquête sur les professions intermédiaires en entreprises (EPIE) portant sur une soixantaine de métiers dans une trentaine d'entreprises (Cadet & Guitton, 2013).

Les données statistiques sur l'évolution des normes de qualification présentées en première partie contribuent à la mesure de la relation formation-emploi en mettant l'accent sur le *« décalage vertical entre la hiérarchie de qualification des emplois et celle des formations »* (Giret, 2015). Leur exploitation sur longue période met en évidence un paradoxe : la domination croissante du niveau I-II (bac+3 et plus) parmi les ingénieurs et cadres, mais également parmi les professions intermédiaires et les emplois qualifiés des services, s'accompagne d'une certaine fongibilité des normes de qualification au sens où les différentes catégories socioprofessionnelles (ouvriers, employés, professions intermédiaires, ingénieurs et cadres) sont alimentées, dans des proportions variables, par l'ensemble des niveaux de qualification (du niveau VI au niveau I-II). Les données qualitatives sur les professions intermédiaires présentées en seconde partie permettent d'éclairer ce paradoxe apparent en élargissant la focale de la relation formation-emploi aux relations formation-emploi-travail.

Alors que la prise en compte des compétences dans l'analyse statistique de la relation formation-emploi se révèle particulièrement complexe (Giret, 2015), les enquêtes en entreprises permettent d'analyser les interactions entre transformations du travail et gestion des ressources humaines. Il en ressort que la montée en compétences des professions intermédiaires (complexification des métiers, polyvalence des emplois, polycompétence des salariés) provoque un double changement de paradigme qui aboutit à relativiser la place du diplôme dans les recrutements et la gestion des mobilités et des carrières :

- pour faire face à leurs besoins en compétences, les entreprises articulent formation initiale, formation continue et professionnalisation. L'important effort de formation des entreprises en direction des professions intermédiaires s'intègre dans un « effort de professionnalisation » plus large qui fait une part accrue à la dimension professionnalisante du travail et à la dimension formatrice des choix organisationnels et gestionnaires ;
- la professionnalisation des salariés est indexée à l'alimentation des emplois et ses modalités diffèrent selon que les postes sont pourvus par la mobilité interne ou par des recrutements externes. Ces arbitrages sont opérés dans le cadre de « conventions de professionnalisation » dont l'objet est de gérer l'emploi et les compétences en situation d'incertitude et dont les multiples déclinaisons possibles permettent d'esquisser une typologie des « régimes d'alimentation et de professionnalisation » en entreprise.

[*] Céreq-Lest.
[**] Céreq.

# 1. Affaiblissement de la relation formation-emploi et recul des normes de qualification

Les normes de qualification sont des constructions sociales datant des années 1960-1980 qui postulent une relation d'équivalence entre niveaux de formation des actifs et niveaux de qualification des emplois. L'institutionnalisation des normes de qualification est opérée en trois temps : en 1967, le ministère de l'Éducation nationale produit une nomenclature des niveaux de formation (du niveau VI au niveau I-II) ; en 1969, le groupe permanent de la formation professionnelle et de la promotion sociale élabore un tableau de correspondance entre niveaux de formation des actifs et niveaux de qualification des emplois (encadré 1) ; enfin, à partir de 1982, à la suite de la refonte de la nomenclature des Professions et catégories sociales (PCS), l'Insee procède à l'exploitation des recensements successifs en croisant la nomenclature des niveaux de formation et la nouvelle PCS, contribuant ainsi à institutionnaliser la relation d'équivalence entre niveaux de formation des actifs et niveaux de qualification des emplois. En déduisant le niveau de qualification des emplois du niveau de diplôme « normalement » détenu par les actifs supposés les occuper, la nomenclature des niveaux de formation définit une « norme » de mise en relation entre le système éducatif et le système productif, une « relation d'équivalence normale entre diplômes et emplois » (Affichard, 1983).

L'institutionnalisation des normes de qualification repose sur le postulat d'une adéquation entre les formations et les emplois. Cette vision adéquationniste fait historiquement débat, le Céreq lui préférant la notion de « correspondance » (Giret, Lopez et Rose, 2005). Les enquêtes Génération confirment et relativisent tout à la fois l'existence d'une correspondance, en niveau et en spécialité, entre les formations suivies par les jeunes et les emplois qu'ils occupent en début de vie active (Couppié, Giret et Lopez, 2005). Elles mettent par ailleurs en évidence un phénomène de déclassement massif et enraciné (Di Paola et Moullet, 2018). Objectif ou subjectif (Giret, 2015), « le déclassement caractérise la situation des personnes « sur-diplômées » par rapport à l'emploi qu'elles occupent (Nauze-Fichet et Tomasini, 2002).

L'objet de la première partie de cette contribution est de montrer que l'absence de correspondance en niveau entre formations et emplois et les phénomènes de déclassement qui résultent proviennent du décalage croissant entre les qualifications envisagées comme des normes sociales (postulat selon lequel un niveau de diplôme constitue la norme théorique d'accès à un niveau d'emploi) et comme des normes statistiques (détermination du niveau de diplôme le plus fréquent pour une catégorie socioprofessionnelle donnée, ou catégorie modale).

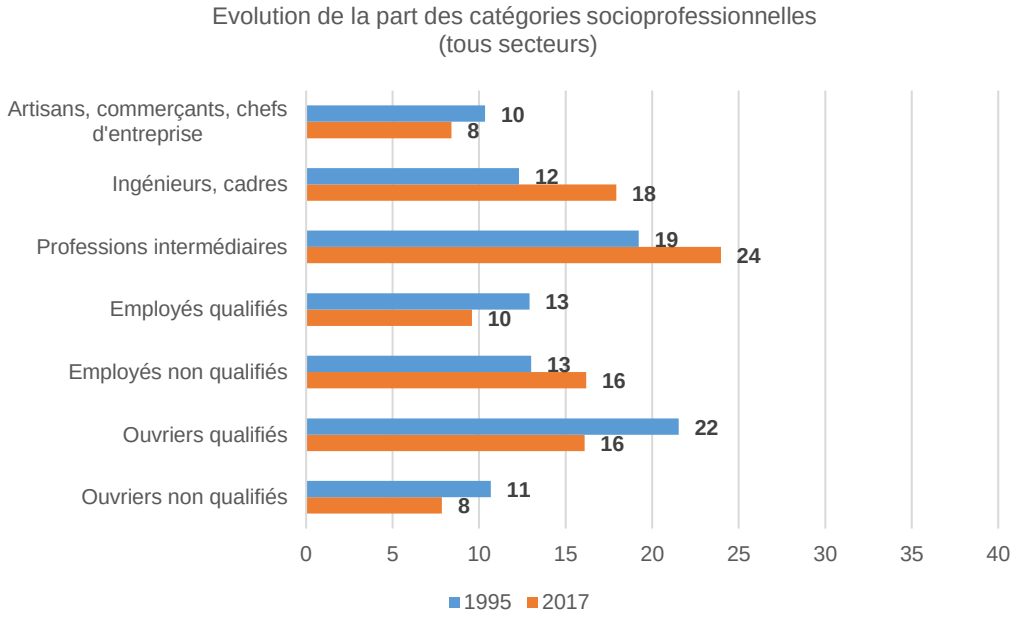
**Encadré 1 • Correspondance entre niveaux de diplômes et catégories socioprofessionnelles**

| | | |
|---|---|---|
| **Niveau bac +3 ou plus** *(niveau I-II - EU niveaux 6-7-8)* | ⟷ | **Ingénieurs, cadres** |
| **Niveau bac +2** *(niveau III - EU niveau 5)* | ⟷ | **Professions intermédiaires** |
| **Niveau bac** *(niveau IV - EU niveau 4)* | ⟷ | **Emplois qualifiés (***employé qualifié, ouvrier qualifié)* |
| **Niveau CAP** *(niveau V - EU niveau 3)* | | |
| **Aucun diplôme** autre que CEP, BEPC ou brevet des collèges *(niveau VI - EU Niveau 2)* | ⟷ | **Emplois non qualifiés** *(employé non qualifié - ouvrier non qualifié)* |

## 1.1. Le niveau de qualification des emplois augmente

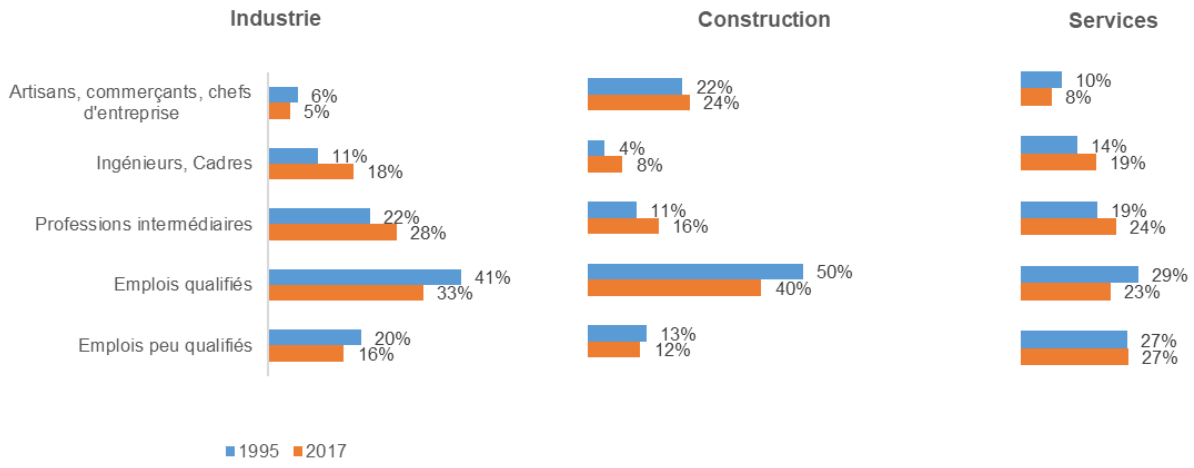
Les données rétrospectives sur 22 ans (1995-2017) illustrent la montée en qualification généralisée des emplois qui se traduit par une augmentation de la part des catégories socioprofessionnelles de niveau supérieur (cadres, ingénieurs et professions intermédiaires) et par un recul de la part des catégories de niveau inférieur (employés et ouvriers).

**Graphique 1 • Évolution du niveau de qualification des emplois**




Source : Insee, enquêtes Emploi. Exploitation : Céreq. Champ : ensemble des actifs occupés du secteur privé hors agriculture (hors salariés de l'État et des collectivités territoriales).
Note de lecture : la part de cadres parmi l'ensemble des actifs occupés tous secteurs confondus passe de 12 % en 1995 à 18 % en 2017.

**Graphique 2 • Maintien de l'emploi non qualifié dans les services**




Source : Insee, enquêtes Emploi. Exploitation : Céreq, Champ : ensemble des actifs occupés du secteur privé hors agriculture (hors salariés de l'État et des collectivités territoriales).
Note de lecture : la part des emplois non qualifiés (ouvriers et employés non qualifiés) se maintient à 27 % entre 1995 et 2017 dans le secteur des services

La seule exception à l'augmentation du niveau de qualification des emplois concerne les employés non qualifiés dont la part continue à progresser, ce qui accrédite la thèse de la polarisation des emplois (Jolly, 2015). La polarisation du marché du travail au cours des dernières décennies se traduit par la croissance simultanée de l'emploi très qualifié et de l'emploi non qualifié, et par une contraction des emplois dits « intermédiaires » (Reshef & Toubal, 2019), lesquels ne se confondent pas avec les professions intermédiaires qui relèvent, avec les ingénieurs et cadres, des emplois très qualifiés et se situent dans le haut du spectre. La polarisation du marché du travail résulte d'un processus schumpetérien de création-destruction d'emplois au confluent de deux logiques : l'externalisation des tâches routinières et répétitives, délocalisées dans les économies émergentes, et l'essor du numérique, qui conduit à supprimer ces mêmes tâches au profit d'emplois toujours plus qualifiés (Verdugo, 2017). Au cours des dernières décennies, ce sont principalement les emplois d'ouvriers et d'employés qualifiés qui ont fait les frais des restructurations économiques, tandis que les emplois non qualifiés continuent de progresser dans le secteur tertiaire, particulièrement dans les services aux personnes et dans les services aux entreprises.

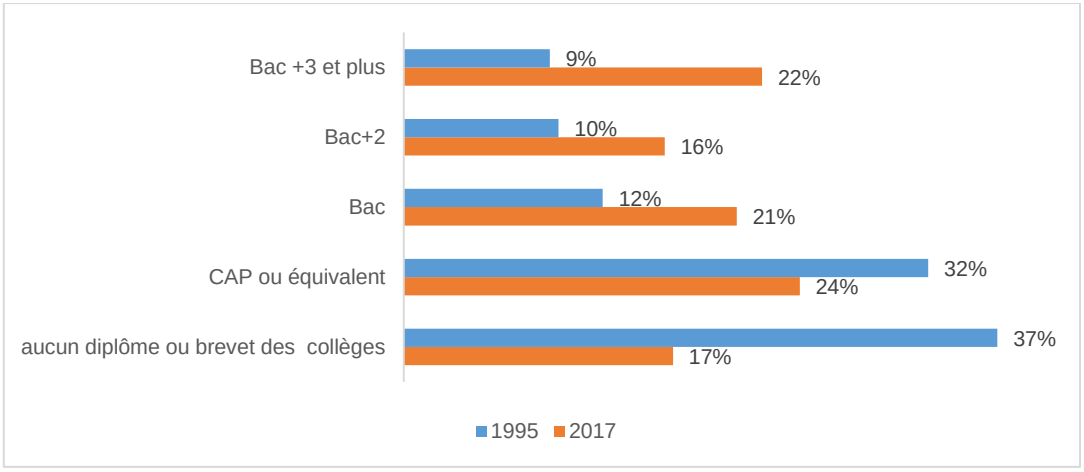
## 1.2. Le niveau de diplôme des actifs s'élève

À la montée en qualification des emplois fait écho l'élévation du niveau de diplôme des actifs avec une forte augmentation des niveaux I-II (bac+3 et plus) : la part des actifs de ce niveau passe de 9 % en 1994 à 22 % en 2017, avec une accélération au cours dernières années (graphique 4).

La progression est spectaculaire dans l'industrie et les services mais également, dans une moindre mesure, dans la construction. La part des actifs de niveau IV (bac) et III (bac+2) double sur la période dans l'industrie et la construction. Symétriquement, la part du niveau V (CAP) recule dans tous les secteurs dans des proportions voisines.

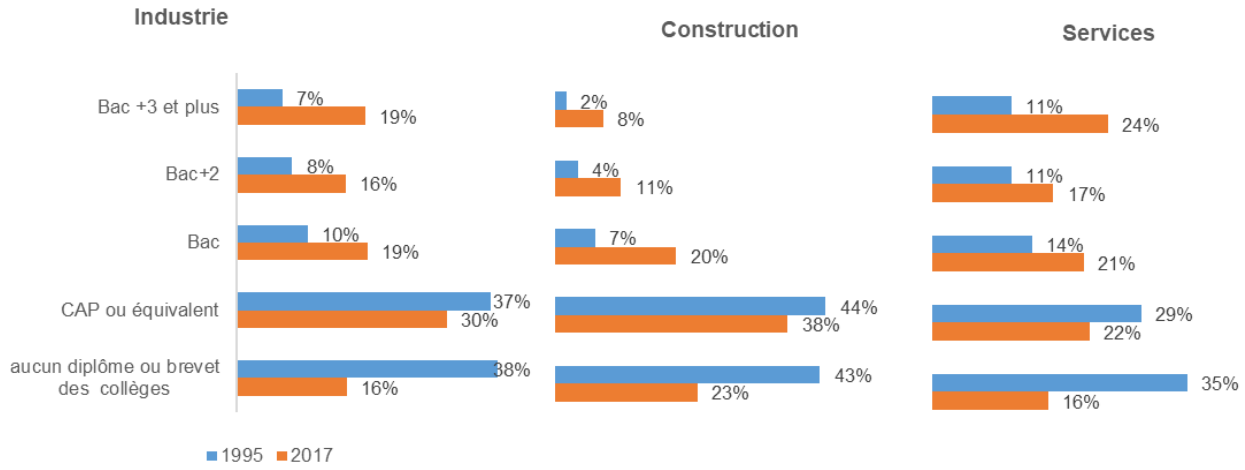
La part des actifs sans diplôme (niveau VI) est en net recul (de 38 % à 16 % dans l'industrie, de 43 % à 23 % dans la construction, de 35 % à 16 % dans les services) sans toutefois disparaître (graphique 5).

**Graphique 4 • Évolution du niveau de diplôme des actifs**




Source : Insee, enquêtes Emploi. Exploitation : Céreq, Champ : ensemble des actifs occupés du secteur privé hors agriculture (hors salariés de l'État et des collectivités territoriales).
Note de lecture : en 2017, 17 % des actifs occupés du secteur privé n'ont aucun diplôme.

**Graphique 5 • Évolution du niveau de diplôme des actifs (industrie, construction, services)**

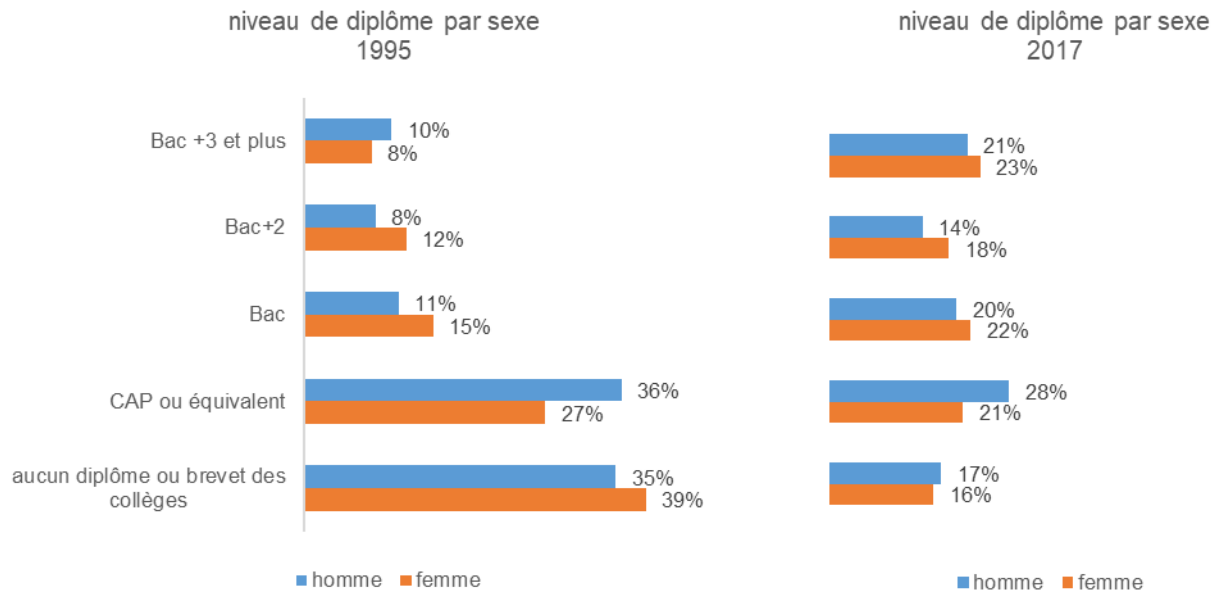



Source : Insee, enquêtes emploi. Exploitation : Céreq. Champ : ensemble des actifs occupés du secteur privé hors agriculture (hors salariés de l'État et des collectivités territoriales).
Note de lecture : en 2017, dans le secteur des services, 24 % des actifs occupés sont titulaires d'un diplôme de niveau bac+3 et plus.

## 1.2.1. Les filles sont plus diplômées que les garçons

La suprématie féminine en matière de diplômes est confortée au cours des deux dernières décennies et se vérifie à tous les niveaux de formation.

**Graphique 6 • Niveaux de diplôme des actifs : comparaison filles/garçons**



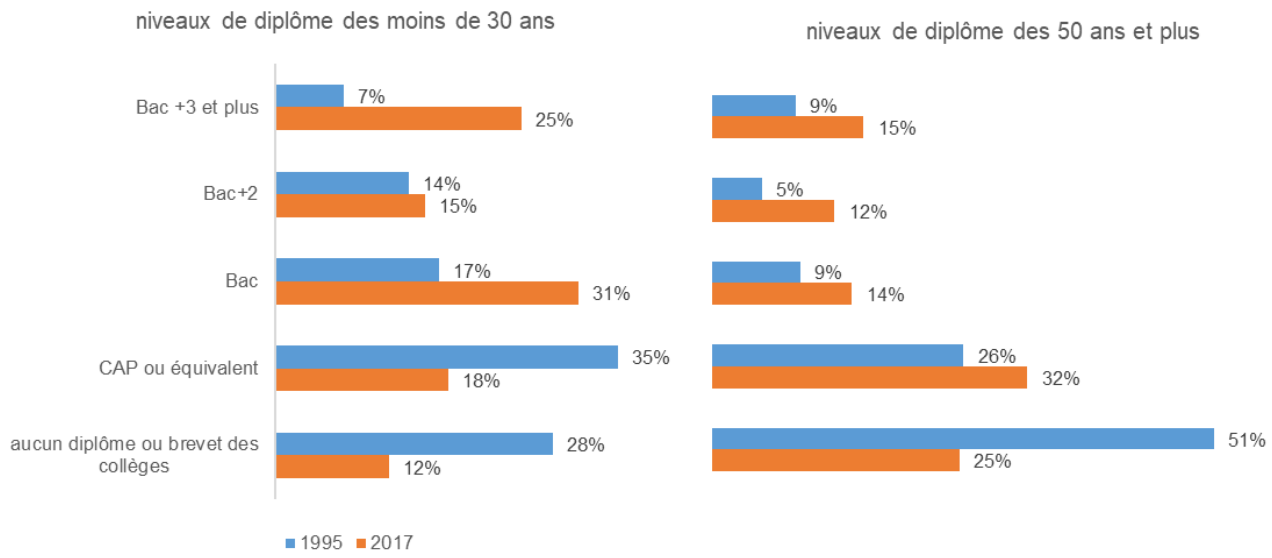

Source : Insee, enquêtes Emploi. Exploitation : Céreq. Champ : ensemble des actifs occupés du secteur privé hors agriculture (hors salariés de l'État et des collectivités territoriales).
Note de lecture : en 2017, 23 % des femmes actives du secteur privé sont titulaires d'un diplôme du niveau bac+3 et plus.

## 1.2.2. Les jeunes sont plus diplômés que les seniors

La comparaison dynamique (sur 23 ans) du niveau de diplôme des jeunes et des seniors fait apparaître des évolutions contrastées :

- entre 1995 et 2017, le niveau de diplôme des seniors (50 ans et plus) augmente de manière limitée mais régulière et concerne tous les niveaux de formation. La part des sans diplôme parmi les actifs recule très fortement – divisé par deux – sans toutefois disparaître ;
- s'agissant des jeunes, l'évolution se fait par « binômes » : Le niveau I-II augmente très fortement sur la période (de 7 % à 25 %) mais cette progression semble se faire au détriment du niveau III, en léger recul ; le niveau IV augmente également fortement (de 17 % à 31 %) au détriment du niveau V, en net recul (de 35 % à 18 %). Enfin, comme pour les actifs dans leur ensemble, la part des jeunes sans diplôme recule significativement (de 28 % à 12 %) sans toutefois disparaître malgré la montée en puissance des politiques de lutte contre le décrochage scolaire au cours des dernières années.

**Graphique 7 • Niveaux de diplôme des actifs : comparaison jeunes/seniors**




Source : Insee, enquêtes Emploi. Exploitation : Céreq. Champ : ensemble des actifs occupés du secteur privé hors agriculture (hors salariés de l'État et des collectivités territoriales).
Note de lecture : en 2017, 32 % des actifs occupés du secteur privé, âgés de 50 ans et plus, ont un niveau CAP contre 18 % pour les moins de 30 ans.

Le fait que les jeunes (moins de trente ans) soient aujourd'hui sensiblement plus diplômés que les seniors (cinquante ans et plus) constitue la conséquence directe du mouvement de hausse d'éducation engagée en Europe et en France à partir des années soixante (augmentation des taux de scolarisation, allongement de la durée des études, massification de l'enseignement supérieur). Cette tendance au « toujours plus » en matière d'éducation (Béduwé & Germe, 2004) renvoie aux grands choix opérés par les gouvernements successifs en matière de politiques éducatives au cours des années 1980-1990 (80 % d'une classe d'âge au niveau du bac, 60 % d'une génération dans le supérieur) et relayés au cours des années 2000 par des réformes communautaires comme le LMD (licence-master-doctorat). Ces orientations font débat, certains observateurs dénonçant « l'inflation scolaire » (Duru-Bellat, 2006) résultant de la stratégie conjointe des entreprises, de l'État et des jeunes et de leurs familles de développer la formation initiale au détriment de la formation continue (Béduwé & Planas, 2002). La hausse d'éducation se traduit par une élévation continue du niveau de diplôme des actifs au cours des dernières décennies et ce mouvement s'opère selon une logique propre au système éducatif, faiblement articulée à l'évolution de l'économie, à l'origine d'un décalage croissant entre la structure de formation des actifs et la structure de qualification des emplois.

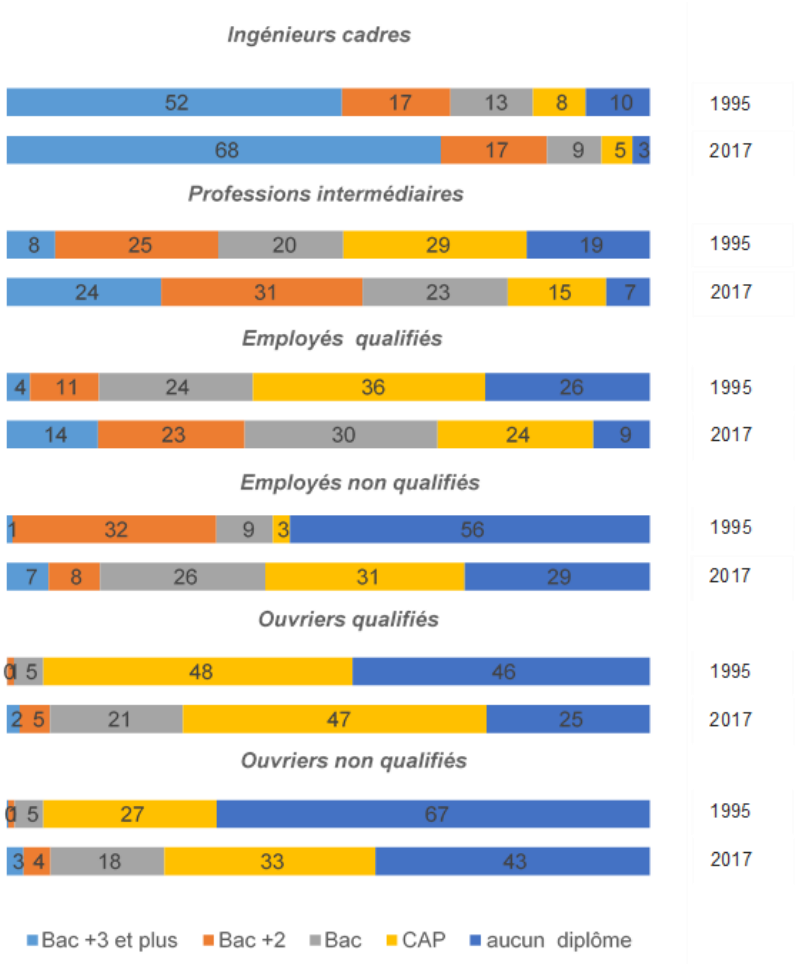
## 1.3. Les emplois sont occupés à des niveaux de diplômes toujours plus élevés

Entre 1995 et 2017, le niveau de diplôme des actifs et le niveau de qualification des emplois n'évoluent pas au même rythme. Le niveau de diplôme des actifs progresse plus rapidement que le niveau de qualification des emplois :

- tous secteurs confondus, le nombre d'actifs occupés de niveau I-II progresse de 13% en 23 ans, tandis que le nombre d'emplois d'ingénieurs et cadres n'augmente que de 6 % ;
- le nombre d'actifs de niveau IV et III progresse de 14% alors que les professions intermédiaires n'augmentent que de 5 % ;
- le nombre d'actifs de niveau V régresse de 12 % tandis que la part des emplois qualifiés ne diminue que de 9 % ;
- enfin, le nombre de non diplômés (niveau VI) recule de 20 % alors même que le volume des emplois non qualifiés reste stable.

De ce fait, les emplois sont alimentés à des niveaux de diplômes toujours plus élevés. Sur longue période (1995-2017), il en résulte une déformation vers le haut de la structure des qualifications (graphique 8).

**Graphique 8 • Déformation de la structure des qualifications**

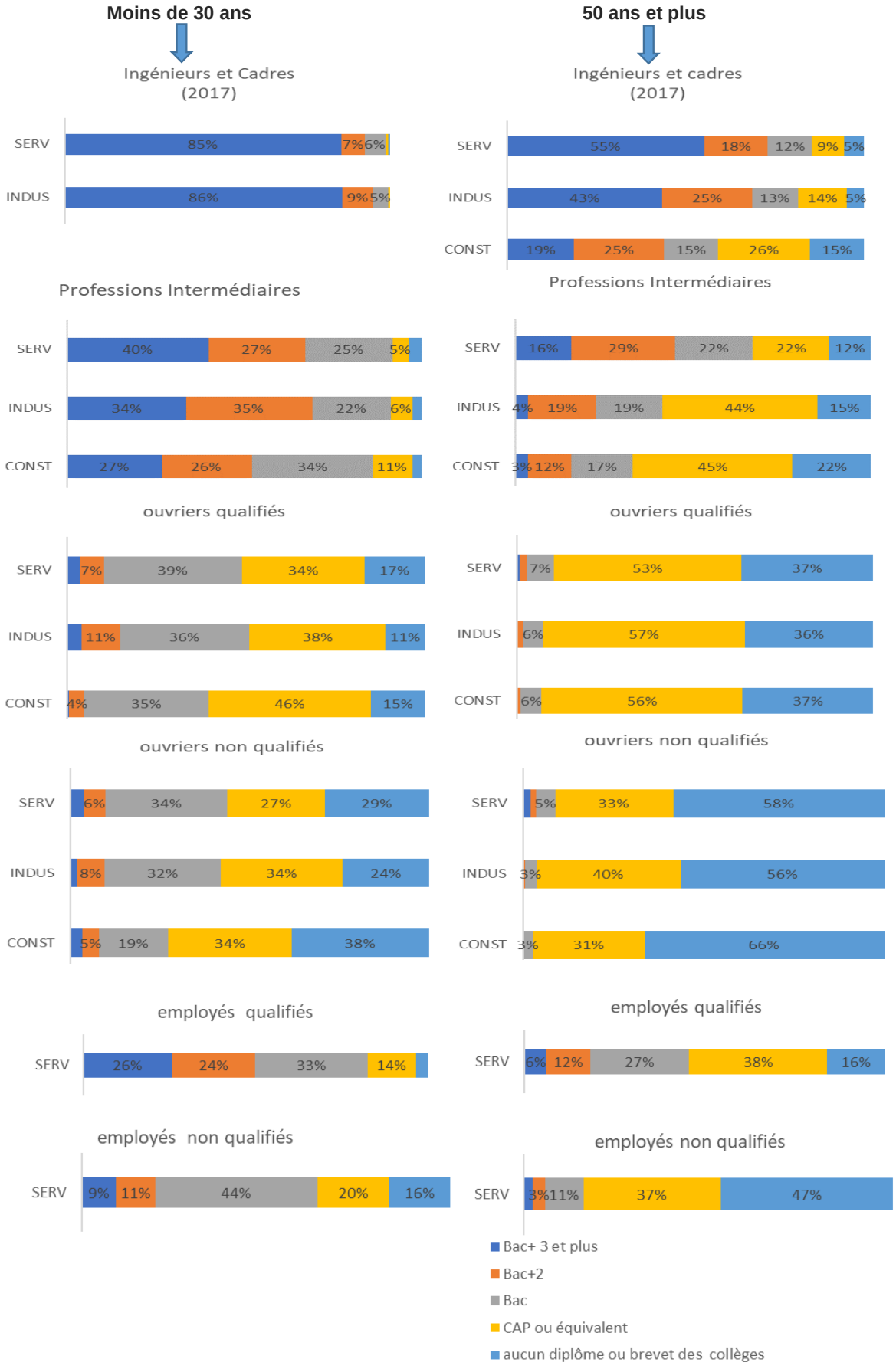



Source : Insee, enquêtes Emploi. Exploitation : Céreq. Champ : ensemble des actifs occupés du secteur privé hors agriculture (hors salariés de l'État et des collectivités territoriales).
Note de lecture : en 2017, 68 % des actifs occupés du secteur privées qui occupent une profession d'ingénieurs ou de cadre sont titulaires d'un diplôme de niveau bac+3 et plus.

## 1.4. D'une génération à l'autre, les normes de qualification se transforment

La comparaison intergénérationnelle (jeunes/seniors) sur la dernière année disponible (2017) montre une évolution différenciée des normes de qualification selon les catégories socioprofessionnelles et les secteurs d'activité (graphique 9).

**Graphique 9 • L'évolution des normes de qualification**



**Panorama de l'évolution des normes de qualification :**

- Le niveau I-II (bac+3 et plus) tend à s'imposer comme la norme exclusive d'accès aux emplois d'ingénieurs et cadres et – s'agissant des jeunes (moins de trente ans), c'est le seul niveau de qualification à se caractériser par une coïncidence entre norme sociale et norme statistique. Avec la massification de l'enseignement supérieur et la mise en place du LMD, le niveau I-II constitue plus que jamais la norme d'accès à la catégorie ingénieurs, cadres et professions libérales, ce que confirme l'analyse statistique : entre 1995 et 2017, tous âges confondus, la part du niveau I-II parmi les actifs occupant des emplois d'ingénieurs et cadres progresse de 52 % en 1995 à 68 % en 2017 (graphique 8) ; pour les jeunes (moins de 30 ans), le niveau I-II tend à s'imposer comme la norme exclusive, avec une progression de 76 % à 86 % dans l'industrie et de 61 % à 85 % dans les services.
- Le niveau III (bac+2) constitue la norme théorique mais non exclusive d'accès aux professions intermédiaires. Depuis la création des BTS et des DUT, au cours des années 1960, l'enseignement professionnel supérieur court constitue la norme théorique d'accès aux emplois relevant de la catégorie des professions intermédiaire (agents de maîtrise, techniciens, commerciaux, emplois d'administration-gestion). Mais cette norme n'est pas exclusive, le niveau III étant concurrencé en aval par les niveaux V (CAP) et IV (bac pro) et en amont par les niveaux I-II (licences pro, masters). Tous âges confondus, la norme de qualification (catégorie modale) des professions intermédiaires se déplace du niveau V en 1995 (28 %) vers le niveau III (31 %) en 2017. En ce qui concerne les jeunes, si le niveau III s'impose au cours des années 2000 (48 % dans l'industrie, 42 % dans la construction, 39 % dans les services, en 2005), il régresse ensuite au profit du niveau I-II (34 % dans l'industrie, 27 % dans la construction, 40 % dans les services, en 2017), ce qui contribue à étendre sa domination déjà avérée pour les emplois de niveau supérieur.
- Les niveaux V (CAP) et IV (bac pro) constituent historiquement la norme théorique d'accès aux emplois qualifiés de l'industrie et des services. Ceci étant dit, la situation des ouvriers qualifiés (OQ) et des employés qualifiés (EQ) diffère sensiblement. Tous âges confondus, la norme statistique d'accès aux emplois d'OQ se maintient au niveau V sur la période 1995-2017 (autour de 48 %), tandis que la part des non diplômés (niveau VI) recule (de 46 % en 1995 à 25 % en 2017). La situation des employés qualifiés est plus composite : en début de période (1995), la norme statistique d'accès aux emplois d'EQ se partage entre les niveaux V (36 %), VI (26 %) et IV (24 %) ; en fin de période (2017), le niveau V a régressé (24 %) au profit des niveaux bac IV (30 %) et III (23 %). La fongibilité des qualifications dans les services est encore plus marquée s'agissant des jeunes, dans la mesure où, si la norme statistique se situe toujours au niveau IV (33 %) en 2017, les emplois qualifiés sont alimentés par des jeunes issus de tous les niveaux de formation : V (14 %), IV (33 %), III (24 %) et I-II (26 %).
- En ce qui concerne les emplois non qualifiés, le niveau VI (sans diplôme) n'a jamais constitué une norme théorique d'accès à l'emploi, sinon par défaut, les actifs sans diplômes ayant vocation à occuper les emplois non qualifiés. Ce postulat se vérifie toujours pour les ouvriers non qualifiés, tous âges confondus, pour lesquels le niveau VI demeure la norme statistique, bien qu'en régression entre 1995 (67 %) et 2017 (44 %) au profit des niveaux V (33 %) et IV (18 %). En ce qui concerne les moins de trente ans, la norme d'accès aux emplois d'ouvriers non qualifiés se déplace du niveau VI en 1995 (52 % dans l'industrie, 57 % dans la construction) vers les niveaux V (34 % dans l'industrie et dans la construction) et IV (32 % dans l'industrie, 19 % dans la construction) en 2017. L'évolution est encore plus spectaculaire dans les services. Tous âges confondus, la norme d'accès aux emplois non qualifiés du tertiaire se déplace du niveau VI en 1995 (56 %) vers le niveau V en 2017 (31 %) et, pour les moins de trente ans, elle passe des niveaux VI (39 %) et V (39 %) au niveau IV (44 %).

Trois constats s'imposent en conclusion de ce rapide panorama :

- pour les jeunes, la détention d'un baccalauréat ou même d'un diplôme de l'enseignement supérieur tend à devenir la norme (statistique) pour accéder aux emplois qualifiés, mais également aux emplois non qualifiés, dans l'industrie comme dans les services ;
- la domination du niveau I-II s'étend, au-delà des ingénieurs, cadres et professions libérales, aux professions intermédiaires et même aux emplois d'employés qualifiés des services ;
- la déformation vers le haut de la structure des qualifications s'accompagne du maintien d'une certaine fongibilité des normes de qualification.

# 2. Des normes de qualification aux conventions de professionnalisation : une lecture au prisme des professions intermédiaires

Dans la nomenclature de l'INSEE, la catégorie socioprofessionnelle des professions intermédiaires regroupe les agents de maîtrise, les techniciens, les commerciaux et les emplois d'administration-gestion des entreprises[1], soit près du quart de l'emploi salarié privé, avec une évolution différenciée selon les catégories : stabilité de l'emploi des agents de maîtrise, forte progression des techniciens et des professions intermédiaires administratives et commerciales (PIACE), ce qui en fait une catégorie socioprofessionnelle à la fois plus féminine et moins âgée que la moyenne (Cadet, Delanoë & Guitton, 2019). Fortement hétérogènes, les professions intermédiaires ont une double caractéristique commune. En premier lieu, leur identité est définie en quelque sorte par défaut (ni ouvriers ou employés ni cadres), ce que synthétise l'expression de professions « intermédiaires », à la fois sur l'échiquier social, au cœur des classes moyennes, et dans l'espace de l'entreprise, à l'interface entre conception et exécution. En second lieu, le niveau III (enseignement professionnel supérieur court – BTS, DUT) constitue la norme théorique d'accès à ces professions.

Parmi les résultats de l'enquête EPIE, un certain nombre de constats enchâssés permettent de structurer l'analyse des changements de paradigme en cours dans les politiques de gestion des ressources humaines des entreprises :

- les transformations du travail, des organisations et du management provoquent une « montée en compétences » généralisée des emplois occupés par les professions intermédiaires ;
- la « montée en qualification » des professions intermédiaires (glissement de la norme de qualification du niveau III vers le niveau I-II) reflète pour partie cette montée en compétences, l'élévation des niveaux de diplômes requis pour occuper les emplois constituant l'un des éléments de réponse apportés par les entreprises ;
- le statut de la formation continue évolue : l'effort de formation des entreprises en direction des professions intermédiaires demeure important mais s'intègre de plus en plus dans un « effort de professionnalisation » plus large ;
- pour nombre d'entreprises, les plus grandes mais pas exclusivement, la professionnalisation des salariés est indexée à l'alimentation des emplois dans le cadre de « conventions de professionnalisation » plus ou moins formalisées dont les multiples agencements possibles permettent d'esquisser une typologie des « régimes d'alimentation et de professionnalisation ».

## 2.1. Montée en compétence et montée en qualification

Il est difficile de rendre compte de la réalité du travail des professions intermédiaires sans revenir brièvement sur la distinction entre qualifications et compétences, d'une part, entre compétences et comportements, d'autre part. Le passage des qualifications aux compétences, au cours des décennies 1970-1990, traduit le recul de la logique de poste dans une organisation du travail de moins en moins taylorisée. La production de masse reculant au profit de la personnalisation de la production de biens et de services, les entreprises *« font face à des exigences de souplesse, de réactivité, de polyvalence et de créativité »* (ISERES 2001). La tertiarisation de l'économie accélère le processus : *« Dans une économie de services, les qualités d'une prestation sont inséparables des qualités de celui qui produit cette prestation »* (Goux & Maurin, 1998). Les compétences renvoient à l'individu, à ses savoir-être autant qu'à ses savoir-faire, alors que les qualifications, héritées de la logique industrielle fordiste, sont des constructions collectives objectivées par les classifications qui font une place plus ou moins centrale à la relation formation-emploi à travers le diplôme (Caillaud, 2013).

Une seconde distinction doit être opérée entre compétences et comportements (Guitton, 2013 a). Les grilles de classification dites à critères classant, qui se substituent aux « grilles métiers » (grilles Parodi)

[1] La catégorie comprend également les professions intermédiaires de l'enseignement, de la santé, de la fonction publique et assimilée, non retenues dans le cadre de l'enquête centrée sur les professions intermédiaires salariées des entreprises.

à partir des années 1980, se caractérisent en effet par l'identification de normes de comportement professionnel (initiative, autonomie, responsabilité) distinctes des compétences proprement dites (techniques, relationnelles, procédurales, etc.). Alors que le management des compétences vise l'optimisation de l'aptitude professionnelle des salariés, l'injonction à l'initiative, à l'autonomie et à la responsabilité vise à renforcer l'implication des salariés et leur engagement dans le travail. Cette distinction entre compétences professionnelles et normes comportementales est heuristique pour prendre la mesure des transformations du travail des professions intermédiaires mais également des politiques de gestion de ressources humaines des entreprises.

### 2.1.1. Une montée en compétence généralisée des professions intermédiaires

La convention statistique distingue classiquement parmi les professions intermédiaires des entreprises entre les agents de maîtrise, les techniciens, et les professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises (PIACE) (Möbus & Delanoë, 2013). Cette distinction entre maîtrise, techniciens, commerciaux et administratifs reste pertinente mais l'enquête EPIE fait apparaître une interpénétration croissante entre ces différentes dimensions des métiers étudiés (Guitton, 2013 a) :

- le management n'est pas l'apanage de la maîtrise : nombre de techniciens et de PIACE encadrent des collaborateurs, animent des équipes, conduisent des projets, supervisent des opérations, dans le cadre d'une relations hiérarchique ou non (1 métier étudié sur 2) ;
- dans l'industrie, la distinction perdure entre techniciens d'études (conception, méthodes) et techniciens d'atelier (production, essais, maintenance) mais c'est dans les services que s'opère l'extension de la catégorie (technico-commerciaux, techniciens administratifs, techniciens de la santé, techniciens du numérique) en lien avec la tertiarisation de l'économie. L'augmentation du nombre de techniciens s'accompagne d'une technicisation accrue des emplois dans leur ensemble (totalité des métiers étudiés) ;
- le durcissement de la concurrence et le déploiement de la fonction commerciale en amont et en aval de la vente provoquent une augmentation du nombre de commerciaux ; au-delà, la montée de l'injonction commerciale et de l'orientation-client accroissent la dimension commerciale de nombre de professions intermédiaires (1 métier étudié sur 2) ;
- la dimension administrative et gestionnaire constitue une composante à part entière des emplois (totalité des métiers étudiés). La généralisation de la bureautique et la quasi-disparition des postes de secrétariat contraignent les salariés à prendre en charge la composante administrative de leur activité. La montée du « managérialisme » (Dupuy, 2012) résultant de la volonté des directions d'entreprise de compenser leur éloignement du terrain par des exigences de reporting sans cesse accrues provoque une inflation des outils de gestion (tableaux de bord, indicateurs, statistiques) et aboutit à redoubler la dimension technique, commerciale ou administrative des métiers par une dimension gestionnaire particulièrement chronophage.

L'interpénétration des dimensions managériale, technique, commerciale, administrative et gestionnaire constitue un facteur de polyvalence fonctionnelle des emplois. La polycompétence devient la règle pour la majorité des professions intermédiaires et provoque une extension du périmètre des compétences-métiers à laquelle doivent faire face les individus et les organisations.

L'enquête EPIE a par ailleurs mis en évidence la nécessité de prendre en compte, au-delà des compétences professionnelles, le poids des normes comportementales (initiative, autonomie, responsabilité) dans la professionnalité des professions intermédiaires. Le recul de la prescription du travail se traduit en effet, pour les professions intermédiaires plus encore que pour les ouvriers et employés, par un double déplacement du management du travail :

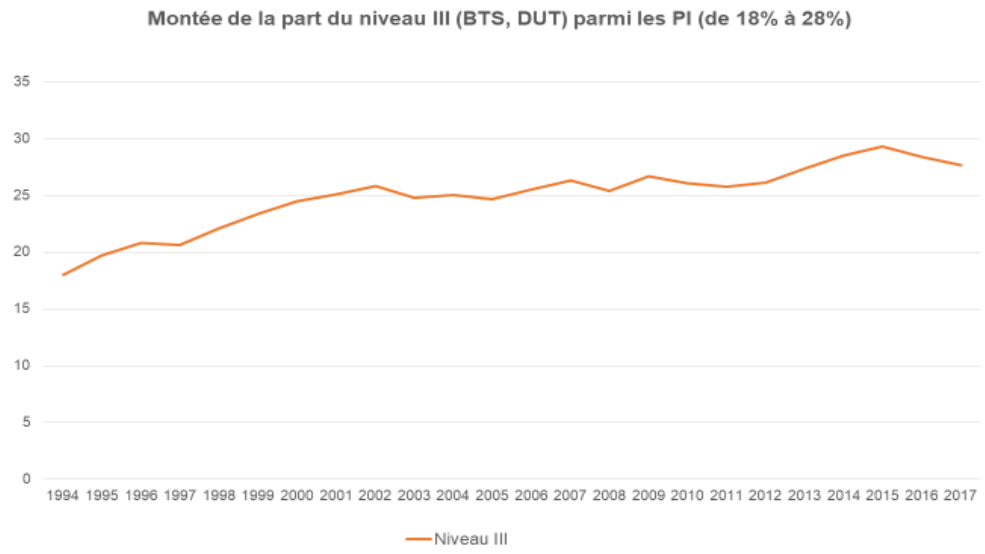
- de l'amont vers l'aval : l'activité étant de moins en moins prescrite et de plus en plus encadrée, le management se concentre sur l'amont de l'activité (fixation d'objectifs) et l'aval (contrôle, évaluation) ; la formalisation porte sur les objectifs à atteindre, les conditions de réalisation, le suivi de l'exécution du travail et les modalités de son évaluation ;
- de l'organisation vers l'individu : en raison de leur position névralgique au sein des organisations, à l'interface entre conception et exécution, entre management et opérateurs, entre entreprises, clients et fournisseurs, les salariés des professions intermédiaires font l'objet d'une injonction croissante à l'initiative, à l'autonomie et à la responsabilité (normes comportementales).

La professionnalité des salariés des professions intermédiaires repose sur un triptyque :

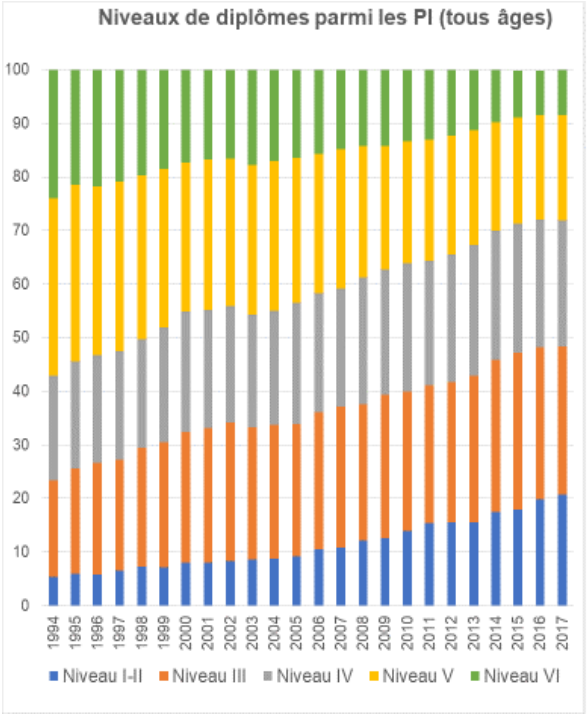
- un socle de « compétences-métiers » qui fonde leur expertise technique ;
- un ensemble de « compétences transversales », notamment relationnelles, qui déterminent leur capacité à exercer des fonctions d'encadrement de proximité ou de conduite de projet, à gérer la relation de service avec les clients ou encore à jouer un rôle de relais de la direction dans la transmission de l'information et la conduite du changement ;
- une série de « normes comportementales » qui déterminent leur capacité à faire preuve d'autonomie, d'initiative et de responsabilité dans l'exercice de leur activité professionnelle.
- les salariés des professions intermédiaires se trouvent confrontés à une injonction paradoxale : développer leurs compétences, exercer leurs missions et satisfaire aux normes comportementales en vigueur alors qu'ils sont eux-mêmes placés en régime « d'autonomie contrôlée » (Appay, 2005) du fait de leur position d'interface au sein des organisation, singulièrement ceux qui exercent des fonctions de management de proximité, d'encadrement d'équipe ou d'animation de collectifs de travail et qui se retrouvent bien souvent « entre le marteau et l'enclume » (Conjard & Gillet, 2013).

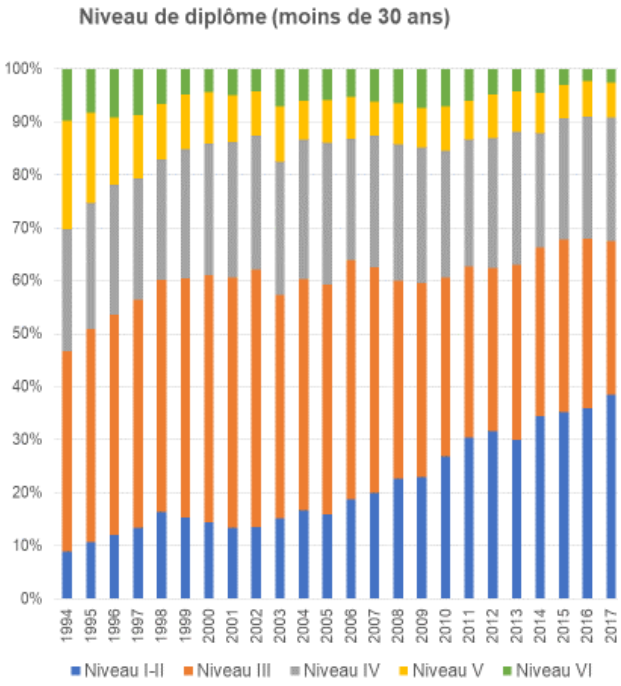
### 2.1.2. Une montée en qualification qui reflète la montée en compétence des professions intermédiaires

Le niveau III demeure la norme de qualification (catégorie modale) pour les professions intermédiaires dans leur ensemble (tous âges confondus), en progression au cours des deux dernières décennies malgré un léger déclin au cours des dernières années.




Pour les jeunes, en revanche, la situation évolue sensiblement au cours des deux dernières décennies. Les jeunes de niveau III (BTS, DUT) font l'objet d'une double concurrence pour l'accès aux professions intermédiaires, par les jeunes de niveau IV (bac pro) et IV+ (études BTS ou DUT sans diplôme), d'une part, et par les jeunes de niveau I-II (licences professionnelles, masters), d'autre part, en raison de la féminisation et de la montée en compétence des professions intermédiaires (Guitton & Molinari, 2013). Les professions intermédiaires sont toujours alimentées par l'ensemble des niveaux de formation (VI V, IV, III et II-I) mais l'évolution se traduit par un déplacement de la norme de qualification (catégorie modale) du niveau III vers le niveau I-II à partir des années 2000.




Dans quelle mesure cette montée en qualification résulte-t-elle d'un effet « travail » (montée en compétence des emplois) et/ou d'un effet « marché du travail » (abondance d'une main-d'œuvre juvénile diplômée et disponible) ? Les deux bien évidemment, nombre d'entreprises compensant l'incertitude associée à l'évolution des métiers par une surqualification à l'embauche. Dans le cas des professions intermédiaires, on peut faire l'hypothèse que les recrutements au niveau I-II visent moins à anticiper l'évolution des compétences-métiers ou même des compétences transversales, transmissibles par la formation continue, qu'à faire face à la réévaluation des normes professionnelles.

## 2.2. Alimentation des emplois et professionnalisation des salariés

Les entreprises font face à la montée en compétences des professions intermédiaires en mobilisant tout ou partie des palettes de la gestion des ressources humaines, au point que, pour nombre d'entreprises enquêtées, la professionnalisation tend à s'imposer comme le nouveau paradigme gestionnaire des relations formation-emploi-travail. On peut définir la professionnalisation comme l'espace ouvert à la gestion des ressources humaines par le recul de la prescription du travail et l'incertitude associée à l'évolution des emplois sous l'effet conjugué des transformations du travail (compétences-métiers, compétences transversales) et du management (normes professionnelles).

### 2.2.1. Effort de formation et effort de professionnalisation

Le constat statistique de la concentration de la formation continue sur les professions intermédiaires (Möbus & Delanoë, 2009) trouve un écho puissant dans la trentaine d'entreprises étudiées, avec des taux de participation financière qui varient de 2,5 % à 8 %, bien au-dessus de l'obligation légale[2]. La variété des usages sociaux de la formation (Guitton, 2013b) met en évidence trois grandes finalités :

- **L'adaptation à l'emploi**

1. Favoriser l'adaptation à l'emploi et l'intégration à l'entreprise et à sa culture propre
2. Pallier les imperfections de la formation initiale et les insuffisances de l'alternance
3. Relayer les processus de rationalisation et de standardisation du travail (formation-formatage)

- **Le développement des compétences**

4. Permettre aux salariés d'acquérir la polycompétence requise par la polyvalence fonctionnelle des emplois

[2] L'enquête EPIE est antérieure à la loi Avenir professionnel de 2018 qui modifie les taux de participation financière des entreprises à la formation et élargit la définition des actions de formation pour intégrer la formation en situation de travail (FEST).

5. Adapter les salariés à l'évolution des métiers et des compétences, particulièrement dans les métiers à dominante technique
6. Accompagner la dynamique des marchés internes (mobilités promotionnelles et fonctionnelles)

- **La professionnalisation**

7. Contribuer à la professionnalisation des salariés dans le cadre de pratiques associant travail et formation ou de parcours alternant travail et formation.

L'effort de professionnalisation des entreprises (Guitton, 2014) ne se réduit pas à leur effort de formation mesuré à partir des indicateurs habituels (taux de participation financière, taux d'accès des salariés, durée moyenne des actions de formation) et ses modalités diffèrent en fonction des multiples combinaisons possibles entre travail et formation : développement des compétences par la pratique professionnelle ; formation en situation de travail (FEST) ; apprentissages professionnels informels (accompagnement par les pairs, coaching par la hiérarchie) ; dispositifs organisationnels (formation tutorée, travail en doublon avec un collègue expérimenté) et gestionnaires (grilles de classification fondées sur la logique compétence). Au-delà de ces pratiques en extension, certaines entreprises, les plus grandes mais pas exclusivement, mettent en œuvre de véritables politiques de professionnalisation dont les modalités diffèrent selon les métiers et les modes d'alimentation des emplois.

### 2.2.2. Conventions de professionnalisation

Tout autant que le glissement du niveau III vers le niveau I-II, la persistance d'une certaine fongibilité des normes de qualification reflète la ductilité et le pragmatisme des entreprises qui indexent leur politique de professionnalisation des salariés à leur stratégie d'alimentation des emplois, métier par métier. Les entreprises qui ont un poste à pourvoir doivent en effet opérer une série d'arbitrages en cascade qui vont déterminer leurs choix ultérieurs en matière de professionnalisation : arbitrage entre recours au marché interne (mobilité) et appel au marché externe (recrutement) ; en cas de recours au marché interne, arbitrage entre mobilité horizontale (fonctionnelle) et mobilité verticale (promotionnelle) ; en cas d'appel au marché externe, arbitrage entre recrutement d'un salarié expérimenté ou d'un jeune débutant, sortant de formation initiale ou peu expérimenté ; enfin, en cas de recrutement d'un jeune débutant, arbitrage quant au choix du niveau de diplôme.

À cet égard, les travaux statistiques sur les professions intermédiaires (Möbus & Delanoë, 2013) mettent en évidence qu'une des spécificités de cette catégorie réside dans la vitalité des mobilités horizontales comme verticales. Les emplois de niveau intermédiaires sont pourvus massivement par la promotion d'ouvriers et d'employés et par des changements d'emplois au sein de la catégorie, ce que confirment les enquêtes en entreprises. De ce fait, l'accès des jeunes aux professions intermédiaires demeure limité (leur part varie entre 20 % et 50 % selon les métiers) et il se fait encore majoritairement au niveau III (BTS-DUT) même si la concurrence du niveau I-II (licences, masters) est croissante (Guitton & Molinari, 2013). Ces résultats soulignent, d'une part, que la formation initiale constitue une source de professionnalisation limitée, pour les entreprises et, d'autre part, que celles qui recrutent des sortants de formation initiale cherchent à limiter les coûts de professionnalisation à l'entrée en relevant leurs exigences en termes de niveaux de diplômes à l'embauche.

L'analyse des politiques de gestion des ressources humaines des entreprises dans le cadre du programme EPIE a mis en évidence ce que l'on peut définir, en référence à l'économie des conventions (Dupuy, Eymard-Duvernay, Favereau, Salais & Thévenot, 1989), comme des « conventions de professionnalisation » plus ou moins formalisées. Ces conventions font référence aux configurations organisationnelles et gestionnaires mises en œuvre par les entreprises pour gérer l'emploi en situation d'incertitude et alimenter les emplois disponibles avec une main d'œuvre aussi formée et compétente que possible. Ces conventions obéissent à une quintuple détermination en fonction :

- du **mode d'alimentation de l'emploi** : marché interne *vs* marché externe ; mobilité verticale *vs* mobilité horizontale ; recrutement salarié expérimenté *vs* jeune débutant ;
- du **statut de l'emploi** : emploi d'entrée, accessible à des jeunes débutants *vs* emploi d'évolution de carrière accessible par la promotion interne ou le recrutement des salariés expérimentés ;
- du **rapport à la norme de qualification** : maintien de la norme (niveau III), glissement (niveau I-II), affranchissement (niveau IV, niveau V ou même VI – absence de diplôme requis) ;

- du **statut de la formation** : formation (adaptation au poste, développement des compétences) *vs* professionnalisation (pratiques, parcours) ;
- du **régime de responsabilité** employeur-salarié en matière de formation et de professionnalisation (responsabilité séparée *vs* responsabilité conjointe).

### 2.2.3. Régimes d'alimentation et de professionnalisation

Des multiples agencements possibles entre ces différentes variables résulte une pluralité de « régimes d'alimentation et de professionnalisation » dont on esquisse une typologie des formalisations dominantes au regard des situations rencontrées (voir encadré ci-dessous) en précisant à nouveau qu'elles valent métier par métier et qu'une même entreprise peut recourir à des régimes distincts selon les métiers et le statut de l'emploi (emploi d'entrée *vs* emploi d'évolution de carrière).

**Typologie des régimes d'alimentation et de professionnalisation**

**Type 1 - Régime « allogène » I**
- Appel au marché externe
- Emploi d'entrée
- Maintien de la norme de qualification
- Formation
- Responsabilité séparée (salarié)

**Type 2 - Régime « allogène » II**
- Appel au marché externe
- Emploi d'évolution de carrière
- Glissement de la norme de qualification
- Professionnalisation
- Responsabilité conjointe

**Type 3 - Régime « indigène » I**
- Recours au marché interne (mobilité verticale)
- Emploi d'évolution de carrière
- Maintien de la norme (passage niveau IV-niveau III)
- Professionnalisation
- Responsabilité conjointe

**Type 4 – Régime « indigène » II**
- Recours au marché interne (mobilité horizontale)
- Emploi d'évolution de carrière
- Maintien de la norme
- Formation
- Responsabilité séparée (salarié)

**Type 5 - Régime « hors sol »**
- Constitution d'un marché interne
- Emploi d'entrée
- Affranchissement de la norme de qualification
- Professionnalisation (mode dégradé : travail + formation-formatage)
- Responsabilité séparée (salarié)

Quelques exemples – nécessairement limités dans le cadre de cette contribution – permettent d'illustrer la variété des régimes d'alimentation et de professionnalisation, ainsi que le pragmatisme dont font preuve les entreprises. Le premier exemple est celui d'un constructeur automobile français qui procède différemment selon qu'il doit pourvoir des emplois de techniciens ou de chefs d'ateliers. Ces derniers, parce qu'ils relèvent de la maîtrise, sont accessibles uniquement par la mobilité interne (promotion d'ouvriers ou mobilité horizontale de techniciens), donnent lieu à un parcours d'intégration et de professionnalisation au poste de près d'une année et font ensuite l'objet d'une gestion de carrière basée sur un mixte entre pilotage par objectifs et logique compétence (type 3). Quant aux emplois de

techniciens, ils sont pourvus principalement par des recrutements de jeunes diplômés au niveau III (BTS ou DUT) prolongés par une formation interne complémentaire avec tutorat d'une durée longue (jusqu'à 200 heures) et leur gestion de carrière, indexée à la logique compétence, prend appui sur un recours intensif à la formation continue (type 1) (Colin, Grasser, Jacquot & Oiry, 2013).

Le second exemple est celui d'une banque de détail qui recoure simultanément à deux régimes distincts pour pourvoir ses postes de commerciaux (chargés de clientèle particuliers) (Brun-Hurtado & Guitton, 2013). Le premier régime (type 1) concerne les jeunes titulaires d'un BTS banque (niveau III) qui, à l'issue de leur recrutement, passent 18 mois comme chargés d'accueil au guichet d'une agence pour acquérir les fondamentaux du métier avant de prendre un poste de chargé de clientèle particuliers, et dont les perspectives d'évolution de carrière sont limitées sauf exception aux emplois de commerciaux spécialisés (chargé de clientèle entreprises, conseiller en gestion du patrimoine). Le second régime (type 2) est spécifique aux titulaires d'un master (niveau II-I), spécialisé ou non, avec ou sans expérience, qui sont recrutés directement comme chargés de clientèle particuliers à l'issue d'un parcours de professionnalisation d'une année et sont susceptibles d'évoluer rapidement vers des fonctions de commercial spécialisé, d'expertise ou d'encadrement (chef d'agence) (type 2).

Les grandes entreprises ne sont pas les seules à organiser des parcours de professionnalisation de leurs salariés non cadres, à l'exemple d'une SSII de taille moyenne (Lozier, 2010) qui pourvoit ses postes de techniciens développeurs par le recrutement de jeunes informaticiens au niveau III (type 1). Le recrutement est suivi d'une période d'intégration de six mois alternant participation à des missions chez le client avec tutorat par le chef de projet, mise en doublon avec des consultants seniors, formations courtes d'adaptation et auto-formation. Leur gestion de carrière repose sur la définition de « parcours de professionnalisation lisibles et contractualisés » incluant des formations qualifiantes longues leur permettant d'envisager à terme le passage ingénieur et l'accès au statut cadre.

Pour conclure ce rapide panorama des régimes d'alimentation et de professionnalisation, il n'est pas inintéressant de présenter une sorte de contre-exemple, celui d'une grande entreprise de la restauration rapide (Bargues, 2013) qui a fait le choix de s'affranchir de toute référence à la norme de qualification et même au diplôme dans ses recrutements, au profit de la motivation, de la compétence et du mérite. Absence de condition de diplôme à l'entrée, formation exclusivement interne et en situation de travail, contrôle permanent de la hiérarchie : cette stratégie de professionnalisation « hors sol » (type 5) vise à fabriquer des professionnels formatés à la culture de l'entreprise (les managers de restaurant) et à constituer un marché interne « maison » tout en faisant l'impasse sur la gestion des carrières, les managers n'ayant que peu de chances d'accéder à la direction d'un restaurant et au statut cadre.

# Références bibliographiques

Affichard, J. (1983). Nomenclatures de formation et pratiques de classement. *Formation Emploi, 4,* 47-61.

Bargues, E. (2013). L'univers standardisé et méritocratique des managers d'une entreprise de restauration rapide. Dans Cadet J.P. et Guitton C. (2013) (dir.), *Les professions intermédiaires, des métiers d'interface au cœur de l'entreprise* (p. 143-152). Paris : Armand Colin, collection « Recherche ».

Béduwé, C. & Germe, J.-F. (2004). Les logiques d'élévation des niveaux de formation. De la hausse à la stabilisation. *Formation Emploi, 85*, 7-21.

Béduwé, C. & Planas, J. (2002). Hausse d'éducation et marché du travail. *Les Cahiers du LIRHE, 7*.

Brun-Hurtado, E. & Guitton, C. (2013). Chargé de clientèle particulier dans la banque de détail : un équilibre délicat entre vente et conseil ». Dans Cadet J.-P. et Guitton C. (dir.), *Les professions intermédiaires, des métiers d'interface au cœur de l'entreprise* (p. 223-232). Paris : Armand Colin, collection « Recherche ».

Cadet, J.-P., Delanoë, A. & Guitton, C. (2019). Les professions intermédiaires dans les entreprises : une catégorie dynamique en prise directe avec les transformations du travail et du management. *Regards, 58*, 27-38.

Cadet, J.-P. & Guitton, C. (2013) (dir.). Les professions intermédiaires, des métiers d'interface au cœur de l'entreprise. Paris : Armand Colin, collection « Recherche ».

Caillaud, P. (2013). Quelle place, quel rôle et quel statut du diplôme dans les grilles de classification des branches professionnelles ? *CPC Info, 57*, premier semestre.

Colin, T., Grasser, B., Jacquot, L. et Oiry, E. (2010). Monographie de site d'un constructeur automobile. Céreq, rapport EPIE, ronéoté.

Coupié, T., Giret, J.-F. & Lopez, A. (2005). « Des formations initiales aux premiers emplois : une correspondance plutôt mal assurée ». Dans Giret J.-F., Lopez A., Rose J. (dir.), *Des formations pour quels emplois ?* (p. 179-188). Paris : La Découverte.

Di Paola, V. et Moullet, S. (2018). « Le déclassement, un phénomène enraciné ». Dans Couppié T., Dupray A., Epiphane D., Mora V. (dir.). *Vingt ans d'insertion professionnelle des jeunes : entre permanences et évolutions* (p. 79-84). Marseille : Céreq, collection « Essentiels » (n° 1).

Dupuy, J.-P., Eymard-Duvernay, F., Favereau, O., Salais, R. & Thévenot, L. (1989). Économie des conventions. *Revue économique*, *40*(2).

Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris : Seuil, collection « La République des idées ».

Giret, J.-F., Lopez, A. & Rose, J. (2005). *Des formations pour quels emplois ?* Paris, La Découverte.

Giret, J.-F. (2015). Les mesures de la relation formation-emploi. *Revue française de pédagogie, 192,* 23-36.

Goux, D. & Maurin, E. (1998). La nouvelle condition ouvrière. *Note de la fondation Saint-Simon, 100*.

Guitton, C. & Fournié, D. (2008). Des emplois plus qualifiés, des générations plus diplômées : vers une modification des normes de qualification ». *Céreq Bref, 252.*

Guitton, C. et Molinari, M. (2013). « Insertion des sortants de formation initiale et alimentation des professions intermédiaires ». Dans Cadet J.-P. et Guitton C. (2013) (dir.), *Les professions intermédiaires, des métiers d'interface au cœur de l'entreprise* (p. 47-62). Paris : Armand Colin, collection « Recherche ».

Guitton, C. (2014). Le rôle de l'entreprise dans la professionnalisation des salariés : la situation des professions intermédiaires. *Éducation Permanente*, *Hors-série AFPA,* 28-37

Guitton, C. (2013a). Ce que les professions intermédiaires nous apprennent des transformations du travail. Dans Cadet J.-P. et Guitton C. (2013) (dir.), *Les professions intermédiaires, des métiers d'interface au cœur de l'entreprise* (p. 278-288). Paris : Armand Colin, collection Recherche.

Guitton, C. (2013 b). Comment expliquer la concentration de la formation continue sur les professions intermédiaires ? Dans Cadet J.P. et Guitton C. (2013) (dir.), *Les professions intermédiaires, des métiers d'interface au cœur de l'entreprise* (p. 333-348). Paris : Armand Colin, collection Recherche.

ISERES (2001). *La formation professionnelle à l'épreuve des compétences*.

Joly, C. (2015). *La polarisation des emplois : une réalité américaine plus qu'européenne ?* France Stratégie, Documents de travail n°2015-04/Août.

Lozier, F. (2010). *Les techniciens d'une SSII.* Céreq, rapport EPIE, ronéoté.

Möbus, M. & Delanoë, A. (2013). *Les professions intermédiaires des entreprises : la nébuleuse en chiffres*. Dans Cadet J.-P. et Guitton C. (2013) (dir.), *Les professions intermédiaires, des métiers d'interface au cœur de l'entreprise* (p. 29-46). Paris : Armand Colin, collection Recherche.

Nauze-Fichet, E. & Tomasini, M. (2002). Diplôme et insertion sur le marché du travail : approches socioprofessionnelles et salariales du déclassement. *Économie et Statistiques, 354*, 21-48.

Reshef, A. & Toubal, F. (2019). *La polarisation de l'emploi en France – Ce qui s'est aggravé en France depuis 2008*. CEPREMAP, Éditions Rue d'Ulm.

Verdugo, G. (2017). *Les nouvelles inégalités du travail : pourquoi l'emploi se polarise*. Paris : Presses de Science Po, coll. « Sécuriser l'emploi ».

# Qualités attendues des candidats et modes de sélection lors du recrutement

## Les enseignements de l'enquête Compétences attendues au moment du recrutement

*Amine Chamkhi et Frédéric Lainé*[*]

## Introduction

Le plus souvent, les opérations de recrutement sont mesurées par les difficultés et les délais de recrutement, ainsi que par les moyens mobilisés pour recruter : tests, canaux de recrutement... Plus rares sont les enquêtes portant sur les qualités attendues des candidats et les critères de recrutement, car il s'agit d'éléments plus difficilement objectivables. Cette étude porte sur ces aspects plus méconnus que sont les critères de sélection des candidats et les éléments explicatifs du choix du candidat retenu finalement. Après avoir présenté l'enquête Compétences attendues au moment du recrutement (1), on analysera les critères de sélection des candidats tels qu'ils sont déclarés par les employeurs, et les déterminants de ces critères : mode de représentation de l'acquisition des compétences, niveaux de qualification, spécialités professionnelles et taille de l'établissement, compétences attendues (2). Une typologie des métiers selon les critères de sélection des candidats et les représentations de l'acquisition des compétences sera ensuite dressée (3). Enfin, à l'aune de cette typologie, seront analysés les canaux de recrutement, les tests pratiqués et les critères ayant présidé au choix du candidat finalement retenu (4).

## 1. Les pratiques de recrutement et les compétences attendues : présentation de l'enquête Compétences attendues au moment du recrutement

Dans les enquêtes quantitatives, les pratiques de recrutement des employeurs sont examinées le plus souvent par le prisme des canaux de recrutement mobilisés et des moyens utilisés pour sélectionner les candidats (CV, pratique de tests… voir par exemple Bergeat & Remy, 2017). Les attentes des employeurs en termes de compétences et plus largement de qualités attendues, ainsi que des critères qui ont présidé au choix du candidat retenu font l'objet de moins d'investigations quantitatives. Les enquêtes OFER fournissent quelques éléments sur ce sujet mais qui restent limités. Des opérations de testing sur les CV ont certes été réalisées mais elles ont comme objet principal les discriminations à l'embauche. Enfin, l'analyse des offres d'emploi (critères demandés lors du dépôt d'une offre à Pôle emploi, analyse textuelle des offres) peut éclairer la question des qualités attendues chez les candidats mais celles-ci ne sont pas forcément mentionnées dans les offres. L'enquête Compétences au moment du recrutement, réalisée par Pôle emploi en 2017, a visé à rassembler des informations conjointes d'une part, sur les canaux de recrutement et moyens de sélection des candidats, et d'autre part sur les qualités attendues et les critères ayant permis de sélectionner le candidat retenu. Cette enquête a porté sur le dernier recrutement effectué par 4 500 établissements ayant recruté au moins une fois entre novembre 2016 et avril 2017 sur des contrats de plus d'un mois.

[*] Pôle emploi, Direction des statistiques, études et évaluation. amine.chamkhi@pole-emploi.fr, frederic.laine@pole-emploi.fr. Les opinions n'engagent que les auteurs et non l'institution à laquelle ils appartiennent.

Les qualités attendues des candidats telles qu'elles sont mesurées dans l'enquête sont de quatre types :

- les critères de sélection des candidats que sont le diplôme, l'expérience professionnelle dans le même métier, et l'expérience de travail dans un environnement de travail proche ;
- les compétences de base attendues dans les domaines de la littératie, du calcul et de l'arithmétique, de l'informatique et de la bureautique ;
- les compétences comportementales : dix compétences comportementales ont fait l'objet de questions, comme le respect des règles et consignes, la capacité à communiquer et le sens de l'écoute, la capacité à travailler en équipe, la capacité d'adaptation… ;
- une compétence technique spécifique : la connaissance des nouvelles techniques dans le métier et la capacité à s'y adapter.

Pour chacun de ces items, sont formulées des questions d'opinion, relatives au dernier recrutement opéré. Après avoir demandé la profession sur laquelle a porté le dernier recrutement, sont posées des questions du type « Pour recruter un candidat au métier de… est ce que l'expérience professionnelle dans le métier (ou telle compétence) est indispensable, utile ou superflue ?».

En complément, des questions sur les canaux de recrutement, la pratique de tests, les difficultés de recrutement et les critères ayant permis de recruter le candidat finalement retenu ont été posées.

# 2. Les critères de sélection des candidats

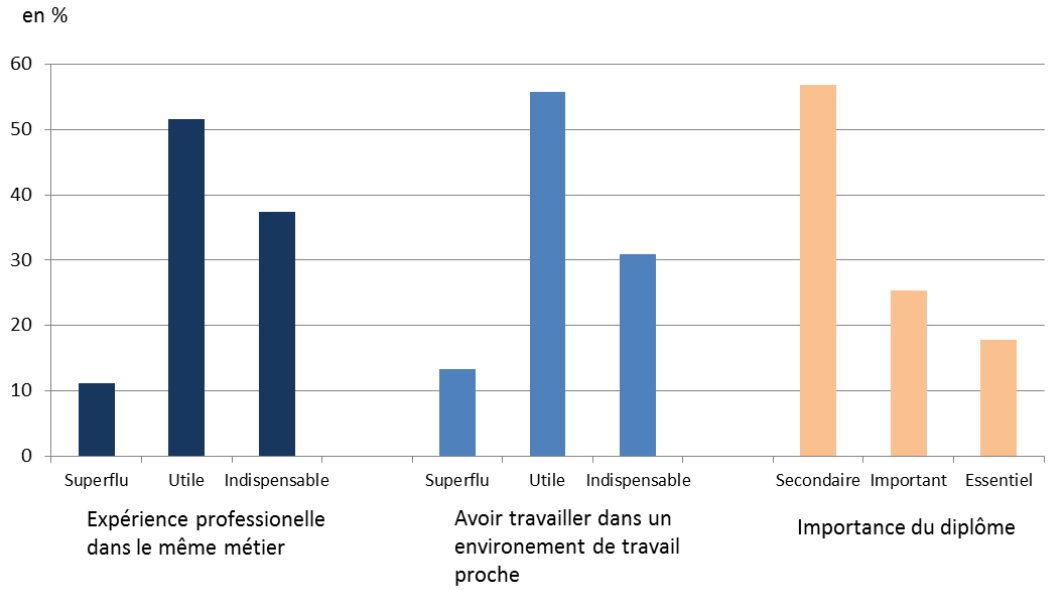
## 2.1. L'expérience professionnelle dans le métier avant tout

Lors d'un recrutement, les employeurs sont attentifs aux signaux qui, chez les candidats, attestent de leur capacité « à être compétent » dans le poste de travail proposé. Trois de ces signaux ont fait l'objet de questions en référence au dernier recrutement effectué : le diplôme, l'expérience professionnelle dans le même métier, et l'expérience dans un environnement de travail proche (même type d'entreprise, ou même public ou même conditions de travail).

De manière relativement attendue, l'expérience professionnelle dans le métier à exercer est une qualité fortement recherchée : 37 % la déclarent comme « absolument indispensable » et 52 % la considèrent comme « utile » (Graphique 1). Au-delà du métier, avoir travaillé dans un environnement de travail proche (même type d'entreprise ou de structure, mêmes publics, mêmes conditions de travail…) est également mis en avant par les employeurs : 31 % le juge « indispensable » et 56 % « utile ». L'environnement de travail est en effet au même titre que le métier explicatif de situations de travail comme le travail en équipe, le contact avec le public, des normes de qualité des produits, une gestion des risques professionnels… (Lainé, 2018a). Cet environnement de travail, au même titre que le métier, va contribuer aussi à définir des « mondes de productions » dans lesquels se construisent des conventions relatives à la qualité des produits et des services rendus entre les acteurs (Salais & Storper, 1995).

Les diplômes détenus par les candidats constituent également une information sur les compétences qu'ils maitrisent. Parmi les recruteurs, 16 % accordent une place primordiale au diplôme (le candidat doit avoir un diplôme spécifique). Un quart des employeurs le considèrent important, le diplôme est important pour le poste à pourvoir, mais plusieurs profils en ternes de niveaux ou de spécialité de formation sont possibles. Enfin, une majorité (57 %) jugent qu'il est secondaire, l'important étant l'expérience ou les qualités comportementales.

**Graphique 1 • L'expérience professionnelle dans le métier, l'expérience dans un environnement de travail proche et le diplôme**




Champ : établissements du secteur privé d'au moins un salarié ayant effectué au moins un recrutement en CDI ou en CDD de plus d'un mois entre novembre 2016 et avril 2017. Source : Pôle emploi et BVA, enquête Compétences attendues au moment du recrutement, 2017.

Les critères de sélection des candidats que sont le diplôme, l'expérience professionnelle dans le même métier et l'expérience dans un environnement de travail proche vont prendre plus ou moins d'importance selon les employeurs. On peut définir trois ensembles de déterminants :

- le mode de la représentation, chez les employeurs, de l'acquisition de la compétence : celle-ci s'obtient-elle, selon l'employeur, principalement par la formation avant l'embauche, par l'expérience professionnelle, par l'exercice au travail ou par la formation en entreprise ? Ce mode de représentation lui-même va dépendre du contenu du travail réalisé (type d'organisation du travail, tâches réalisées), des modes d'apprentissage usuel de la compétence ou encore de la représentation de la compétence par les employeurs ;
- l'espace de qualification et de travail du poste de travail à pouvoir : niveau de qualification, secteur d'activité, spécialité professionnelle, catégorie d'entreprise ;
- les compétences qui sont attendues pour le poste de travail à pourvoir qu'il s'agisse de compétences de base, de compétences techniques ou de compétences comportementales.

## 2.2. Les critères de sélection des candidats : quelles correspondances avec les modes de la représentation de la compétence ?

Dans l'enquête, il était demandé d'exprimer son opinion sur les deux modes d'acquisition principale des compétences pour le métier ayant fait l'objet d'un recrutement, parmi les quatre proposés. Il était possible d'indiquer un seul mode d'acquisition, si telle était l'opinion de l'enquêté.

La place accordée au diplôme est, de façon assez logique, corrélée à la manière de considérer le mode d'acquisition de la compétence. Pour un métier donné, le diplôme est davantage qualifié d'essentiel (le candidat doit avoir un diplôme spécifique), ou important (le diplôme est important mais plusieurs profils en termes de niveaux ou de spécialités de formation sont possibles) lorsque l'employeur considère que la compétence est acquise principalement par la formation (Tableau 1). *A contrario*, lorsque l'employeur considère que la compétence est acquise sur le tas, dans l'exercice du travail, l'employeur accorde moins d'importance au diplôme.

L'expérience dans le métier est, de la même manière, davantage exigée quand l'employeur considère que la compétence dans le métier est acquise par l'expérience passée. Mais, ce facteur explicatif neutralisé, l'expérience dans le métier est également davantage demandée quand l'employeur considère aussi que la compétence s'acquiert par les formations suivies avant l'embauche ou encore dans l'exercice du travail. Ainsi, le poids accordé à l'expérience dans le métier comme critère de sélection semble d'autant plus important que l'employeur a une vision large des modalités d'acquisition de la compétence, en formulant plusieurs modalités d'acquisition de celle-ci.

Enfin, de manière assez logique, l'expérience dans un environnement de travail proche est davantage demandée par l'employeur quand ce dernier considère que la compétence est acquise par les expériences avant l'embauche. Mais ce critère de recrutement est également davantage mentionné quand la formation est citée comme une voie d'acquisition de la compétence.

**Tableau 1 • Les critères de sélection des candidats et la représentation du mode d'acquisition des compétences (logit multinomial)**

| | *Le diplôme essentiel : le candidat doit avoir un diplôme spécifique* | *Le diplôme est important, mais plusieurs profils de niveaux ou spécialités de formation sont possibles* | *Expérience dans le métier : indispensable* | *Expérience dans le métier : utile* | *Avoir travaillé dans un environnement de travail proche : indispensable* | *Avoir travaillé dans un environnement de travail proche : utile* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Modes d'acquisition de la compétence** | *Odds ratio* | | | | | |
| Les formations suivies avant l'embauche | 4,19*** | 1,69*** | 3,7*** | 2,49*** | 1,73*** | 1,34*** |
| Les expériences passées avant l'embauche | ns | ns | 6,2*** | 3,7*** | 2,94*** | 1,83*** |
| Dans l'exercice du travail | 0,68*** | 0,78*** | 1,37*** | 1,30** | ns | ns |

*** significatif au seuil de 1 %, ** significatif au seuil de 5 %, * significatif au seuil de 10 %, ns : non significatif. Méthode : résultats d'un modèle Logit multinomial, avec données pondérées normalisées (la somme des poids correspond au nombre d'observations. Champ : établissements du secteur privé d'au moins un salarié ayant effectué au moins un recrutement en CDI ou en CDD de plus d'un mois entre novembre 2016 et avril 2017. Source : Pôle emploi et BVA, enquête Compétences attendues au moment du recrutement, 2017.

## 2.3 Les critères de sélection des candidats : quelles correspondances avec les niveaux de qualification, les spécialités professionnelles et le type d'entreprise ?

Les exigences des employeurs peuvent varier également avec le niveau de qualification, la spécialité professionnelle et le type d'entreprise recruteuse, non seulement parce que chacun de ces univers implique un contenu du travail spécifique, mais aussi parce que la construction de la qualification par les acteurs économiques, sa certification et la représentation de la compétence, y sont différents.

Les exigences par rapport au diplôme et à l'expérience professionnelle dans le même métier divergent en premier lieu selon le niveau de qualification[1]. Les cadres se distinguent des autres groupes socioprofessionnels par des attentes beaucoup plus fortes des employeurs, que ce soit pour l'expérience professionnelle dans le même métier ou pour le diplôme (Tableau 2). Pour les ouvriers qualifiés, le fait le plus marquant est l'expérience professionnelle exigée dans le métier tandis que pour les employés qualifiés le critère prégnant est le diplôme.

[1] Le niveau de qualification est défini ici par un regroupement de familles professionnelles ayant le même niveau de qualification dominant.

Mais ces attentes varient aussi selon la spécialité professionnelle qui semble jouer un rôle aussi important que le niveau de qualification. Dans les métiers de la santé et de l'action sociale, et dans ceux de l'aide à domicile et de la petite enfance, le diplôme est mis en avant, car il s'agit pour la plupart d'entre eux de métiers réglementés. L'expérience est de même fortement demandée, il en est de même de la capacité à avoir travaillé dans un environnement de travail similaire. Ces métiers demandent en effet des compétences techniques pointues et des compétences comportementales comme la capacité à gérer le stress, la capacité à communiquer et le sens de l'écoute et, pour la plupart d'entre eux, la capacité à travailler en équipe (sur ce sujet voir également Chamkhi, Lainé & Prokovas, 2020).

Dans les métiers industriels, les exigences en termes de diplôme sont également assez importantes, il en est de même de l'expérience dans le métier et de l'environnement de travail. Pour les métiers du bâtiment et travaux publics, le diplôme est moins demandé (ces résultats font écho à ceux d'une précédente enquête, plus limitée, sur les qualités attendues, voir Lainé 2018b) ; en revanche l'expérience dans le même métier ou dans un environnement de travail proche sont mentionnées. Enfin, dans les métiers du commerce, les exigences sont relativement limitées, sans doute parce que les recruteurs considèrent que les compétences nécessaires ne relèvent pas d'un diplôme ou d'une expérience professionnelle déterminée mais d'aptitudes individuelles comme les compétences relationnelles.

Enfin, dans les établissements de 50 et 99 salariés ou, plus encore, d'au moins 100 salariés, les attentes sont plus fortes. Cela peut correspondre à une vision de la compétence et de la qualification plus structurée dans les grands établissements (présence de service RH plus fréquente, existence de grille de classification des emplois) ou encore à une attractivité plus importante des grands établissements sur le marché du travail qui les incite à être plus exigeants. Il se peut également que les recruteurs aient des parcours professionnels différents dans les petits et grands établissements, de telle sorte que cela influence les critères de recrutement. On sait en effet que les critères de recrutement varient selon les parcours scolaire et professionnelle du recruteur (Hidri, 2009).

**Tableau 2 • Les critères de sélection des candidats : les relations avec les niveaux de qualifications, les spécialités professionnelles et la taille de l'établissement (logit multinomial)**

| | *Le diplôme essentiel : le candidat doit avoir un diplôme spécifique* | *Le diplôme est important, mais plusieurs profils de niveaux ou spécialités de formation sont possibles* | *Expérience dans le métier : indispensable* | *Expérience dans le métier : utile* | *Avoir travaillé dans un environnement de travail proche : indispensable* | *Avoir travaillé dans un environnement de travail proche : utile* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Niveau de qualification** | Odds ratio | | | | | |
| Cadre | 3,0*** | 2,96*** | 8,75*** | 4,05*** | 2,53*** | ns |
| Profession intermédiaire | 1,96*** | 2,33*** | 1,45* | ns | ns | ns |
| Ouvrier qualifié | 1,42*** | 1,25** | 2,87*** | ns | 1,35** | ns |
| Employé qualifié | 2,22*** | 1,35** | ns | ns | ns | ns |
| Employé ou ouvrier non qualifié | *réf.* | *réf.* | *réf.* | *réf.* | *réf.* | *réf.* |
| **Domaine professionnel** | | | | | | |
| Bâtiment et travaux publics | ns | ns | 2,56*** | 1,70*** | 2,87*** | 1,90*** |
| Industrie | 1,60*** | 1,98*** | 1,98*** | ns | 2,15*** | 1,39** |
| Administrations, gestion des entreprises | ns | 2,5*** | 2,02*** | 1,55** | ns | ns |
| Commerce | 0,23*** | 0,76*** | 0,63*** | ns | ns | ns |
| Santé, action sociale | 7,86** | 2,42*** | 2,32*** | 2,68*** | 3,69*** | 4,25*** |
| Aides à domicile et petite enfance | 3,02*** | 2,85*** | 5,22*** | 3,14** | 4,90*** | 3,32*** |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Autres domaines | *réf.* | *réf.* | *réf.* | *réf.* | *réf.* | *réf.* |
| **Taille de l'établissement** | | | | | | |
| Moins de 10 salariés | ns | ns | ns | ns | ns | ns |
| 10 à 49 salariés | *réf.* | *réf.* | *réf.* | *réf.* | *réf.* | *réf.* |
| 50-99 salariés | 1,58** | 1,39** | ns | ns | 1,72** | ns |
| 100 salariés et plus | 2,20*** | 1,52*** | 1,80** | 1,80*** | 1,75*** | 1,74*** |

*** significatif au seuil de 1 %, ** significatif au seuil de 5 %, * significatif au seuil de 10 %, ns : non significatif, réf : modalité de référence. Méthode : résultats d'un modèle Logit avec données pondérées normalisées (la somme des poids correspond au nombre d'observations). Les variables de contrôles relatives au niveau de qualification et à la spécialité professionnelle ont été introduites dans le modèle. Champ : établissements du secteur privé d'au moins un salarié ayant effectué au moins un recrutement en CDI ou en CDD de plus d'un mois entre novembre 2016 et avril 2017. Source : Pôle emploi et BVA, enquête Compétences attendues au moment du recrutement, 2017.

## 2.4. Les critères de sélection des candidats : quelle correspondance avec les compétences recherchées ?

Juger les compétences au moment du recrutement est par définition un exercice délicat (Marchal, 2015) puisque la compétence est justement le fait de savoir travailler avec efficacité dans un contexte donné. Le recruteur va donc s'appuyer sur des indices qui témoignent de la compétence du candidat, comme le diplôme et l'expérience professionnelle dans le métier.

Si cette hypothèse est vérifiée, une corrélation doit être observée entre des niveaux d'exigence en compétences et les niveaux d'exigence vis-à-vis du diplôme ou de l'expérience professionnelle. Nous testerons ici le lien avec plusieurs types de compétences : des compétences de base (littératie, calcul, outils informatiques et bureautiques), des compétences techniques et des compétences comportementales. Les analyses sont effectuées en réalisant des régressions logistiques en neutralisant les effets de structure que sont les niveaux de qualification et les spécialités professionnelles[2].

Des attentes fortes sur les compétences de base que sont la capacité à lire et rédiger des documents écrit et la maitrise des outils bureautiques et informatiques induisent des exigences plus fortes vis-à-vis du diplôme. Le diplôme apparait ainsi comme un garant de la maitrise de compétence de base. La numératie (maitrise de l'arithmétique, capacité à faire des calculs...) a un statut spécifique : lorsqu'elle est considérée comme indispensable, cela va de pair avec des exigences plus fortes sur l'expérience professionnelle.

Lorsque l'employeur insiste sur les compétences techniques (connaitre et s'adapter aux nouvelles techniques dans le métier, ou encore considérer que les compétences techniques sont plus importantes que les compétences comportementales), l'expérience professionnelle est davantage exigée. L'expérience professionnelle apparait bien ainsi comme le garant d'une certaine maitrise technique du métier. Une attente plus importante s'affirme aussi sur le diplôme, même si l'effet est moindre que sur l'expérience professionnelle.

*A contrario,* le fait de mettre en valeur essentiellement les compétences comportementales aux dépens des compétences techniques s'accompagne de moindres exigences en matière de diplôme et d'expérience professionnelle.

Cependant, lorsque certaines compétences comportementales bien précises sont attendues, le diplôme et l'expérience professionnelle peuvent être davantage exigés. Les corrélations les plus marquantes sont celles entre la compétence « capacité d'analyse » et le diplôme, la « capacité d'organisation » et l'expérience dans le métier ou « la persévérance » et l'expérience dans un environnement de travail proche. Ces résultats nous incitent à éviter d'opposer de façon un peu sommaire les compétences dites comportementales et les critères de sélection habituels que sont le diplôme et l'expérience professionnelle. La notion stricte de compétence comportementale peut

[2] Pour les spécialités professionnelles la nomenclature est limitée à sept spécialités qui sont celles utilisés dans le tableau 2.

également être mise en question à la vue de ces résultats : la mobilisation de ces compétences implique en effet une certaine technicité, dans un contexte professionnel donné, de telle sorte que la capacité d'analyse est associée au diplôme et la capacité à s'organiser à l'expérience professionnelle dans un métier.

**Tableau 3 • Les critères de sélection des candidats et les compétences attendues (logit multinomial)**

| | *Le diplôme essentiel : le candidat doit avoir un diplôme spécifique* | *Le diplôme est important, mais plusieurs profils de niveaux ou spécialités de formation sont possibles* | *Expérience dans le métier : indispensable* | *Expérience dans le métier : utile* | *Avoir travaillé dans un environnement de travail proche : indispensable* | *Avoir travaillé dans un environnement de travail proche : utile* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *Première modélisation : compétences de base et compétences techniques* | | | | | | |
| Capacité à lire et rédiger des documents : indispensable | 1,52*** | 1,20** | ns | ns | 1,26** | ns |
| Savoir calculer, faire des opérations arithmétiques = indispensable | 0,81** | 1,34*** | 1,34** | ns | 1,26** | ns |
| Maitriser les outils bureautiques et informatiques =indispensable | 1,46*** | 1,51*** | ns | ns | ns | ns |
| Connaitre ou savoir s'adapter rapidement aux nouvelles techniques dans le métier = indispensable | 1,28*** | 1,24*** | 1,62*** | ns | 1,48*** | ns |
| Les compétences comportementales sont plus importantes que les compétences techniques *(référence : elles sont aussi importantes)* | 0,68*** | ns | 0,43*** | ns | 0,44*** | 0,80* |
| Les compétences techniques sont plus importantes que les compétences comportementales *(référence : elles sont aussi importantes)* | 1,31** | ns | 1,54*** | ns | 1,78*** | ns |
| *Deuxième modélisation avec les seules compétences comportementales* | | | | | | |
| Respect des règles et consignes | ns | Ns | ns | 1,19* | ns | ns |
| Capacité à communiquer, sens de l'écoute | 1,32** | 1,35** | ns | ns | 0,83* | ns |
| Gestion du stress | 1,19** | ns | ns | ns | ns | ns |
| Capacité à travailler en équipe | 0,65*** | ns | ns | ns | ns | ns |
| Capacité d'organisation | ns | 1,16 | 1,66*** | ns | 1,36*** | ns |
| Réactivité | ns | 0,86* | ns | ns | 1,43*** | ns |
| Capacité d'analyse | 1,83*** | 1,22** | 1,28** | ns | ns | ns |
| Persévérance | ns | ns | 1,43*** | ns | 1,63*** | ns |

*** significatif au seuil de 1%, ** significatif au seuil de 5%, * significatif au seuil de 10%, ns : non significatif, réf. : non significatif. Méthode : résultats d'un modèle Logit multinomial avec données pondérées normalisées (la somme des poids correspond au nombre d'observations). Les variables de contrôles relatives au niveau de qualification et à la spécialité professionnelle ont été introduites dans le modèle. Champ : établissements du secteur privé d'au moins un salarié ayant

effectué au moins un recrutement en CDI ou en CDD de plus d'un mois entre novembre 2016 et avril 2017. Source : Pôle emploi et BVA, enquête « Compétences attendues au moment du recrutement », 2017.

# 3. Une typologie des métiers axée sur les critères de sélection des candidats et des modes d'acquisition de la compétence

Les critères de sélection des candidats varient selon le métier sur lequel porte le recrutement. La construction d'une typologie permet de simplifier la comparaison entre les métiers en les regroupant dans des sous-ensembles les plus homogènes possibles au regard du diplôme, de l'expérience professionnelle et de l'opinion des employeurs sur les modalités d'acquisition des compétences : dans l'exercice du travail, par les formations suivies avant l'embauche (études initiales ou autres), par les expériences passées avant l'embauche). Sur un ensemble de 60 métiers ou groupements de métiers voisins, sept groupes homogènes peuvent être ainsi définis. Une classification hiérarchique ascendante (CAH) avec consolidation est réalisée sur les coordonnées des métiers sur les quatre premiers axes factoriels d'une ACP (cf. Annexe).

**Tableau 4 • Métiers/groupements de métiers issus de la typologie**

| Métiers/groupements de métiers | Groupes | Métiers/groupements de métiers | Groupes |
|---|---|---|---|
| Maçons | 1 | Maîtrise des magasins et intermédiaires du commerce | 3 |
| Charpentiers | 1 | Bouchers, charcutiers, boulangers | 3 |
| Couvreurs | 1 | Auxiliaire de vie sociale | 3 |
| Plombiers, chauffagistes | 1 | Ass mat-Garde enfants | 3 |
| Menuisiers et ouvriers de l'agencement et de l'isolation | 1 | Educateurs spécialisée (yc jeunes enfants) | 3 |
| Électriciens du bâtiment | 1 | Professionnels de l'animation socioculturelle | 3 |
| Ouvriers qualifiés de la peinture et de la finition du bâtiment | 1 | Autres ouvriers qualifiés industriels | 4 |
| Techniciens et agents de maîtrise du bâtiment et des travaux publics | 1 | Ouvriers qualifiés de la maintenance | 4 |
| Techniciens et agents de maîtrise industriels | 1 | Techniciens et agents de maîtrise de la maintenance | 4 |
| Ouvriers qualifiés de la mécanique | 1 | Ouvriers qualifiés de la manutention | 4 |
| Ouvriers qualifiés de la réparation automobile | 1 | Employe techniciens transport tourisme | 4 |
| Ingénieurs de l'informatique | 1 | Secrétaires | 4 |
| Cadres commerciaux et technico-commerciaux | 1 | Professionnels banque assurances | 4 |
| Cuisiniers et aides cuisiniers | 1 | Vendeurs en produits alimentaires | 4 |
| Professionnels des arts et des spectacles | 1 | Employés et agents de maîtrise de l'hôtellerie et de la restauration | 4 |
| Agriculteurs, éleveurs, sylviculteurs, marins, pêcheurs… | 2 | Aide a domicile | 4 |
| Maraîchers, jardiniers, viticulteurs | 2 | Agents de services hospitaliers | 4 |
| Ouvriers non qualifiés du gros œuvre du bâtiment, des travaux publics, du béton et de l'extraction | 2 | Professionnels de la communication et de l'information | 4 |
| Ouvriers non qualifiés du second œuvre du bâtiment | 2 | Autres professions orientation-action sociale | 4 |
| Ouvriers non qualifiés de la mécanique | 2 | Assistants de service social, conseillers insertion, médiateurs sociaux | 4 |
| Employés administratifs d'entreprise | 2 | Autres ouvriers non qualifiés industriels | 5 |
| Autres vendeurs | 2 | Ouvriers non qualifiés de la manutention | 5 |
| Attachés commerciaux et représentants | 2 | JConducteurs et livreurs sur courte distance | 5 |
| Aides de cuisine, apprentis de cuisine et employés polyvalents de la restauration | 2 | Caissiers, employés de libre service | 5 |
| Agents d'entretien de locaux | 2 | Agents de gardiennage et de sécurité | 6 |
| Ingenieurs | 3 | Aides-soignants | 6 |
| Conducteurs routiers | 3 | Auxiliaire de puericulture | 6 |
| Employés de la comptabilité | 3 | Infirmiers, sages-femmes | 6 |
| Techniciens des services administratifs et sec. direction | 3 | Medecins et prof paramedicales | 6 |
| Cadres des services administratifs, comptables et financiers | 3 | Autres conducteurs | 7 |

**Le groupe 1, forte demande de l'expérience professionnelle :** cet ensemble se distingue par le fait que les employeurs mettent en avant l'expérience professionnelle ; elle est un critère de sélection, et est considérée comme le principal mode d'acquisition des compétences. En effet, plus de la moitié des employeurs jugent indispensable l'expérience professionnelle dans le métier comme critère de recrutement contre un peu plus d'un tiers en moyenne (37 %). Dans le même sens, exercer dans un environnement de travail proche est jugé indispensable par près de la moitié des employeurs (47 % contre 31 % en moyenne).

Parallèlement, la majeure partie des employeurs de ce groupe estiment que l'acquisition des compétences passe par une expérience avant (61 % contre 51 % en moyenne). Cet ensemble a la particularité de regrouper des métiers demandant un savoir-faire à caractère artisanal (9 métiers sur 15 : maçons, charpentiers, couvreurs, plombiers, cuisiniers, etc.). Il regroupe également d'autres métiers à l'image des cadres commerciaux, des professionnels des arts et des spectacles ou des

ingénieurs de l'informatique[3] (Tableau 4, Graphique 2). Ces métiers s'apparentent tous à des « métiers de marché professionnel » pour lesquels, chez les salariés, les compétences s'acquièrent avant tout par l'expérience et la mobilité entre entreprises.

**Le groupe 2, des métiers moins sélectifs et moins exigeants au moment du recrutement :** les employeurs relevant de cet ensemble se caractérisent à la fois, par une moindre exigence du diplôme (71 % jugent superflu le diplôme, contre 57 % en moyenne), et de l'expérience professionnelle (18 % contre 11 % en moyenne). Les employeurs de ce groupe semblent accorder un peu plus d'importance à une acquisition des compétences en exerçant le métier sur le tas (54 %, contre 50 % en moyenne), au détriment de l'expérience et de la formation avant l'embauche (respectivement : 43 % contre 51 % en moyenne, et 19 % contre 26 %). Divers métiers font partie de ce groupe : y sont recensés notamment les métiers liés à l'agriculture (agriculteurs, sylviculteurs, maraîchers, jardiniers, etc.), au bâtiment (ouvriers non qualifiés du gros œuvre et du second œuvre du bâtiment), certains métiers liés au commerce (attachés commerciaux et autres vendeurs), et enfin les métiers d'agents d'entretien de locaux (Tableau 4 et Graphique 2).

**Le groupe 3, forte exigence et de l'expérience et du diplôme :** pour ce groupe, l'expérience et le diplôme sont des critères importants aux yeux des employeurs. Ils sont ainsi près de deux tiers (63 %) à juger indispensable ou important le diplôme contre moins de la moitié pour l'ensemble des métiers (43 %). L'expérience dans le même métier est également regardée de près par les employeurs (45 % jugent indispensable une expérience dans le métier contre 37 % en moyenne). Dans le même sens, les employeurs de ce groupe sont plus nombreux à déclarer que les compétences s'acquièrent d'abord *via* le parcours du candidat avant son embauche à travers les formations suivies (36 %, contre 26 % en moyenne), ou *via* les expériences passées (59 % contre 51 % en moyenne). Le surcroit de réponses relatif à ces deux modalités d'acquisition des compétences renforce ainsi l'idée du rôle important joué par le diplôme et l'expérience dans le processus de sélection des candidats. En revanche, les employeurs de ce groupe sont moins nombreux à déclarer que la compétence s'acquiert dans l'exercice du travail (43 % contre 50 % en moyenne). Il s'agit le plus souvent de métiers qualifiés demandant non seulement un certain niveau d'exigence professionnelle (ingénieurs, cadres des services administratifs, comptables et financiers), mais aussi de l'expérience et un savoir-faire (conducteurs routiers, bouchers, charcutiers, boulangers), et aussi des responsabilités dans l'exercice de leurs activités au quotidien (assistante maternelle et auxiliaires de petite enfance, éducateurs spécialisés, professionnels de l'animation socioculturelle).

**Le groupe 4, le diplôme est moins plébiscité et l'acquisition des compétences passe d'abord par une expérience avant :** pour les employeurs relevant de ce groupe, presque tous les critères de sélection et d'acquisition des compétences sont proches de la moyenne, exception faite du diplôme et de l'expérience avant. En effet, près de deux tiers des employeurs de ce groupe estiment le diplôme superflu pour exercer, soit la proportion la plus élevée tous groupes confondus (57 % en moyenne). Ces derniers, mettent en revanche plus souvent l'accent sur la nécessité de disposer d'expériences professionnelles passées avant l'embauche (56 % contre 51 % en moyenne). Exception faite du groupe 2, cette modalité est la plus majoritaire parmi les employeurs du groupe 4 en matière d'acquisition des compétences (Graphique 2). Outre les ouvriers qualifiés de l'industrie, de la maintenance et de la manutention, d'autres métiers font partie de cet ensemble à l'image des techniciens et agents de maitrise de la maintenance, des employés techniciens transports tourisme, des secrétaires, etc. (Tableau 1)**.**

**Le groupe 5, une acquisition des compétences qui passe d'abord par l'exercice au travail :** pour les employeurs relevant de ce groupe, la sélectivité par le biais du diplôme est facultative pour 83 % des enquêtés (57 % en moyenne), l'expérience professionnelle ne semble, non plus, pas constituer un frein à l'embauche pour 29 % d'entre eux (11 % en moyenne). Par ailleurs, les employeurs de ce groupe mettent plus souvent l'accent sur le rôle de l'exercice au travail comme principal levier d'acquisition des compétences. Ils sont ainsi deux employeurs sur trois à avoir déclaré que l'acquisition des compétences passe d'abord par l'exercice au travail contre un employeur sur deux en moyenne (Graphique 2). Quatre métiers font partie de cet ensemble, il s'agit des autres ouvriers non

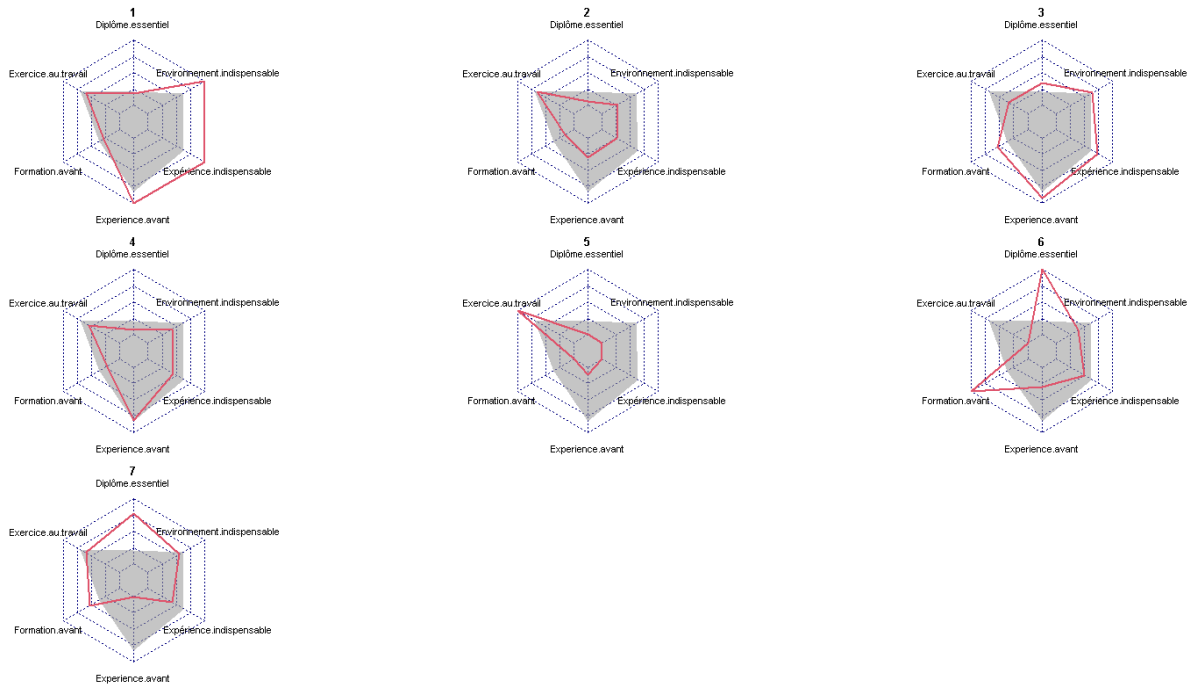
[3] Les informaticiens et les professionnels des arts et spectacles basculent dans ce groupe au moment de la consolidation de la CAH.

qualifiés de l'industrie, et de la manutention, des conducteurs et livreurs sur courte distance, et des caissiers, employés de libre-service (Tableau 1)**.**

**Le groupe 6, des métiers dont l'accès à l'embauche est principalement régulé par le diplôme :** pour cet ensemble, deux critères de recrutement sont nécessaires. D'abord, disposer d'un diplôme pour avoir le droit d'exercer, ce critère de sélection est indispensable pour 84% des employeurs de ce groupe (18% en moyenne). Ensuite, la mise en exergue, par les employeurs, de l'importance des formations (études initiales ou autres) suivies avant l'embauche en matière d'acquisition des compétences. En effet, plus de la moitié des employeurs de ce secteur mettent en avant cette acquisition (57%) contre un quart en moyenne (26%). Tous les métiers de la santé font partie de ce groupe, auxquels s'ajoutent les agents de gardiennage et de sécurité, et les auxiliaires de puériculture (Cf. Tableau 1)**.**

**Le groupe 7, forte demande du diplôme et dans une moindre mesure de la formation :** ce groupe à la particularité d'intégrer un seul métier, celui des « autres conducteurs » (conducteurs de transports en commun, conducteurs de voitures particulière). Autre trait distinctif lié à ce groupe, c'est la forte proportion d'employeurs déclarant indispensable le diplôme (65 % contre 18 % en moyenne) ; après le groupe 6, c'est la proportion la plus élevée d'employeur exigeant le diplôme comme condition préalable à l'exercice du travail. Dans le même sens, et à l'image des groupes exigeant un diplôme (groupes 3 et 6), les recruteurs du métier des autres conducteurs insistent plus souvent sur les formations suivies avant à l'embauche (36 % contre 26 % en moyenne) par rapport aux autres modalités d'acquisition des compétences.

**Graphique 2 • Critères de sélection et d'acquisition par groupes**




Lecture : 84 % des établissements recruteurs appartenant au groupe 6, jugent indispensable le diplôme. La surface grise représente les moyennes totales.
Champ : établissements du secteur privé d'au moins un salarié ayant effectué au moins un recrutement en CDI ou en CDD de plus d'un mois entre novembre 2016 et avril 2017.
Source : Pôle emploi et BVA, enquête Compétences attendues au moment du recrutement, 2017.

# 4. La procédure de recrutement : des opérations visant à sélectionner les qualités recherchées ?

La procédure de recrutement est une opération complexe dans la mesure où *« l'incertitude est propre aux situations de recrutement »* (Eymard-Duvernay & Marchal, 1996 ; Marchal, 2005). Il n'existe pas de manière sûre et établie de juger de la compétence d'un candidat, le jugement de l'employeur va reposer alors sur un faisceau d'indices comme le CV, le recours au réseau pour rechercher et sélectionner des candidats, la réalisation de tests, le comportement au moment de l'entretien d'embauche… Pour agir et décider les recruteurs vont s'appuyer aussi sur des conventions de jugement des compétences (Eymard-Duvernay & Marchal, 1996).

Cette partie vise à analyser dans quelle mesure les opérations réalisées lors de la procédure de recrutement sont le reflet des préférences des recruteurs en termes de compétences et de qualités recherchées, ou dans quelle mesure ces opérations et les choix effectués sont liés à des effets de contexte comme le type d'entreprise dans laquelle se déroule le recrutement.

La procédure de recrutement sera analysée au travers de trois composantes : le canal de recrutement du candidat, la réalisation éventuelle de tests et enfin les critères qui ont présidé au choix final du candidat.

## 4.1. Le canal de recrutement

Le recours aux relations pour recruter est plus important lorsque l'expérience professionnelle est le principal critère de sélection des candidats. Le candidat choisi est par ailleurs plus souvent connu du recruteur. Ce résultat fait écho aux analyses des pratiques de recrutement sur les marchés professionnels : la recherche de personnes très expérimentées conduit à s'appuyer sur les relations et les recommandations des pairs qui font être le garant des compétences professionnelles dans le métiers exercé (De Larquier & Rieucau, 2014 ; De Larquier, 2016). Mobiliser Pôle emploi pour recruter et le recours aux annonces autres que celle déposées à Pôle emploi est plus fréquent dans les métiers pour lequel l'accès au métier présuppose un diplôme précis. Le canal de Pôle emploi et plus largement des annonces se prête en effet à une information standardisée et formalisée comme le diplôme (De Larquier & Rieucau ; De Larquier, 2016*)*. Lorsque la compétence est censée s'apprendre sur le tas, le recrutement s'opère davantage par les candidatures spontanées. Quand la compétence s'acquiert sur le tas, la candidature spontanée peut en effet suffire, elle va témoigner de la motivation des candidats à travailler dans l'entreprise, pour un poste qui ne nécessite pas de compétences ou de diplôme spécifiques selon l'employeur.

**Tableau 4 • Les canaux de recrutement**

| Groupe de métiers | Relations | Pôle emploi | Offres , hors Pôle emploi | Candidatures spontanées | Autres canaux | Candidat déjà connu de l'employeur |
|---|---|---|---|---|---|---|
| C1 forte demande de l'expérience professionnelle | 38 | 13 | 10 | 17 | 22 | 46 |
| C2 des métiers moins sélectifs au moment du recrutement | 30 | 17 | 11 | 26 | 16 | 38 |
| C3 forte exigence et de l'expérience et du diplôme | 23 | 20 | 14 | 18 | 26 | 31 |
| C4 le diplôme moins plébiscité, une acquisition des compétences qui passe d'abord par une expérience avant | 25 | 20 | 14 | 24 | 16 | 32 |
| C5 une acquisition des compétences qui passe d'abord par l'exercice au travail | 28 | 14 | 9 | 36 | 12 | 33 |
| C6 des métiers dont l'accès est principalement régulé par le diplôme et la formation | 19 | 25 | 14 | 28 | 14 | 32 |
| Ensemble des métiers | 29 | 18 | 12 | 23 | 18 | 37 |

Les données relatives au groupe 7, à faibles effectifs, ne sont pas mentionnées dans le tableau. Source : Pôle emploi et BVA, enquête Compétences attendues au moment du recrutement, 2017.

## 4.2. Les tests et les critères qui ont présidé au choix du candidat retenu

La réalisation de tests au moment du recrutement est plus fréquente dans les établissements de plus de 100 salariés, qui disposent davantage de moyens humains et financiers pour les réaliser (cf. Tableau 5). Des tests sont également davantage effectués quand l'accent est mis sur les compétences comportementales : celles-ci sont par définition difficiles à être certifiées ou garanties par un diplôme ou par l'expérience. Lorsque la connaissance et le respect des règles et consignes sont exigés, les tests sont également plus fréquents.

Au contraire, les tests sont plus rares dans les métiers moins sélectifs au regard de l'expérience ou du diplôme (classe 2), ou, à l'opposé, pour des professions pour lesquelles les compétences des candidats sont garanties par l'existence de diplôme (classe 6).

**Tableau 5 • Tests et difficultés de recrutement (modèle logit)**

| | *Réalisation de tests* |
|---|---|
| **Groupe de métiers** | Odds ratio |
| Groupe 1 forte demande de l'expérience professionnelle | ns |
| Groupe 2 des métiers moins sélectifs au moment du recrutement | 0,85** |
| Groupe 3 forte exigence et de l'expérience et du diplôme | ns |
| Groupe 4 le diplôme moins plébiscité, une acquisition des compétences qui passe d'abord par une expérience avant | réf. |
| Groupe 5 une acquisition des compétences qui passe d'abord par l'exercice au travail | ns |
| Groupe 6 des métiers dont l'accès est principalement régulé par le diplôme | 0,77* |
| **Taille de l'établissement** | |
| Moins de 10 salariés | ns |
| 10 à 49 salariés | réf. |
| 50-99 salariés | ns |
| 100 salariés et plus | 1,53*** |
| **Compétences comportementales** | |
| Les compétences comportementales sont plus importantes que les compétences techniques | 1,22* |
| Les compétences techniques sont plus importantes que les compétences comportementales | ns |
| Connaissance et respect des règles et consignes = indispensable | 1,40*** |

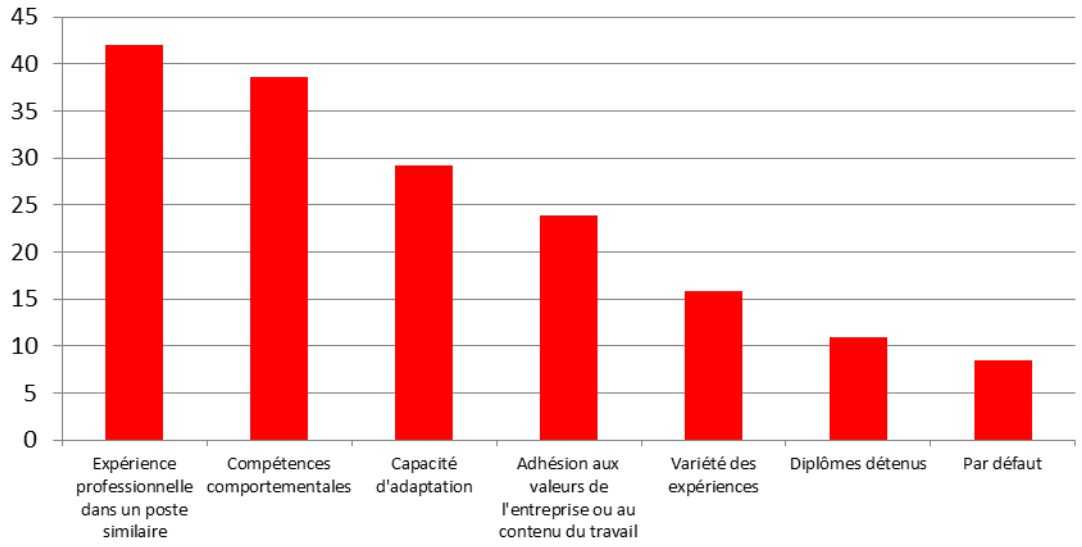
*** significatif au seuil de 1 %, ** significatif au seuil de 5 %, * significatif au seuil de 10 %, ns : non significatif, réf : modalité de référence.
Méthode : résultats d'un modèle Logit avec données pondérées normalisées (la somme des poids correspond au nombre d'observations). Les variables de contrôles relatives au niveau de qualification et à la spécialité professionnelle ont été introduites dans le modèle.
Champ : établissements du secteur privé d'au moins un salarié ayant effectué au moins un recrutement en CDI ou en CDD de plus d'un mois entre novembre 2016 et avril 2017.
Source : Pôle emploi et BVA, enquête « Compétences attendues au moment du recrutement », 2017.

Il était demandé aux employeurs de citer les deux principaux critères ayant présidé au choix du candidat retenu au final. Sept items étaient proposés : expérience professionnelle dans le métier ou un métier proche, variété des expériences professionnelles, diplôme, compétences comportementales, capacité d'adaptation, adhésion aux valeurs de l'entreprise et au contenu du travail, choix par défaut. Parmi les réponses, l'expérience professionnelle et les compétences comportementales sont les plus citées. Le diplôme est peu mentionné : il semble servir surtout à filtrer les candidatures en amont, mais semble peu servir à choisir la personne recrutée au final.

Quand la compétence est censée s'apprendre sur le tas, les recruteurs citent moins, assez logiquement, l'expérience professionnelle et le diplôme. Les employeurs vont s'appuyer alors

davantage sur les compétences comportementales détectées ou sur la capacité d'adaptation supposée du candidat, qui vont garantir que l'apprentissage sur le tas va bien se dérouler.

**Graphique 2 • Les raisons du choix du candidat retenu**




Champ : établissements du secteur privé d'au moins un salarié ayant effectué au moins un recrutement en CDI ou en CDD de plus d'un mois entre novembre 2016 et avril 2017.
Source : Pôle emploi et BVA, enquête « Compétences attendues au moment du recrutement », 2017.

L'expérience professionnelle dans un poste similaire et la variété des expériences ont servi de critère de sélection finale dans les métiers demandant une forte expérience professionnelle (groupe 1). *A contrario*, pour les métiers principalement régulés par l'obtention d'un diplôme, ce n'est pas l'expérience mais bien le diplôme qui ressort plus comme critère *in fine* de choix du candidat retenu (groupes 6 et 7). Il en est de même pour le groupe 3 « forte exigence et de l'expérience et du diplôme ». Quand la compétence est censée s'apprendre sur le tas, les recruteurs citent moins, assez logiquement, l'expérience professionnelle et le diplôme comme éléments déterminants pour choisir le candidat retenu (classes 2 et 5). Il s'appuie davantage alors sur les compétences comportementales et sur la capacité d'adaptation du candidat ou son adhésion aux valeurs de l'entreprise, qui vont être la garantie que l'apprentissage sur le tas se déroule bien.

**Tableau 6 • Les raisons du choix du candidat retenu : différences selon les groupes de métiers**

| Groupe de métiers | Experience professionnelle dans le même métier | Variété des expériences professionnelles | Capacité d'adaptation | Diplôme | Compétences comportmentales | Ahésion au valeurs de l'entreprise et au contenu du travail | Choix par défault |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| C1 forte demande de l'expérience professionnelle | 53 | 19 | 24 | 9 | 31 | 26 | 7 |
| C2 des métiers moins sélectifs au moment du recrutement | 36 | 15 | 33 | 5 | 43 | 24 | 9 |
| C3 forte exigence et de l'expérience et du diplôme | 40 | 17 | 29 | 20 | 34 | 22 | 9 |
| C4 le diplôme moins plébiscité, une acquisition des compétences qui passe d'abord par une expérience avant | 41 | 16 | 30 | 9 | 43 | 23 | 8 |
| C5 une acquisition des compétences qui passe d'abord par l'exercice au travail | 35 | 11 | 32 | 2 | 50 | 27 | 10 |
| C6 des métiers dont l'accès est principalement régulé par le diplôme et la formation | 46 | 10 | 22 | 34 | 35 | 20 | 10 |
| C7 forte demande du diplôme | 38 | 5 | 17 | 30 | 26 | 16 | 17 |
| Ensemble des métiers | 42 | 16 | 29 | 11 | 39 | 24 | 8 |

Source : Pôle emploi et BVA, enquête « Compétences attendues au moment du recrutement », 2017.

Les critères de recrutement modulent aussi le type de contrat sur lequel porte le recrutement. En cas de personne recrutée en CDI, l'expérience professionnelle dans le même métier compte plus et est ainsi davantage mentionnée, inversement les compétences comportementales sont moins citées. Les

grands établissements, à la différence des plus petits, indiquent également moins recruter par défaut d'avoir d'autres candidats.

**Tableau 7 • Influence de la taille de l'établissement et du type de contrat sur les raisons du choix du candidat retenu (modèle logit)**

| | Experience professionnelle dans le même métier | Variété des expériences professionnelles | Capacité d'adaptation | Diplôme | Compétences comportementales | Ahésion au valeurs de l'entreprise et au contenu du travail | Choix par défault |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Moins de 10 salariés | ns | - - - | ns | ns | ns | ns | + |
| 50 à 99 salariés | ns | ns | ns | ns | + | ns | |
| 100 salariés et plus | + + | ns | - - - | + + + | + + | ns | - - - |
| | | | ns | ns | ns | ns | |
| CDI | + + | ns | ns | ns | - - | ns | ns |

Situation de référence : établissement de 10 à 49 salariés et CDD. En fonction de la significativité des résultats sont indiqué la valeur des coefficients.
Source : Pôle emploi et BVA, enquête « Compétences attendues au moment du recrutement », 2017.

# Conclusion

Au regard des nombreux résultats obtenus, l'enquête « Compétences attendues au moment du recrutement » éclaire les pratiques de recrutement des employeurs tant du point de vue des critères de sélection et de recrutement que des moyens mobilisés pour le recrutement par rapport à ces critères. La spécialité professionnelle joue un rôle aussi important que le niveau de qualification pour comprendre les logiques de recrutement, il en est de même que la structure de l'entreprise ou de l'établissement dans lesquels s'effectue le recrutement. Par rapport aux résultats, il est difficile de trancher sur les éléments les plus déterminants qui vont moduler ces critères de sélection et de recrutement : nature du travail, type de compétences mobilisées, cadre institutionnel dans laquelle va se construire la qualification et la vision de la compétence, fonctionnement des différents marchés du travail. Pour gagner en compréhension, il serait intéressant de comparer la vision des recruteurs sur le recrutement avec des résultats factuels sur les profils des personnes recrutées.

# Références bibliographiques

Bergeat, M. & Rémy, V. (2017). Comment les employeurs recrutent-ils leurs salariés ? *Dares Analyses*, *064*.

Chamkhi, A, Lainé, F., Lim, Y-M, Matus, M. & Prokovas, N. (2018). Comment les employeurs sélectionnent les candidats qu'ils retiennent dans leur recrutement. *Statistiques, Études et Évaluation*, *43*.

Chamkhi, A., Lainé, F. & Prokovas, N. (2020). Les métiers de l'action sociale et de la santé : quelles sont les compétences mobilisées, quelles sont les pratiques de recrutement ? *Statistiques, Études et Évaluation*, *59*.

De Larquier, G. (2016). *Une approche conventionnaliste du marché du travail fondée sur le recrutement des entreprises.* Mémoire pour l'Habilitation à diriger des recherches, Université de Paris Ouest-Nanterre La Défense.

De Larquier, G. & Rieaucau, G. (2014). Quand les entreprises font leur marché : canaux et sélection sur les marchés du travail. *Revue française de Socioéconomie*, *14*.

Eymard Duvernay, F. & Marchal, E. (1997). *Façon de recruter. Le jugement des compétences sur le marché du travail*.

Hidri, H. (2009). Qui se ressemble s'assemble… Le recrutement des jeunes diplômés dans les professions de cadres commercial. *Formation Emploi*, *105*.

Lainé, F. & Diaye, M. A. (2018a). *Situations de travail, compétences transversales et mobilité entre les métiers.* France stratégie (Document de travail n°2018-03).

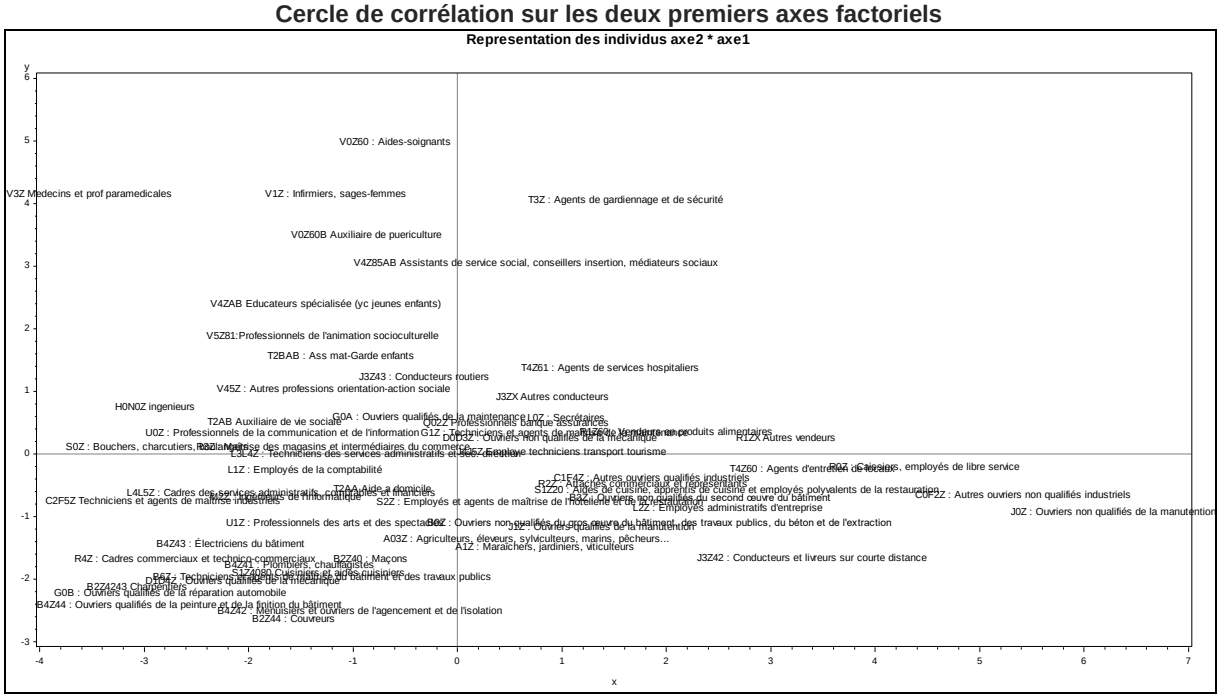
Lainé, F. (2018b). Diplômes, compétences techniques ou comportementales : quelles sont les principales attentes des entreprises ? *Statistiques, Études et Évaluation*, 41.

Marchal, E. (2015). *Les embarras des recruteurs*. Paris : Éditions de l'EHESS.

Salais, R. & Storper, M. (1995). *Les mondes de production. Enquête sur l'identité économique de la France.*

# Annexes

**Cercle de corrélation sur les deux premiers axes factoriels**

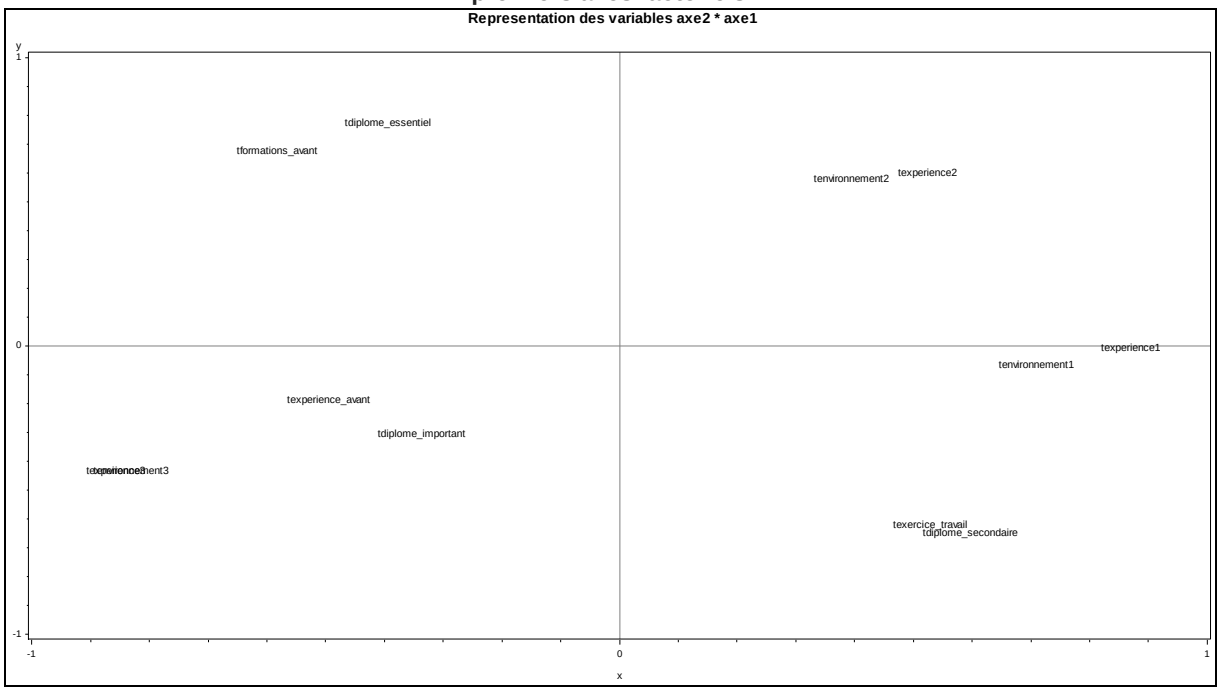



Lecture : chaque variable est repérée par ses coordonnées sur les axes 1 (x) et 2 (y). Si x (resp. y) est élevé en valeur absolue (proche de -1 ou 1), alors la variable contribue fortement à l'axe 1 (resp. 2). Plus l'angle fait avec l'axe est fermé pour la variable, meilleure est la qualité de sa représentation sur cet axe. Exemple : la variable « B2Z4243 Charpentiers » a pour coordonnées (-3,07, -2,1). Elle contribue donc plus à l'axe 1 (3,4), avec une bonne qualité de représentation (59).

Champ : établissements du secteur privé d'au moins un salarié ayant effectué au moins un recrutement en CDI ou en CDD de plus d'un mois entre novembre 2016 et avril 2017

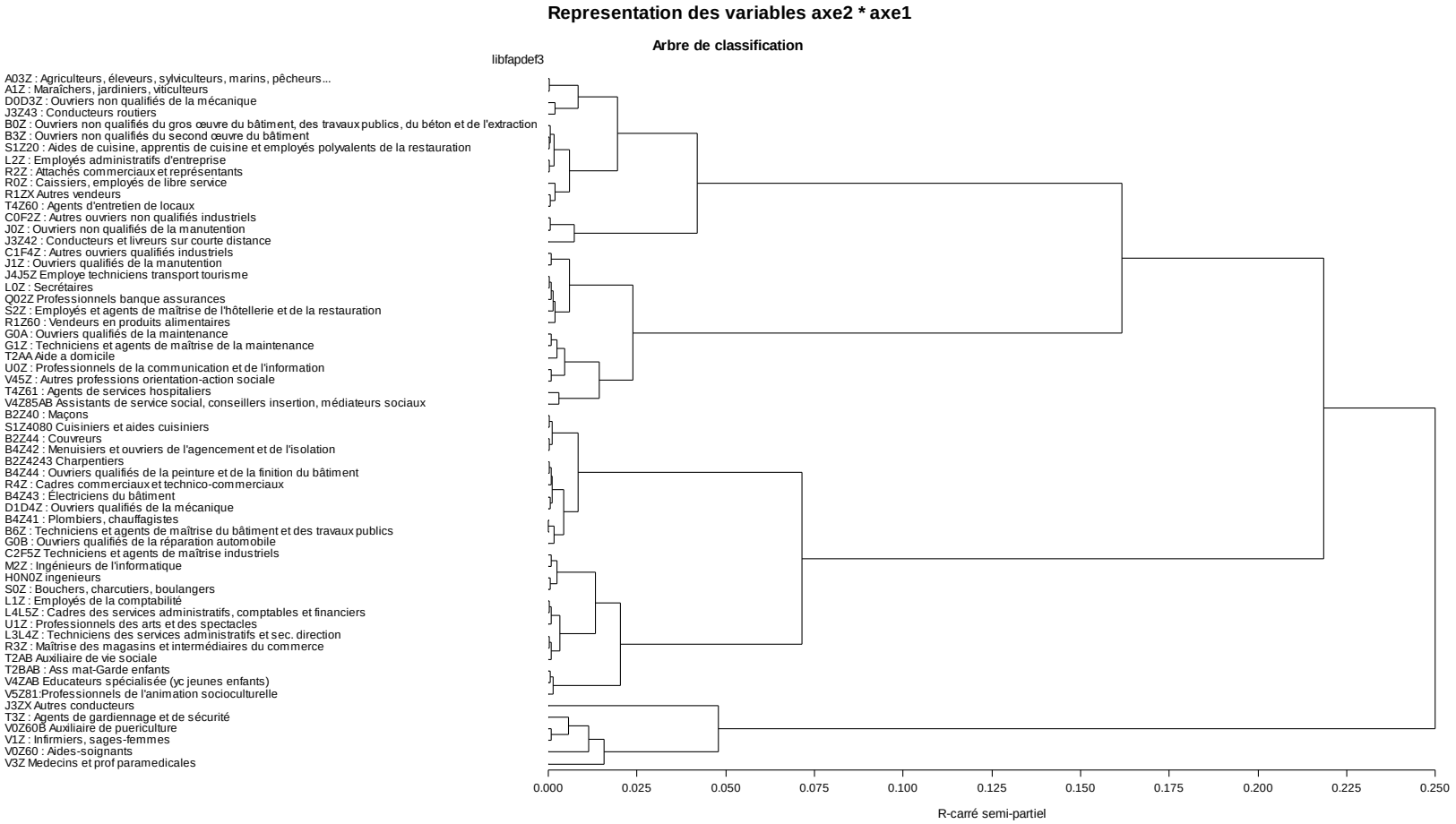
Source : Pôle emploi et BVA, enquête « compétences attendues au moment du recrutement », 2017.

**Projection des critères des modes d'acquisition des compétences et des critères de sur les deux premiers axes factoriels**




Lecture : la modalité diplôme essentiel « tdiplome_essentiel » a pour coordonnées (-0.39; 0.78). Elle contribue donc fortement à l'axe 2 (19,9), avec une meilleure qualité de représentation (76,2).

# Arbre de classification de la CAH non consolidée



# La discrimination positive est-elle légitime pour compenser une discrimination éducative passée ?

## Analyse de l'opinion d'un échantillon représentatif de la population américaine à l'aide d'un questionnaire expérimental

*Mathieu Bunel*[*] *et Elisabeth Tovar*[**]

## 1. Introduction

Face à une abondance de candidatures pour un même poste, les entreprises utilisent très souvent comme critère de sélection le niveau et la réputation de la formation suivie par les candidats. C'est pourquoi l'égalité de l'accès aux formations les plus prestigieuses ou professionnalisantes est considérée comme une étape décisive pour l'égalité d'accès au marché du travail.

Or, aux États-Unis comme en France et dans de nombreux pays développés, il subsiste un mythe sur le caractère égalitariste et méritocratique du système éducatif. Ce mythe va à l'encontre de très nombreuses observations empiriques qui soulignent la persistance et l'ampleur des inégalités scolaires selon le genre ou encore selon l'origine sociale, géographique et ethnique des individus[1]. Ce mythe a depuis longtemps, été déconstruit par de nombreux travaux académiques en sciences sociales qui ont démontré le caractère socialement déterminé du processus de sélection qui est organisé, en partie, pour permettre aux groupes dominants de contrôler l'accès aux ressources éducatives les plus prestigieuses et rentables aussi bien socialement que financièrement. Ce contrôle demeure un des vecteurs bien connu mais persistant de la reproduction sociale.

Le caractère socialement déterminé du processus de sélection explique en grande partie l'existence de très fortes inégalités dans l'accès aux formations les plus prestigieuses. D'après les rapports du National Center for Education Statistics, on observe ainsi aux États-Unis un fort degré de ségrégation scolaire[2]

[*] Université Bourgogne Franche-Comté - laboratoire Ledi, mathieu.bunel@u-bourgogne.fr.
[**] Université Paris Nanterre - laboratoire EconomiX, elisabeth.tovar@parisnanterre.fr.
[1] Voir les travaux pionniers de Bourdieu et Passeron (1964) et plus récemment ceux d'Eymard-Duvernay (2008) et Mijs (2016).
[2] Le système de ségrégation *légale* qui interdisant l'entrée des étudiants Noirs à l'Université a perduré jusqu'à l'arrêt Brown de la Cour Suprême en 1954. James Meredith est devenu le premier Noir à entrer à l'université du Mississippi en 1962.

dans les formations les plus prestigieuses et/ou les plus rentables en faveur des populations blanches[3] et asiatiques, des hommes et des jeunes issus de familles aux revenus élevés[4] (de Brey *et al.,* 2019).

Dans cette communication, nous nous intéressons à l'un des mécanismes qui peuvent être mobilisés pour expliquer ces très fortes inégalités : la discrimination éducative (volontaire ou non) subie par certains groupes.

L'existence d'inégalités et de discriminations éducatives est reconnue par une grande majorité de la population américaine. Ainsi, d'après une enquête de l'institut de sondage Gallup, 55 % des américains estiment ainsi qu'un candidat noir ayant un niveau scolaire identique à celui d'un candidat blanc n'a pas les mêmes chances d'accéder à des études supérieures (Newport, 2016). Selon l'American Trends Panel du Pew Research Center, les répondants Noirs estiment à 52 % que leur couleur de peau les a désavantagés dans la vie et à 60 % que *« les gens se sont comportés avec eux comme s'ils n'étaient pas intelligents ».*

Dans ce contexte, lutter contre les inégalités d'accès aux formations les plus prestigieuses est un enjeu pour nos sociétés qui est autant économique qu'éthique et juridique.

D'un point de vue économique, l'accès à ces formations conditionne la trajectoire professionnelle des étudiants. Psacharopoulos *et al.* (2018) ont établi que le rendement d'une année d'éducation dans le supérieur dans les pays les plus avancés en termes de salaires est d'environ 10 %. Cet effet moyen, relativement stable selon les pays[5], dissimule en réalité de grandes disparités internes selon la spécialisation de la formation suivie dans le supérieur (médicale, sciences humaines), la nature et la réputation des établissements (universitaire, professionnel, grandes écoles, instituts technologiques, universités publiques et privées) (Carnevale *et al.,* 2019 pour les États-Unis ; Argan *et al.,* 2019 pour la France).

D'un point de vue éthique et juridique, la question de l'accès aux formations du supérieur est le plus souvent appréhendée sous le prisme de l'opposition classique entre l'égalité de droit (être traité de façon indifférente par le processus de sélection) et l'égalité réelle d'accès (avoir les mêmes moyens effectifs d'accéder) à un service éducatif. Ces deux principes peuvent entrer en conflit éthique si un groupe subit des discriminations qui limitent son égalité réelle d'accès à l'éducation. Dans ce cas, rétablir l'égalité réelle implique de rompre l'égalité de droit entre les candidats, afin de mettre en place un canal d'accès différencié pour les membres du groupe discriminé. Ces « discriminations positives » (*« affirmative action »* en anglais[6]) peuvent prendre la forme de quotas ou de régimes de recrutement différenciés plus favorables pour certains groupes (les femmes, les noirs aux États-Unis, les habitants de quartiers défavorisés en France, les personnes handicapées).

Dans cette communication, nous nous intéressons aux paramètres qui gouvernent l'acceptabilité de mesures anti-discriminatoires consistant à aménager un processus de sélection afin de compenser une discrimination éducative passée.

Or, les réponses obtenues dans les grandes enquêtes d'opinion sur le sujet du soutien ou non de l'*affirmative action* sont très ambiguës (section 2). Dans cette communication, afin de contourner ces

[3] Ces catégories « Noirs », « Blancs », « Hispaniques » et « Asiatiques » sont utilisées dans les enquêtes sociodémographiques réalisées aux États-Unis, ainsi que dans le débat public, comme l'atteste le hashtag #BlackLivesMatter. Ces catégories ethniques sont de nature déclarative, et il existe une abondante littérature critique à leur sujet (Pimentel & Balzhiser, 2012 ; Terry *et al.,* 2017 ; Strmic-Pawl *et al.,* 2018). Ces catégories sont construites en croisant les réponses à deux questions. Dans une première question, les répondants doivent déclarer leur « race » d'appartenance. Les répondants doivent ensuite dire s'ils sont Hispaniques ou non. L'approche suivie par le Census Bureau américain consiste à coder de façon séparée les deux catégories. C'est cette approche qui est suivie dans le General Social Survey de l'Université de Chicago et dans l'American Trend Panel du Pew Research Center. En revanche, pour l'institut de sondage Gallup, la catégorie des Blancs correspond aux personnes qui se sont déclarées Blanches mais pas Hispaniques. La catégorie des Noirs correspond à toutes les personnes qui se sont déclarées Noires, quelle que soit leur réponse à la question sur leur hispanité. Enfin, la catégorie « Hispanique » renvoie aux Blancs et Hispaniques.

[4] En France, on observe aussi d'importantes inégalités d'accès aux formations les plus prestigieuses, comme le documente l'Observatoire des inégalités (2019).

[5] On obtient un ordre de grandeur identique pour la France à l'aide des données de l'enquête Génération du Cereq (Jaoul-Grammare, 2017).

[6] Calvès (2008) et Sabbagh (2010a, b) pour une présentation de ces dispositifs et leur évolution aux États-Unis.

écueils méthodologiques, nous utilisons une méthode alternative, celle d'un questionnaire expérimental décontextualisé et randomisé, l'enquête Manta (section 3).

Cette base de données originale nous a permis de tester les 4 hypothèses suivantes :

**Hypothèse 1** Les individus soutiennent l'aménagement des épreuves d'admission à une formation prestigieuse pour compenser les effets d'une discrimination éducative passé et ce, même si cet aménagement est coûteux

**Hypothèse 2** Les opinions des individus sur l'acceptabilité des aménagements des épreuves sont affectées par leur connaissance de l'intentionnalité de la discrimination éducative passée

**Hypothèse 3** Les opinions des individus sur l'acceptabilité des aménagements des épreuves sont affectées par leur connaissance des conséquences financières (écart salarial) de la discrimination sur les membres du groupe discriminé

**Hypothèse 4** Les opinions des individus sur l'acceptabilité des aménagements des épreuves sont affectées par la présence d'une potentielle sanction gouvernementale à l'encontre des entreprises coupables de ségrégation professionnelle

Nos résultats (section 4) montrent qu'un peu plus d'un répondant sur deux est favorable à un aménagement du processus de sélection permettant d'annuler les effets d'une discrimination éducative passée. Cette proportion augmente sensiblement et de manière significative lorsque cette singularité qui pénalise ce groupe a été construite volontairement par les institutions éducatives. En revanche, le fait que l'enjeu salarial de la sélection soit important ou que l'entreprise puisse être sanctionnée à cause de son manque de diversité n'affecte pas les choix normatifs des répondants.

# 2. Appréhender le soutien à un mécanisme d'*affirmative action* en présence de discrimination éducative : enjeux & méthode

## 2.1. Dispositifs de sélection à l'entrée aux universités étasuniennes

Aux États-Unis, l'accès aux établissements d'enseignement supérieurs est sélectif.

L'élément central de cette sélection est le score obtenu au SAT (*Scholastic Aptitude Test*)[7] qui permet en apparence de réaliser une sélection universelle, égalitaire et méritocratique : tous ceux et celles qui souhaitent poursuivre des études supérieures dans le système étasunien peuvent librement s'y présenter, sa difficulté est identique partout et son coût est relativement limité (environ 50 dollars).

Le rôle du SAT dans la reproduction d'importantes inégalités sociales et ethniques a été documenté par de nombreux travaux académiques (Alon, 2006 ; Geiser, 2017). Les élèves Noirs représentent ainsi 13 % des élèves qui passent le SAT, mais seulement 2 % des élèves qui obtiennent un score supérieur à 1 400 (College Board, 2018). Les enfants dont les parents disposent d'une formation supérieure inférieure ou égale à bac+2 ont vu leur score au SAT chuter de l'ordre de 27 points depuis 1998[8] (Carnivale *et al.,* 2020).

Parallèlement aux scores du SAT et de l'ACT, de nombreuses universités ont choisi dès les années 1960 d'appliquer la politique fédérale d'*affirmative action*[9] en faveur des femmes et des minorités ethniques afin de garantir une certaine diversité sociale (Meunier, 2008). On peut bien sûr citer le

[7] Il existe un test équivalent et concurrent, l'ACT (American College Test).
[8] On retrouve des résultats similaires sur le rôle de la CSP (Albouy & Wanecq, 2003).
[9] Voir par exemple Kellough (2006) ou Moses (2016).

dispositif mis en place par la Faculté de médecine de Davis, qui est à l'origine du fameux arrêt de la Cour suprême de 1978. Cette Faculté proposait un double système d'admission, un concours commun et un concours moins sévère réservé aux candidats appartenant à des minorités désavantagées pour lesquels un quota de places était fixé.

Si de nombreux travaux établissent aujourd'hui que ces dispositifs ont plutôt eu des effets bénéfiques (Durlauf, 2001 ; Yagan, 2016), ils ont été fortement restreints ou partiellement supprimés suite à une série de décisions de la Cours Suprême[10].

Depuis l'interdiction de la différenciation ethnique des processus d'admission, les universités désireuses de garantir la diversité de leurs étudiants ont mis en place des stratégies de contournement. Certaines, comme l'Université de Chicago (Dur *et al.,* 2020), l'Université de Californie (Sabbagh, 2010b) ou l'Université du Texas (Tienda, Alon & Niu, 2010), ont mis en place des systèmes de différenciation des processus de recrutement *« place-based »* visant à garantir l'accès de l'université à des lycées issus de tous les quartiers (y compris les quartiers Noirs et/ou Hispaniques). D'autres universités ont mis en place des systèmes de compensation des scores SAT obtenus par les différents groupes ethniques (Espenshade & Radford, 2010). Ces pratiques font l'objet d'intenses contestations. Ainsi, en 2014, des associations d'américains d'origine asiatique ont lancé une action en justice (déboutée depuis) contre l'université Harvard, accusée d'utiliser des stratégies similaires afin de pénaliser les asiatiques dans leur procédure de recrutement.

Ainsi, la stratégie à adopter pour faire face aux inégalités et aux discriminations éducatives fait toujours l'objet d'un âpre débat aux États-Unis.

L'enjeu de cette communication est de mobiliser une méthodologie empirique originale pour analyser l'opinion des américains à l'égard d'une situation relevant d'une forme de discrimination éducative et d'un dispositif visant à rééquilibrer ces inégalités.

## 2.2. Résultats & limites des enquêtes d'opinion directes

Collecter des informations sur l'opinion des individus sur des questions sensibles, comme celle de la discrimination éducative et des politiques d'affirmative action, n'est pas trivial.

### 2.2.1. Questions directes abstraites

Une première stratégie consiste à interroger les individus sur leurs principes et leurs valeurs, en toute généralité. C'est l'approche suivie par les grandes enquêtes déclaratives comme le General Social Survey de l'Université de Chicago, l'American Trend Panel du Pew Research Center, ou encore le Gallup Poll Social Series.

Cette approche directe rencontre plusieurs écueils :

- l'ambiguïté de l'interprétation de questions nécessairement courtes, pour lesquelles on ne connaît jamais le cadre analytique de référence des personnes interrogées ;
- la succession de questions normatives qui peut conduire à des effets de débordement entre questions ;
- le biais de désirabilité, qui induit qu'un individu aura tendance à formuler la réponse qu'il estime être celle qui est la plus acceptable aux yeux de l'interrogateur ;
- le fait que dans la réalité les choix normatifs des individus résultent le plus souvent d'arbitrages entre plusieurs impératifs, présentés séquentiellement dans ces enquêtes sans qu'il soit possible de savoir comment les répondants les hiérarchisent.

Dans le contexte qui nous intéresse dans cette communication, celle de la discrimination éducative, ces trois écueils peuvent rendre très délicate l'interprétation d'enquêtes déclaratives.

[10] Arrêts Davis (1978), Grutter (2003), Parents v. Seattle and Meredith v. Jefferson (2007) et Fisher I & II (2013, 2016).

Ainsi, selon l'enquête considérée, entre 61 et 71 % des Américains affirment que les programmes d'*affirmative action* conçus pour augmenter le nombre d'étudiants noirs et issus de minorités sur les campus universitaires sont une bonne chose (Newport, 2016 ; Pew Research Center, 2019). Pourtant, dans le même temps, 70 % des répondants estiment que *« les candidats ne devraient être admis que sur la base de leur mérite, même si cela implique que peu de candidats issus de minorités ethniques seront admis »* par opposition à l'opinion selon laquelle *« le profil racial ou ethnique des candidats devrait être considéré afin de contribuer à promouvoir la diversité des campus universitaires, même si cela implique d'admettre des étudiants issus de minorités qui n'auraient pas été admis autrement »* (Newport, 2016).

Ces différences ne résultent probablement pas d'incohérences dans les systèmes de valeurs des personnes interrogées, mais bien de la difficulté de collecter des opinions de façon efficace et non ambiguë sur de tels sujets (sur le retournement de sens subi par la notion d'*affirmative action*, voir Pauwels, 2010 ; Tran, 2019).

### 2.2.2. Questions directes situées

Une deuxième stratégie consiste à interroger les individus en prenant explicitement pour référence le cadre réel dans lequel ils évoluent. Cette stratégie pose d'autres problèmes.

- Le biais biographique : il n'est pas certain que les répondants aient une connaissance suffisante des phénomènes sur lesquels ils sont interrogés, et leur opinion sur le sujet est colorée par leur propre trajectoire et expérience personnelle.
- Les préjugés inobservables : le degré d'animosité, conscient ou non, des répondants à l'égard des groupes réels d'individus discriminés est inobservable de sorte que l'on ne peut pas démêler leur sensibilité « pure » au racisme et aux inégalités et leur sentiment personnel vis-à-vis des groupes ethniques considérés.

## 2.3. Spécificités et apports de la méthode des vignettes décontextualisées

La troisième stratégie, celle qui a été adoptée dans le cadre de l'enquête Manta, consiste à chercher un terrain médian entre l'approche *abstraite* et l'approche *située* en utilisant la méthode des vignettes décontextualisées[11] où on présente une situation fictive aux personnes interrogées et on leur demande ensuite la ou les solutions qu'ils préfèrent pour remédier à cette situation.

Cette méthode possède trois avantages.

- Par opposition à l'approche *située*, il est possible de placer la situation de discrimination dans un contexte distancié par rapport à la réalité vécue par le répondant, afin de minimiser le biais biographique.
- Par opposition à l'approche *abstraite*, les enquêteurs limitent l'ambiguïté en explicitant les éléments contextuels pertinents au regard de la situation étudiée : ils peuvent précisément décrire le nombre de groupes en présence, la qualité de leur cohabitation, la nature de la discrimination subie par un ou plusieurs groupes, l'ampleur de cette discrimination, ses conséquences sur les membres du groupe discriminé et sur les autres groupes…
- Le troisième avantage consiste à pouvoir introduire des éléments d'information variables au sein de la vignette, constituant ainsi un portefeuille de scénarios qui ne se différencient que par un seul facteur. En mesurant les différences de points de vue exprimées selon des facteurs inclus ou non dans la vignette, on peut alors mesurer l'effet causal[12] de chaque facteur sur les opinions exprimées.

[11] C'est la méthode dite des questionnaires expérimentaux (Factorial Survey Analysis). Voir Wallander (2009) pour une présentation plus détaillée de cette méthode.
[12] D'autres approches, comme le testing ou les expériences de laboratoire, partagent cette dimension expérimentale et causale avec la méthode des vignettes.

# 3. L'enquête Manta

## 3.1. Structure de la vignette et portefeuille de scénarios

La vignette Manta décrit un processus de sélection apparemment neutre qui se traduit par un taux d'échec anormalement élevé pour les membres d'un groupe ayant subi des discriminations éducatives dans le passé (cf. Annexe pour le détail de sa formulation).

Dans cette situation, l'agent recruteur a deux choix possibles :

- ne réaliser aucun aménagement du processus de sélection qui s'applique donc de façon identique à tous les candidats. La conséquence est qu'aucun des membres du groupe qui a subi une discrimination éducative dans le passé ne réussit la sélection. Dans ce cas, l'agent recruteur ne subit pas de perte financière. Nous explicitons le fait qu'en absence de discrimination éducative, tous les candidats, quelles que soient leurs origines, sont également capables de réussir la sélection ;
- aménager le processus de sélection pour les membres du groupe victime de discrimination afin de leur permettre de rattraper leur retard de formation causé par la discrimination éducative passée qu'ils ont subie. Ce faisant, leur taux de succès sera identique à celui des autres candidats. Cependant, cet aménagement est très coûteux pour l'agent recruteur.

En fin de vignette, les répondants sont invités à indiquer l'alternative qui leur semble la plus juste d'un point de vue moral parmi ces deux choix possibles. Cette structure de choix met volontairement en tension un principe moral « évident » de non-discrimination avec un principe d'un autre ordre (ici, le revenu de l'agent recruteur), afin de révéler les préférences des répondants quant à la hiérarchie entre ces normes.

La décontextualisation de la question posée est réalisée en positionnant volontairement l'histoire décrite dans la vignette sur une galaxie lointaine où coexistent des humains et des espèces extraterrestres, parmi lesquelles une espèce fait l'objet de discriminations. La caractéristique qui distingue le groupe discriminé des autres (une période de confinement culturellement obligatoire à l'adolescence) a été choisie pour qu'elle ne renvoie pas à une caractéristique sociale ou culturelle des groupes ethniques réels qui peuplent les États-Unis[13].

Trois types de variation factorielle conduisent par combinaison aux 6 scénarios (#) du tableau 1.

- L'intentionnalité de la discrimination : délibérée (# 1, 2, 3 et 7) ou involontaire (# 4, 5 et 6).
- Le coût engendré par la discrimination sur le groupe discriminé : une perte importante de revenu (# 2, 3, 5 et 6) vs. aucun effet financier (# 1 et 4).
- Le fait que l'entreprise qui recrute puisse être sanctionnée par les pouvoirs publics (# 3 et 6) ou non (# 1, 2, 4 et 5) du fait du manque de diversité de ses employés.

**Tableau 1 • Portefeuille de scénarios**

| | | **Différentiel salarial** | | |
|---|---|---|---|---|
| | | **Aucun** | **Salaire 2 fois moins important** | |
| **Sanction des entreprises** | | Aucune | Aucune | Oui |
| **Discrimination éducative** | Délibérée | Scénario #1 (n=102) | Scénario #2 (n = 136) | Scénario #3 (n=96) |
| | Involontaire | Scénario #4 (n=101) | Scénario #5 (n=100) | Scénario #6 (n=114) |

Source : Manta, 2020.

[13] L'enquête Manta a été conçue au printemps 2019 et menée entre septembre 2019 et janvier 2020. Elle est antérieure à la pandémie de Covid-19 qui a conduit une grande partie de la population mondiale à faire elles-mêmes l'expérience du confinement. Notre enquête est également antérieure aux mouvements pour les droits civiques #BlackLivesMatter qui ont lieu au printemps 2020 aux États-Unis et dans d'autres pays, dont la France.

## 3.2. Collecte des données et statistiques descriptives sur notre échantillon

La passation du questionnaire a été réalisée en ligne entre juin et janvier 2020 sur un panel constitué par *SurveyMonkey* d'environ 800 personnes représentatives de la population des États-Unis.

Chaque répondant a reçu l'un des 6 scénarios décrits dans la partie précédente et devaient indiquer sa préférence morale sur l'aménagement ou non du processus de sélection (variable AMÉNAGER = oui, non). La seconde question portait sur le point de vue du personnage de l'histoire présentée dans la vignette que les répondants avaient le plus considéré au moment de faire leur choix (variable IDENTIFICATION = tous les agents, le candidat issu du groupe discriminé, un autre agent : autres candidats, agent recruteur, entreprise).

Une courte série de questions permettait de collecter des informations sur les caractéristiques socio-démographiques des répondants : leur genre (variable GENRE = femme, homme), leur origine ethnique (variable ETHNIE = Blanc - White or Caucasian et non-Blanc - American Indian ou Alaskan Native, Asian or Pacific Islander, Black or African American, Hispanic or Latino), leur âge (variable ÂGE = moins de 30 ans, entre 30 et 60 ans, plus de 60 ans), leur niveau d'éducation (variable ÉDUCATION = études supérieures, pas d'études supérieures), leur revenu (variable REVENU = moins de 50 000 $, 50 000 $ à 149 999 $, 150 000 $ et plus) et leur opinions politiques (variable POLITIQUE = conservateur, libéral, centriste, *i.e.* ni conservateur ni libéral).

Le Tableau 2 présente les caractéristiques observables des individus de notre échantillon. Notons que notre champ porte sur les adultes de 18 ans et plus ayant au moins le niveau baccalauréat, ce qui explique la surreprésentation des femmes, des blancs, des hauts revenus et des diplômés du supérieur dans notre échantillon.

**Tableau 2 • Statistiques descriptives**

| | % dans l'échantillon | % de répondants favorables à l'aménagement | Test de significativité |
|---|---|---|---|
| **Tous** | 100% | 57.0 | - |
| Genre : femmes | 56.6 | 62.4 | *** |
| Genre : hommes | 43.4 | 50.0 | |
| Ethnie : non Blancs | 21.9 | 62.0 | NS |
| Ethnie : Blancs | 78.1 | 55.6 | |
| Age : < 30 ans | 24.2 | 67.5 | *** |
| Age : entre 30 et 60 ans | 58.9 | 51.1 | |
| Age : > 60 ans | 20.9 | 60.3 | |
| Éducation : baccalauréat seul | 16.3 | 56.6 | NS |
| Éducation : études supérieures | 83.7 | 57.1 | |
| Revenu annuel : Moins de 50 000 $ | 34.4 | 61.4 | ** |
| Revenu annuel : 50 000 $ à 149 999 $ | 29.4 | 60.7 | |
| Revenu annuel : 150 000 $ et plus | 36.2 | 49.8 | |
| Politique : libéral | 31.4 | 64.7 | *** |
| Politique : conservateur | 26.5 | 41.9 | |
| Politique : centriste | 42.1 | 60.8 | |
| Identification : agent recruteur, entreprise, candidats issus du groupe non discriminé | 31.7 | 18.9 | *** |
| Identification : groupe discriminé | 23.3 | 94.7 | |
| Identification : tous les agents | 45.0 | 64.4 | |
| **Observations** | 649 | | |

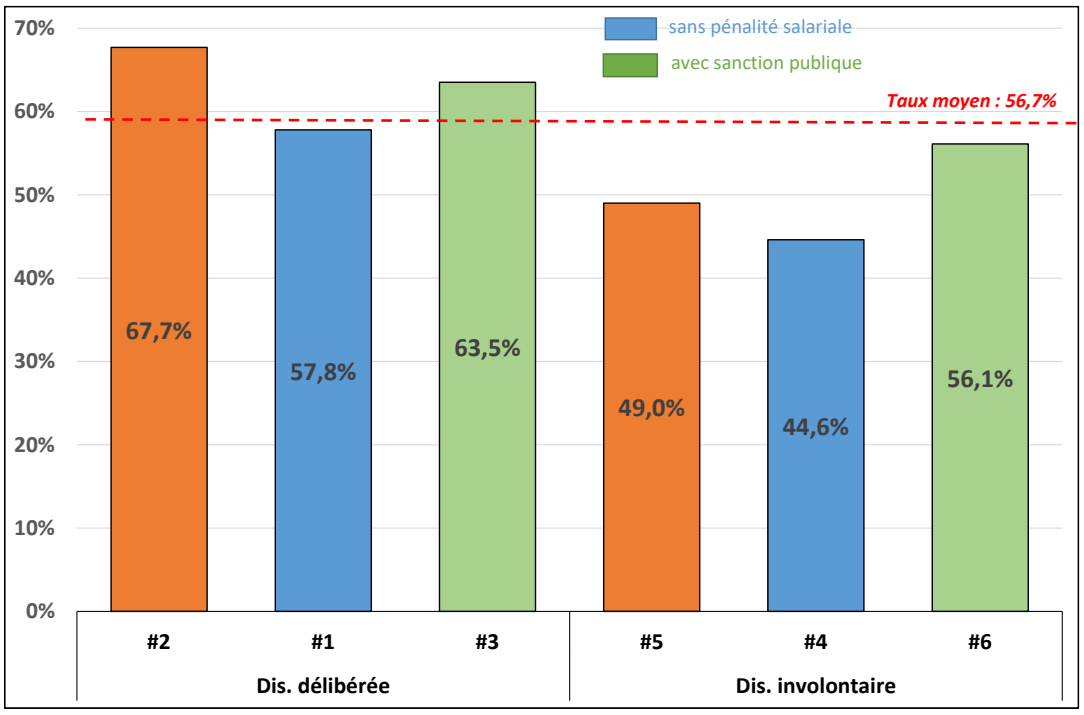
Champ : adultes de 18 ans et plus ayant le niveau baccalauréat ou plus. Scénarios #1 à 6. Test de proportion ou du khi2, *** significatif au seuil de 1 %, ** de 5 % et * de 10 %. Source des données : Manta, 2020.

# 4. Résultats

## 4.1. Aménager la sélection pour compenser la discrimination éducative : un faible soutien moral sensible aux caractéristiques des répondants

Les opinions sont assez partagées sur le fait de savoir s'il est juste ou non d'aménager le processus de sélection pour compenser la discrimination éducative passée : 56,7 % seulement sont pour, tous scénarios confondus (figure 1). Cela fait écho au tableau brossé dans les grandes enquêtes déclaratives. Ces enquêtes montrent d'un côté que 77 % des répondants reconnaissent la réalité de la discrimination vécue par les Noirs et les Hispaniques aux États-Unis. D'un autre côté, seule la moitié affirme que les Noirs n'ont pas les chances éducatives qu'il leur faudrait pour sortir de la pauvreté (50 % des répondants, 54 % des Noirs et 49 % des Blancs) (Pew Research Center, 2019).

**Figure 1 • Part des répondants en faveur d'un aménagement de la sélection**




Champ : adultes de 18 ans et plus ayant le niveau baccalauréat ou plus. Source des données : Manta, 2020.

Par ailleurs, ce choix normatif n'est pas distribué de façon homogène entre les répondants. Les tests de significativité présentés dans la dernière colonne du Tableau 2 indiquent que les femmes, les répondants âgés de moins de 30 ans ou de plus 60 ans, ceux disposant d'un revenu intermédiaire et les non-conservateurs ont significativement tendance à davantage soutenir le dispositif d'aménagement du processus de sélection en faveur du groupe discriminé. En revanche, le niveau d'éducation et l'origine ethnique ne semblent pas influencer ce choix[14].

Cette hétérogénéité des réponses se retrouve dans les grandes enquêtes déclaratives mentionnées plus haut, à l'exception de la dimension ethnique. Dans ces enquêtes, la perception du traitement défavorable subi par les minorités varie sensiblement selon le statut ethnique déclaré par les répondants : ainsi, si 52 % des répondants, tous groupes ethniques confondus, estiment que les Noirs sont victimes de racisme, cette proportion augmente de 20 points chez les répondants Noirs et diminue de 5 points chez les répondants Blancs.

[14] Une analyse économétrique (disponible sur demande) testant si ces différences persistent lorsque l'on raisonne toutes choses égales par ailleurs aboutit à des effets globalement identiques.

Cette divergence entre nos résultats et ces enquêtes peut s'expliquer par le fait qu'il n'existe pas de différence sur l'opinion normative à l'égard de la discrimination éducative entre les groupes ethniques, ce que nous trouvons, mais aussi parce que les groupes ethniques qui sont dans la réalité victimes de discrimination se déclarent plus fréquemment sensibles à des discriminations qui affectent leur propre groupe ethnique dans les enquêtes déclaratives. Cette interprétation est confirmée en partie par le dernier résultat que nous obtenons qui montre qu'il existe une relation très forte entre le choix des répondants et le groupe auquel ils se sont identifiés lors de leur choix. La quasi-totalité des individus (95 %) qui s'est identifiée au groupe discriminé est favorable à l'aménagement de la sélection. Inversement, ceux qui s'identifient aux autres agents sélectionnent très rarement cet aménagement (19 % des cas).

## 4.2. L'intention de discriminer compte, mais pas les conséquences financières de la discrimination

En moyenne, 55,8 % des 439 répondants qui ont été soumis à l'un de ces quatre scénarios #1, 2, 4, 5 de notre vignette, déclarent qu'il est juste d'aménager le processus de sélection afin de tenir compte de la situation spécifique du groupe discriminé.

D'après le tableau 3, l'intention de discriminer prime très largement sur les seules conséquences de la discrimination. Moins de la moitié des répondants (46,8 %) sont favorables à un aménagement de la sélection lorsque les inégalités générées par celle-ci sont involontaires alors qu'ils sont près de deux sur trois (63,5 %) à trouver juste cet aménagement lorsque l'objectif de cette sélection égalitaire est de dissimuler la volonté de pénaliser un groupe donné. Cet écart de plus de 16 points de pourcentage est significatif au seuil de 1 %. Il est même légèrement plus important lorsque cette pénalité a des conséquences financières en termes de salaires importantes (écart d'environ 19 points).

**Tableau 3 • Écart de proportion d'individus soutenant l'aménagement de la sélection selon l'intention des agents et ses conséquences financières**

| Effet étudié | Spécificités | Scenarios pris en compte | Écart | z-score | p-valeur |
|---|---|---|---|---|---|
| Intention | Tous | (#2 et 1) vs (#4 et 5) | 16,7 pts*** | 3,51 | 0,000 |
| | Effet salaire | #2 vs #5 | 18,6 pts*** | 2,89 | 0,004 |
| | Pas d'effet salaire | #1 vs #4 | 13,3 pts* | 1,89 | 0,058 |
| Salaires | Tous | (#2 et 5) vs (#1 et 4) | 8,5 pts* | 1,79 | 0,073 |
| | Délibéré | #2 vs #1 | 9,8 pts | 1,55 | 0,120 |
| | Involontaire | #5 vs #4 | 4,5 pts | 0,63 | 0,528 |
| Effet croisé Intention x salaire | | #2 vs #4 | 23,1 pts | 3,56 | 0,000*** |

Champ : adultes de 18 ans et plus ayant le niveau baccalauréat ou plus. Scénarios # 1, 2, 4, 5. Nombre d'observations : 439.
*** Significatif au seuil de 1 %, ** de 5 % et * de 10 %. Source des données : Manta, 2020.

En revanche, qu'un processus de sélection inégalitaire de fait ait ou non des conséquences salariales pour le groupe discriminé affecte peu ou pas les positions normatives des individus. La proportion des répondants qui estiment qu'il est juste d'aménager la sélection est de 51,2 % en absence de pénalité salariale n'augmente que de 8,5 points de pourcentage.

La dernière ligne du tableau 3 présente les effets cumulés de l'intention et des conséquences financières de la discrimination éducative. L'écart est dans ce cas maximum et atteint plus de 23 points de pourcentage. Cet effet cumulé est très important et significatif au seuil de 1 %. Le pourcentage des individus qui soutiennent l'aménagement de la sélection pour le groupe discriminé passe de 44,6 % à 67,7 %.

Globalement, les personnes interrogées prennent fortement en compte l'intention de l'institution qui est à l'origine de la discrimination éducative. Les conséquences financières de cette discrimination jouent

un rôle plus limité dans sa condamnation juridique ou morale[15].

### 4.3. Peu d'effet de sanctions des pouvoirs publics

L'enjeu de ce point est de tester si l'existence de politiques incitatives promouvant la diversité est à même de modifier l'opinion des répondants. Deux interprétations peuvent expliquer un tel changement : soit parce ce qui est déclaré comme juste par les répondants est influencé par une norme sociale émise par les pouvoirs publics, soit parce que les répondants prennent en compte la pénalité financière que subissent les entreprises qui ne recrutent pas suffisamment de candidats de chaque groupe ethnique. Afin de tester la significativité d'un tel effet, on compare les réponses issues des scénarios # 2, 3, 5 et 6.

**Tableau 4 • Écart de proportion d'individus soutenant l'aménagement de la sélection selon la présence de sanction financière des pouvoirs publics (test de proportion)**

| Effet étudié | Spécificités | Scenarios pris en compte | Écart | z-score | p-valeur |
|---|---|---|---|---|---|
| Effet sanction | **Tous** | **(#2 et 5) versus (#3 et 6)** | **0,00 pts** | **0,51** | **0,962** |
| | Délibéré | #2 versus #3 | -4,11 | -0,65 | 0,516 |
| | Involontaire | #5 versus #6 | 7,10 | 1,04 | 0,297 |

Champ : adultes de 18 ans et plus ayant le niveau baccalauréat ou plus. Scénarios # 2, 3, 5 et 6, Nombre d'observations : 446. Variables de contrôle : genre, âge, ethnie, éducation, revenu, opinion politique. *** Significatif au seuil de 1 %, ** de 5 % et * de 10 %. Source des données : Manta, 2020.

Les résultats présentés dans le tableau 4 montrent[16] que la présence d'une action publique ne semble pas modifier la proportion d'individus en faveur ou en défaveur d'un aménagement d'un processus de sélection inégalitaire.

## 5. Conclusion

L'objectif de cette communication était de mobiliser la méthode des questionnaires expérimentaux randomisés afin d'analyser l'opinion des individus à l'égard de la légitimité morale de mettre en place un dispositif d'*affirmative action* dans une situation où un processus de sélection est entaché d'un biais causé par une discrimination éducative passée.

L'utilisation de cette méthode permet de tester de manière robuste les éléments qui influencent significativement et de façon causale la construction des jugements normatifs des individus. Elle permet également de détecter d'éventuelles différences selon les groupes d'individus.

Les résultats obtenus permettent de souligner plusieurs points :

- la population interrogée est très partagée sur la légitimité de l'aménagement d'un processus de sélection en apparence égalitaire afin de contrebalancer un processus défavorisant de fait un groupe d'individus dans le cas où cet aménagement est coûteux pour le recruteur [Hypothèse 1] ;
- toutefois, cette proportion de répondants favorable au dispositif de discrimination positive augmente sensiblement (de l'ordre de 20 %) lorsque ce processus égalitaire est présenté comme dissimulant une volonté de pénaliser un groupe de candidats [Hypothèse 2] ;
- en revanche, le fait que l'enjeu salarial de la sélection soit important [Hypothèse 3] ou encore la présence de sanction par les pouvoirs publics du non-respect d'un principe de diversité sociale [Hypothèse 4] n'affectent pas les choix normatifs des répondants.

[15] Une analyse économétrique (disponible sur demande) testant si ces différences persistent lorsque l'on raisonne toutes choses égales par ailleurs aboutit à des effets identifiés identiques.
[16] Là encore, une analyse économétrique (disponible sur demande) testant si ces différences persistent lorsque l'on raisonne toutes choses égales par ailleurs aboutit à des effets identifiés identiques.

S'il existe des différences selon le genre, l'âge des répondants, leur revenu ou encore leur opinion politique concernant la proportion de ces populations à choisir d'aménager le processus de sélection, les effets identifiés plus haut ne varient pas de manière significative selon ces sous populations.

Ce travail a été réalisé dans un contexte socioculturel bien particulier, celui des États-Unis avant l'affaire Floyd. Il pourrait être intéressant de tester la stabilité de ces résultats dans le temps et dans d'autres pays, notamment la France.

## Références bibliographiques

Albouy, V. & Wanecq, T. (2003). Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles. *Économie et Statistique*, *361*, 27-52.

Alon, S. (2006). Overlapping disadvantages and the racial/ethnic graduation gap among students attending selective institutions. *Social Science Research 36*(4), 1475-1499.

Argan, D. & Gary-Bobo, R. (2019). Les diplômes français se dévalorisent-ils ? *Commentaire, 3*(167), 621-632.

Pew Research Center (2019). *Race in America 2019*. Washington D.C.: Pew Research Center.

Smith, T. W, Davern, M., Freese, J. & Morgan, S. (2018). *General Social Surveys, 1972-2018.* NORC & University of Chicago Eds. Données consultées sur le site GSS Data Explorer gssdataexplorer.norc.org.

Bourdieu, P. & Passeron, J-C (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture.* Paris : Minuit, coll. « Le sens commun ».

Calvès G. (2008). *La discrimination positive*. Paris : PUF, coll. « Que sais-je ? ».

Carnevale, A., Cheah, B. & Van Der Werf, M. (2019). *A first try at Roi: Ranking 4,500 Colleges*. Center on Education and the Workforce, Georgetown University.

Carnevale, A., Schmidt, P. & Strohl J. (2020). *The Merit Myth: How Our Colleges Favor the Rich and Divide America*. The New Press.

CollegeBoard (2018). *2018 SAT Suite of Assessments Annual Reports*.

de Brey, C., Musu, L., McFarland, J., Wilkinson-Flicker, S., Diliberti, M., Zhang, A., Branstetter, C. & Wang, X. (2018). *Status and Trends in the Education of Racial and Ethnic Groups 2018*. National Center for Education Statistics Report (n°2019038).

Dur, U., Pathak, P. A. & Sönmez, T. (2020). Explicit vs. statistical targeting in affirmative action: Theory and evidence from Chicago's exam schools. *Journal of Economic Theory, 187*.

Durlauf, S. (2001). Affirmative action, meritocracy, and efficiency. *Politics, Philosophy and Economics 7*(2), 131-158.

Espenshade, T. & Radford, A. (2010). *No Longer Separate, Not Yet Equal: Race and Class in Elite College Admission and Campus Life*. Princeton University Press.

Eymard-Duvernay, F. (2008). Justesse et justice dans les recrutements. *Formation Emploi, 101*, 55-69.

Geiser, S. (2017). Norm-referenced tests and race-blind admissions: the case for eliminating the SAT and ACT at the University of California. Center for Studies in Higher Education Research & Occasional Paper Series CSHE 15.17.

Newport F. (2016). Most in U.S. Oppose Colleges Considering Race in Admissions. Gallup News & Gallup Poll Social Series.

Herskovitz, M. J. (1931). Kru Proverbs. *Journal of Americal Folklore, 43*, 225-293.

Jaoul-Grammare, M. (2017). Évolution des inégalités de rendements éducatifs des diplômés du supérieur. Une comparaison Génération 1998-Génération 2010. Dans Céreq, *Rendement éducatif, parcours et inégalités dans l'insertion des jeunes : recueil d'études sur la génération 2010* (p. 149-164).

Kellough, J. E. (2006). *Understanding Affirmative Action: Politics, Discrimination, and the Search for Justice*. Edward Georgetown University Press.

Meunier, O. (2008). Le commun et l'excellence à l'école aux États-Unis et en entre justice et efficacité : Europe : vers un compromis. *Carrefours de l'éducation, 25*(1), 195-209.

Mijs, J. (2016). The Unfulfillable Promise of Meritocracy: Three Lessons and Their Implications for Justice in Education. *Social Justice Resource 29,* 14-34.

Moses M. S. (2016). *Living with Moral Disagreement. The Enduring Controversy About Affirmative Action*. The University of Chicago Press Books.

Observatoire des inégalités (2017). *Des classes préparatoires et des grandes écoles toujours aussi fermées* (www.inegalites.fr).

Pauwels M.-C. (2010). L'évolution de l'*affirmative action* aux États-Unis sous la présidence de George W. Bush. *Revue LISA*, *1.*

Pimentel, C. & Balzhiser, D. (2012). The Double Occupancy of Hispanics: Counting Race and Ethnicity in the U.S. Census. *Journal of Business and Technical Communication 26*(3), 311-339.

Psacharopoulos, G. & Patrinos, H. A. (2018). Returns to investment in education: a decennial review of the global literature. *Education Economics 26*(5), 445-458.

Rossi, P. (1951). *The Application of Latent Structure Analysis to the Study of Social Stratification*. PhD Thesis, Columbia University.

Sabbagh, D. (2010a). Les mutations contemporaines de l'*affirmative action. Politique américaine, 16*, 11-24.

Sabbagh D. (2010b). Une discrimination positive indirecte : Les métamorphoses des politiques de promotion de la diversité dans l'accès aux établissements d'enseignement supérieur publics à caractère sélectif en Californie (1995-2008). *Sociétés contemporaines, 79* (3), 41-67.

Strmic-Pawl, H. V., Jackson, B. A. & Garner, S. (2018). Race Counts: Racial and Ethnic Data on the U.S. Census and the Implications for Tracking Inequality. *Sociology of Race and Ethnicity, 4*(1): 1-13.

Terry R. L., Schwede L., King R. (2017). Exploring Inconsistent Counts of Racial/Ethnic Minorities in a 2010 Census Ethnographic Evaluation. *Bulletin of Sociological Methodology, 135*(1), 32-49.

Tienda, M., Alon, S. & Niu, S. (2010). La discrimination positive et la loi texane des dix pour cent. *Sociétés contemporaines, 79*(3), 19-39.

Tran, H. V. (2019). Diversity's twilight Zone: how affirmative action in education equals 'discrimination' in the colorblind era. *Race Ethnicity and Education, 22*(6), 821-835.

Wallander, L. (2009.) 25 years of factorial surveys in sociology. A review. *Social Science Research, 38*, 505-520.

Yagan, D. (2016). Supply vs. demand under an affirmative action ban: Estimates from UC law schools. *Journal of Public Economics, 137*, 38-50.

## Annexe. Structure de la vignette

**Présentation de la situation** [tous scénarios]
Imagine a far away galaxy where Humans and many alien races live peacefully.
Tom is the Human manager of a recruitment agency. This job is Tom's only source of income. This year, SpaceTravel, a big intergalactic firm, is Tom's only client. SpaceTravel asks Tom to run a selection process to find qualified navigators for its spaceships.
On average, half of the candidates are successful and become navigators for SpaceTravel.

**Différentiel salarial pour le groupe discriminé**

- [Aucun] [# 1 et 4] Tom knows that the candidates who fail the selection process will be quickly hired by other firms and will earn the same income than candidates who were successful.
- [Salaire 2 fois moins élevé] [#2, 3, 5, 6] Tom knows that a SpaceTravel navigator earns twice the income of a candidate who failed the selection process.

**Description du processus de sélection** [tous scénarios]
Candidates can only apply to the SpaceTravel selection process once in their life, just after high school. All the high schools organize short training courses where their pupils can get familiar with the very specific flight simulators used by SpaceTravel during its selection process.
Among all the galactic races that apply to the selection process, 100 candidates are Tenka aliens. The Tenkas have a specific tradition: the young Tenkas must stay at home during short ritual periods.

**Intentionnalité de la discrimination éducative passée**

- [Discrimination délibérée] [#1, 2, 3] Knowing this, the school administrators have deliberately set the training courses at times where the Tenka pupils could not attend. This way, they want to make sure that very few Tenkas will successfully complete the selection process.
- [Discrimination involontaire] [#4, 5 et 6] This cultural specificity prevents them from enrolling in the specific flight simulator training.

**Désavantage pour le groupe discriminé et neutralité du sélectionneur** [tous scénarios]
SpaceTravel asks Tom to start the selection immediately after the high school year. Tom knows that, contrary to all the other candidates, the Tenka candidates could not get familiar with the flight simulators. Personally, Tom equally cares about all the alien races. In his opinion, they are all equally capable of being efficient navigators for SpaceTravel.

**Présence d'une sanction pour l'entreprise**

- [Aucun] [# 1, 2, 4, 5 ] < pas de texte >
- [Sanction] [# 3 et 6] The galactic government makes sure that all firms provide the same job opportunities to everyone. The government financially sanctions the firms that do not respect this principle

**Question posée au répondant** [tous scénarios]
In your opinion, from a moral point of view, what should Tom do? Knowing your opinion will not affect Tom's decision.

**Choix proposés au répondant**
*En l'absence d'une sanction de l'entreprise* [# 3 et 6]

- [Choix discriminatoire] Start the selection process immediately after the high school year for everybody, knowing that the Tenkas will not have had any opportunity to learn to use the flight simulators. Because of that, no Tenka candidate will successfully become a navigator. In this case, Tom will not lose any income.
- [Choix non discriminatoire] Delay the selection process to give the Tenkas enough time to learn how to use the flight simulators. In this case, 50 Tenkas will become navigators. But, because of the delay, Tom will have to pay a penalty and lose half of his income.

*En présence d'une sanction de l'entreprise* [# 1, 2, 4, 5]

- [Choix discriminatoire] Start the selection process immediately after the high school year for everybody, knowing that the Tenkas will not have had any opportunity to learn to use the flight simulators. Because of that, no Tenka candidate will successfully become a navigator. In this case, SpaceTravel will pay Tom the full amount of income due. Also, the government will impose a heavily financial penalty to SpaceTravel because of the high failure rate of the Tenkas.
- [Choix non discriminatoire] Delay the selection process to give the Tenkas enough time to learn how to use the flight simulators. In this case, 50 Tenkas will become navigators. But, because of the delay, Tom will have to pay a penalty and lose half of his income. In this case, the government will not sanction SpaceTravel.

Session 17

# Accompagner et/ou orienter les parcours scolaires

# Choisir ou subir son orientation en fin de classe de troisième : les conséquences sur la performance des élèves de seconde professionnelle

*Sabrina Foka*[*] *et Patrick Werquin*[**]

L'image positive de la voie professionnelle de l'immédiate après-guerre n'est plus. L'orientation vers le lycée professionnel est aujourd'hui considérée comme la « voie de l'échec » pour les élèves et leur famille. Si la proposition d'une orientation en classe de seconde générale et technologique n'est pas faite à un élève en raison de résultats scolaires insuffisants, alors une orientation vers la classe de seconde professionnelle peut être subie, et vécue comme un échec par l'élève. En effet, la plupart du temps, une orientation vers la filière professionnelle ne correspond pas à l'élaboration d'un choix et ne résulte pas de la construction d'un projet professionnel.

Cette contribution cherche à évaluer l'influence des conditions de l'orientation en classe de troisième sur la performance des élèves de classe de seconde professionnelle (mesurée ici par les notes et le sentiment de bien-être). Elle s'appuie sur une enquête menée à dessein auprès d'élèves de classe de seconde professionnelle (spécialités tertiaires et industrielles) dans trois lycées de l'académie de Créteil, d'avril à mai 2017, dans le cadre d'un travail de mémoire à l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (Inetop - Conservatoire national des arts et métiers). Notre écrit cherche notamment à mettre en évidence les différences de performances selon que l'élève est lui-même individuellement à l'origine de ses vœux en fin de classe de troisième ou non.

## 1. Évolution de la voie professionnelle depuis un siècle

C'est dans un contexte de prospérité économique industrielle, où la demande d'ouvrier.ères qualifié.es se fait pressante, que les premiers centres de formation professionnelle sont créés en 1939 (Brugier & Troger, 2000). À cette période, l'attractivité de la voie professionnelle découle du fait qu'elle permet un accès rapide à l'emploi, qu'elle offre un nombre réduit de spécialités, et qu'elle impose une sélection à l'entrée pour intégrer la formation, qui sont des gages de qualité. La voie professionnelle offre la possibilité d'une ascension socioprofessionnelle aux enfants issus de milieux populaires en leur permettant d'obtenir un certificat d'aptitude professionnelle (CAP ; Schwartz,1998, cité par Cayouette, 2014). À partir des années soixante-dix, la suppression de la sélection à l'entrée (politique de massification scolaire) et l'augmentation du nombre de spécialités (notamment dans le tertiaire) entrainent un processus de dévalorisation de la voie professionnelle (Troger *et al.,* 2016). Depuis ce moment, le lycée professionnel est passé de l'école des ouvrier.ères à celle des employé.es (Jellab, 2017).

Le lycée professionnel est, depuis 1985, l'établissement scolaire permettant une spécialisation professionnelle. Il prépare les élèves sortant de la classe de troisième au CAP (niveau V, ou 3 dans le nouveau cadre national des certifications) ou le baccalauréat professionnel (niveau IV/4). Durant leur formation, les élèves développent des compétences dans une spécialité parmi la centaine proposée. Suite à la réforme de la voie professionnelle de 2008, le nombre d'années d'études pour obtenir un baccalauréat professionnel est ramené de quatre à trois comme pour un baccalauréat général et technologique. Cette harmonisation a une double visée. Elle permet l'augmentation du nombre de lycéen.nes pour atteindre les 80 % attendus de bachelier.ères par tranche d'âge (objectif de la politique Chevènement, 1985), et une égalisation des parcours des lycéen.nes avec l'objectif de valoriser la voie professionnelle (Bernard *et al.*, 2013 ; Jellab, 2008 et 2016). Il existe une injonction de réussite en voie

[*] MEN.
[**] CNAM, INETOP.

professionnelle liée aux différentes réformes mises en place par l'institution (Cayouette-Remblière, 2016). L'obtention du baccalauréat pour 80 % des lycéen.nes professionnel.les en 2018 (Depp, 2019) témoigne de cette réussite. Cependant, depuis trente ans, le lycée professionnel a connu beaucoup de changements ; il est devenu aujourd'hui un « observatoire des contradictions du système scolaire » (Jellab ,2008).

En effet, la stratégie du continuum « bac – 3 / bac + 3 » (politique d'accompagnement systématique des élèves de bac-3 à bac+3) permet d'assurer la sécurisation des parcours et sous-tend ainsi la poursuite d'études après le baccalauréat pour une meilleure insertion professionnelle. Afin de faciliter de tels parcours, plutôt longs, des dispositifs sont mis en place notamment pour les bachelier.ières professionnel.les : lorsqu'il existe un brevet technicien supérieur (BTS) en lien avec un baccalauréat professionnel, celui-ci est alors la voie privilégiée pour intégrer l'enseignement supérieur. Le gouvernement a ainsi institué un quota de 30 % de places pour les lycéen.nes professionnel.les afin de leur garantir un accès à ces formations sélectives. Cependant le mauvais taux de réussite au BTS des bachelier.ières professionnel.les (59 %, Depp 2020)[1] laisse à penser que ce quota est trop important et qu'il ne devrait pas dépasser 20 % (Maillard, 2013).

L'accès à l'enseignement supérieur est délicat pour les élèves de la voie professionnelle. Pour Troger (2008), la formation suivie en lycée professionnel n'est pas compatible avec les attentes en BTS, notamment dans le secteur tertiaire où les élèves de la voie professionnelle sont en concurrence avec ceux des voies générale et technologique qui correspondent plus au profil attendu. De plus, la vocation première du baccalauréat professionnel est l'insertion professionnelle (Pitte, 2008) ; or les résultats ne sont pas non plus satisfaisants de ce point de vue. Pour les diplômé.es qui optent directement pour la vie active, le taux d'emploi est de 51 % sept mois après l'obtention du baccalauréat professionnel, et seulement 37 % d'entre eux sont en emploi à durée indéterminée. Bien que ce taux augmente depuis 2015 (+10 points), les entreprises embauchent prioritairement les jeunes ayant un niveau BTS (67,3 %), surtout dans le secteur tertiaire (Depp, 2020).

Face à ces constats, en 2018, le gouvernement élabore une nouvelle réforme pour améliorer l'image de la voie professionnelle, et en faire une « voie vers l'excellence ». L'accompagnement des élèves et l'individualisation des parcours sont les leviers privilégiés pour garantir la réussite de la réforme. Cependant, la spécificité du public rencontré en lycée professionnel complexifie ces prises en charge, comme nous allons le voir ci-dessous.

## 2. Entre bas niveau scolaire et origine sociale défavorisée : les caractéristiques des élèves de lycée professionnel

Tous les élèves évoluent depuis l'école primaire dans un cadre homogène. Quelle que soit leur origine sociale, les élèves sont ainsi scolarisés dans leur établissement de secteur. Malgré les mesures mises en place par la réforme Blanquer (2017), comme le dédoublement des classes de CP et de CE1 dans les zones à éducation prioritaire, la France reste un pays marqué par des fortes inégalités des chances (OCDE, 2019). La distinction entre les élèves se majore au fur et mesure de la progression dans le système scolaire, la différenciation officielle ayant lieu à la fin de la classe de troisième, quand certains élèves sont sélectionné.es pour intégrer le lycée général et technologique. Pour les autres, soit ils choisissent d'eux-mêmes d'intégrer la voie professionnelle, soit cette orientation leur est imposée.

Les lycéen.nes professionnel.les représentent presque un tiers des lycéen.nes français.es en 2018 (Depp, 2019). Le lycée professionnel accueille une population hétérogène, notamment constituée d'élèves ayant les caractéristiques suivantes : difficultés d'apprentissage (élèves sortant d'enseignement professionnel adapté), en voie de décrochage ou ayant décroché et niveau scolaire trop faible pour accéder à une demande d'affectation en voie générale et technologique.

[1] Taux de réussite de 59 % parmi les 14 % qui ont réussi à intégrer la deuxième année soit 26 points de moins que les élèves sortants de l'enseignement général (Depp, 2020)

L'origine sociale des élèves est souvent étudiée afin de comprendre la spécificité du lycée professionnel. Des sociologues comme Cayouette (2015 et 2016), ont beaucoup travaillé sur les inégalités de trajectoires scolaires des élèves, notamment ceux issus de familles défavorisées. Ils constatent que ces jeunes composent majoritairement la population des lycées professionnels.

**Tableau 1 • Population des élèves en lycée, en fonction de la CSP des parents ()**

| | Lycée général et technologique | Lycée professionnel |
|---|---|---|
| Enfants d'ouvrier.ières | 19.3 | 34.9 |
| Enfants d'employé.es | 16.7 | 18.9 |
| Enfants d'inactif ives | 5.9 | 16.6 |

Source : Depp, Repères et références statistiques, 2019.

Le constat, mis en avant par Bourdieu dès 1970, selon lequel un enfant provenant d'un milieu défavorisé ou dont la famille est éloignée culturellement de l'école, n'a pas les mêmes chances d'accéder à l'enseignement général, reste toujours d'actualité (Rochex, 2013 ; Guyon & Huillery, 2014 ; Vrignaud, 2016 ; Cnesco, 2016). Le manque d'information et la pression parfois exercée par le personnel éducatif contraint certains élèves à être orienté.es vers la voie professionnelle (Depp, 2019). Il s'agit majoritairement de garçons issus de milieu social défavorisé qui auraient pourtant eu les compétences pour accéder à la classe de seconde générale et technologique. Les établissements proposent plus facilement l'orientation vers cette voie à des familles de milieux défavorisés, et/ou acceptent plus facilement de telles demandes (Duru-Bellat, 2012). *« L'orientation, comme tout processus de sélection, se place en aval des inégalités scolaires qui elles-mêmes résultent en grande partie des inégalités socioculturelles »* (INRP, 2008).

Les spécificités des élèves scolarisés dans ces établissements font du lycée professionnel une institution en mal de réussite. Cependant ce propos n'est pas partagé par l'ensemble des chercheurs qui s'intéressent au sujet.

## 3. Évaluer la performance du lycée professionnel : des regards divergents

La littérature qui aborde le thème du lycée professionnel est principalement sociologique. Elle se développe dans les domaines de la psychologie, de la psychologie de l'orientation et de la pédagogie. Les études menées auprès des lycées professionnels n'apparaissent pas univoques. Certaines mettent en avant des résultats élogieux, d'autres relèvent les difficultés intrinsèques du lycée professionnel. Bien que ces recherches ne s'opposent pas, elles traitent de paradigmes différents, renvoyant une image positive ou négative du lycée professionnel. Pour certains, il est le lieu de reprise de confiance en soi et d'épanouissement pour ses élèves qui se trouvent enfin dans une situation de réussite (Jellab, 2011 ; Beaud, 2002). Pour d'autres, les chiffres montrent également que c'est une institution qui est le lieu de violences scolaires et d'un taux important de décrochage scolaire (Depp, 2014). Les enseignants consacrent trop de temps à l'apprentissage du savoir-être au détriment du transfert de compétences techniques. Ces recherches antinomiques permettent néanmoins de poser la question de l'évaluation de la performance du lycée professionnel et des conséquences des résultats de ces évaluations sur l'image de l'institution. Aujourd'hui, lorsqu'on s'intéresse à la voie professionnelle et notamment au lycée professionnel, il apparait difficile d'en dessiner une image claire et révélatrice de la réalité. Les recherches sont contrastées et les affirmations du gouvernement peuvent sembler en décalage avec les discours émanant du terrain. Ces données font du lycée professionnel un sujet d'étude d'autant plus intéressant. Il reste aujourd'hui une institution à part et la façon dont les élèves y sont affectés est mal interprétée.

# 4. L'orientation en fin de classe de troisième : un choix prématuré

La première expérience de l'orientation scolaire pour les élèves français se déroule en classe de troisième. Les élèves peuvent alors se diriger vers une seconde générale et technologique ou une seconde professionnelle. Selon Palheta (2016), c'est le moment où « l'histoire scolaire s'accélère ». Les jeunes doivent choisir pour la première fois entre deux voies de formation qui ne sont pas identiques en termes de pédagogie ni en termes de représentation sociale. Pour la plupart d'entre eux et elles, le lycée professionnel est la voie de la relégation (Dubet, 1991). Elle se place en dernière position dans la hiérarchisation des vœux des collégiens, la voie générale étant la voie « normale » (Maillard, 2013). Le lycée professionnel devient trop souvent un lieu d'enseignement non choisi, et génère ainsi de la frustration (Molier, 2017).

Pour les acteurs du système éducatif, la procédure d'orientation en fin de classe de troisième est la formulation de vœux pour un lycée par les élèves et leur famille. Pourtant, de manière implicite et non conventionnelle, ce pallier d'orientation apparait comme une sélection des élèves de bon niveau académique qui peuvent intégrer le lycée général et technologique. Pour les élèves ayant des résultats trop faibles, la négociation lors du choix d'orientation prend alors la forme d'un jeu de dupes (Cayouette, 2016). En effet, c'est dans un intervalle de temps très court que certain.es élèves doivent construire un projet professionnel. Son élaboration est compromise faute de temps (Dagot & Dassié, 2014). Pourtant, à la lecture des réformes et des politiques éducatives, les acteurs du système éducatif estiment que cet objectif est réalisable. La Loi d'orientation du 10 juillet 1989 met en avant la place du projet dans la scolarité des élèves. En 2013, le dispositif Parcours Avenir permet *« à l'élève d'acquérir les compétences et connaissances suffisantes pour se projeter dans l'avenir et faire des choix d'orientation éclairés »* (MEN, 2013). Or, sur le terrain, les collèges peinent à mettre en place ce dispositif, même si des actions isolées peuvent être relevées. Cependant, le manque de données chiffrées ne permet pas d'avoir une vision précise de ces initiatives. Le volet orientation intégré à Parcours Avenir est encore moins investi. Dans la continuité de ces politiques, le ministère de l'Éducation nationale met au cœur de sa dernière réforme (2018), l'accompagnement à l'orientation avec des heures planifiées à l'emploi du temps des élèves. Cela représente 12 heures en classe de quatrième et jusqu'à 54 heures en lycée général et technologique. L'importance de l'accompagnement en lycée professionnel est prise en compte avec un nombre d'heures plus important (265 heures sur les trois années de lycée).

Il est aujourd'hui trop tôt pour faire un bilan des bénéfices de ces heures d'accompagnement. Cependant la réforme modifie la répartition des heures d'enseignement (professionnel et général), diminue les subventions allouées au lycée professionnel et modifie la validation des acquis des lycéens. Ces mesures ont une influence directe sur la possibilité qu'ont les établissements de consacrer du temps pour l'accompagnement à l'orientation.

## 4.1. Schéma institutionnel de l'orientation en classe de troisième

L'orientation au collège est une mission partagée entre le.la professeur. e principal. e, le.la psychologue de l'Éducation nationale et les familles. Dès la classe de quatrième, les élèves en difficultés scolaires sont « repéré.es » et une proposition d'orientation vers une classe de troisième prépa-métier peut être envisagée. Cette orientation précoce permet à ces élèves d'intégrer une classe où leur projet professionnel post-troisième est élaboré. Ils ont la possibilité de réaliser des mini-stages dans des lycées professionnels et/ou en entreprise afin de s'informer et d'observer des situations de travail qui pourraient faciliter leur choix professionnel. Les bénéfices de cette classe sont discutables. D'un côté, les élèves réalisent plus fréquemment leurs mini-stages dans le lycée professionnel où ils sont affectés, minimisant ainsi l'ouverture du champ des possibles. De plus, la recherche de stage étant complexe pour des jeunes de 14 ans, ils sont le plus souvent obtenus grâce à leur réseau, indépendamment de leur intérêt intrinsèque et/ou d'un projet personnel naissant. D'un autre côté, à l'issue de cette année de troisième prépa-métier, les élèves capitalisent un bonus de points dans les vœux formulés, leur permettant ainsi d'accéder plus facilement à la filière désirée. Ce dispositif a pour vocation d'accompagner les élèves dans leur orientation. Il permet en outre aux jeunes de prendre du recul sur

leur scolarité et d'être en situation de réussite. Cette « filière », malgré ses écueils, permet notamment de commencer à sensibiliser les jeunes aux avantages d'une affectation en lycée professionnel.

C'est en classe de troisième que le travail d'orientation s'effectue tout au long de l'année avec l'aide du ou de la psychologue de l'Éducation nationale et du ou de la professeur.e principal.e. Au cours du deuxième trimestre, ou à la fin du premier semestre, une fiche navette est fournie aux parents pour qu'ils puissent formuler leur intention d'orientation post-troisième. En mars, les intentions de la famille sont formalisées officiellement. Le conseil de classe donne alors un avis, favorable ou non, aux différents vœux. Dans le cas où le conseil de classe ne donne pas un avis favorable pour la classe de seconde générale et technologique, il faut alors travailler le projet d'orientation en voie professionnelle. Les élèves concernés ne disposent que de quelques semaines pour construire un projet viable qui engage les trois années en lycée professionnel. Cette absence de temps porte préjudice aux jeunes en limitant la maturation nécessaire à l'élaboration d'un projet abouti, et peut ainsi augmenter les demandes de réorientation et de décrochage scolaire au lycée professionnel. C'est au cours du conseil de classe du troisième trimestre ou du deuxième semestre que la décision définitive est prise par le collège. Dans certains cas, les élèves et leur famille, dont la temporalité n'est pas la même que celle de l'institution, n'avaient jusque-là pas envisagé d'autre possibilité d'orientation que la voie générale et technologique. On constate que le temps institutionnel est fixe alors que celui de la famille et de l'élève est plus mouvant (Lannegrand-Willems, Cohen-Scali & Guichard, 2008).

Ce choix d'orientation peut sembler prématuré au vu de l'âge des élèves de classe de troisième, à qui l'on demande alors de faire preuve d'autonomie et de clairvoyance quant à leur futur, leurs envies et leur potentiel. Ce choix peut, en outre, être vécu comme irrévocable. À l'âge de quatorze ans, les élèves n'ont pas la maturité vocationnelle[2] suffisante pour faire ce choix. Pour elles et eux, s'orienter, c'est choisir une identité, choix générateur d'une forte angoisse à un âge synonyme de fragilité identitaire. Cela peut aller jusqu'à l'inhibition de leur pensée et l'incapacité de construire un projet pour leur futur proche.

## 4.2. Processus de construction d'un projet

Un projet d'orientation est plus complexe que la simple formulation d'un choix. En effet, il nécessite une analyse de la situation de choix, alors que celui-ci peut être fait de manière impulsive (Pemartin, 1988). Pour le construire, il est nécessaire de prendre en compte ce qu'il est possible de faire mais aussi ce qui est concrètement réalisable. Dans une certaine mesure, il s'agit d'harmoniser le principe de réalité et le projet idéal. Cela nécessite d'élaborer un plan d'action afin de mettre en place des buts et des objectifs. Afin de mieux comprendre et accompagner les adolescents, des théories issues de la psychologie de l'orientation ont été développées. Elles concernent la construction d'un projet et abordent entre autres, la notion du temps, l'image de soi, la construction psychique et les représentations des métiers. L'histoire familiale, l'appartenance sociale et la déscolarisation jouent également un rôle majeur dans les projets (Capdevielle-Mougnibas et Courtinat-Camps, 2019).

Élaborer un projet professionnel demande à l'élève de se projeter dans le futur et de donner un sens à sa vie (Jellab, 2015). Pour cela, comme le souligne Guichard (2006), la temporalité est un élément important. Les différents protagonistes soutenant l'élaboration du projet professionnel de l'élève (essentiellement la famille et l'école) doivent « stimuler l'activité réflexive » afin d'en construire les contours, d'autant plus pour celles et ceux qui s'orientent vers la voie professionnelle. Le temps dédié à cette construction permet aux adolescent.es de réaliser des découvertes et expériences professionnelles grâce auxquelles ils apprennent à mieux se connaitre et à prendre en compte les contraintes extérieures. Ainsi ils. elles peuvent stabiliser leurs préférences et optimiser leur orientation. Cependant, selon Page (2005), ce processus est influencé par le contexte social et le sexe. Selon lui, les jeunes de milieu défavorisé ne vont que peu explorer les filières prestigieuses par peur de l'échec et par manque de retours d'expériences de leur entourage.

[2] « L*a capacité à anticiper son propre avenir en utilisant de manière logique et cohérente l'information dont on dispose sur ses intérêts, ses valeurs et ses compétences* ». Super (1955).

La construction d'un projet engage l'image de Soi de l'adolescent et réactive des conflits psychiques antérieurs pouvant générer de l'angoisse (Lannegrand-Willems, Cohen-Scali & Guichard, 2008). Le concept d'Idéal du Moi est actif pendant l'émergence d'un projet. Plus le sujet va se connaitre et savoir se définir dans un avenir, plus il va être en capacité de s'approprier les caractéristiques d'un métier. Afin de se projeter dans une profession, les adolescent.es vont plus facilement choisir un métier qui leur sera accessible, leur permettant ainsi de se construire une image positive et ne pas subir d'échec. Par exemple, l'adolescent.e peut idéaliser un métier ou une filière et ne plus en voir que les côtés positifs. Mais, confronté.e à la réalité, il.elle pourra ressentir une forme de désillusion. À l'inverse, il. elle peut rejeter certains métiers à cause de la représentation négative qu'il.elle s'en fait. La construction d'un projet professionnel nécessite une assise narcissique suffisamment forte pour permettre la rencontre avec l'autre et pouvoir s'envisager dans un futur. *« Le projet vient signifier la qualité des assises narcissiques dont le Moi est l'objet »* (Ouvry, 2012). Afin de construire celui-ci, il faut une alliance entre le Moi du sujet et sa structure narcissique, qui se développe dès le plus jeune âge. Selon Ouvry (2012), le projet existe au fond de chaque individu. Il faut le rendre conscient s'il n'est pas exprimé explicitement. C'est d'autant plus difficile pour les élèves de classe de troisième, entre autres car ils. elles peuvent être en difficulté dans l'élaboration de leur pensée.

Le modèle de trajectoire décrit par Dumora (cité dans Guichard & Huteau, 2006) illustre les différents parcours d'orientation des élèves qui sont orienté.es en classe de seconde professionnelle :

- la trajectoire vocationnelle lisse correspond à l'élaboration d'un projet professionnel en désaccord avec les résultats scolaires. Celui-ci est envisagé grâce à une pensée magique. Par exemple, des élèves qui désirent faire des études de médecine alors qu'ils.elles sont orienté.es en lycée professionnel faute de bons résultats. Ce type de trajectoire rend plus difficile l'acceptation d'une orientation en voie professionnelle. L'écart qui existe entre les deux parcours peut rendre difficile l'adaptation en classe de seconde professionnelle ;
- la trajectoire vocationnelle de rupture est caractérisée par des réorientations successives. Certain.es élèves, au regard de leurs résultats de troisième, vont rationnaliser et se rendre compte que leur projet de départ n'est plus possible ; ils vont alors rechercher de nouveaux intérêts afin d'éviter toute désillusion supplémentaire. Ils.elles construisent un projet de moins en moins valorisé. Par exemple, ils.elles passent de l'envie de faire une seconde générale et technologique à celle d'une seconde professionnelle dans une filière sélective, puis choisissent finalement une filière sans prestige.

## 4.3. Subir ou choisir son orientation

*« L'orientation subie serait celle pour laquelle avant tout, la demande formulée est refusée fortement contrainte ou quand une autre décision est imposée (affectation forcée) »* (Céreq, 2008). L'orientation en voie professionnelle serait subie pour un tiers des élèves en France (Palheta, 2012). Malgré la volonté des acteurs politiques de valoriser la voie professionnelle, celle-ci souffre toujours d'une mauvaise image entrainant des orientations vécues comme une sanction pour les élèves n'ayant pas des notes suffisantes pour intégrer un lycée général et technologique.

Face à la décision du conseil de classe d'une orientation en voie professionnelle, les deux tiers des élèves orienté.es en classe de seconde professionnelle entrent dans un processus de rationalisation leur permettant d'intégrer le discours de l'adulte sur leur future filière. Le parcours scolaire envisagé devient alors satisfaisant et ils vivent ce choix comme étant personnel (Jellab, 2015). L'autre tiers pense ne pas avoir été suffisamment informé et trouvent que le conseil de classe est injuste (Depp, 2016). Le paradoxe réside dans le fait qu'au niveau national, les chiffres d'affectation sont satisfaisants (l'écart entre les vœux formulés par les élèves et les affectations est faible) et ne reflète pas ou peu les retours des élèves selon lesquels leur orientation serait ou aurait été subie. Le fait que les établissements demandent aux élèves et leur famille de diversifier au maximum les vœux afin d'être sûr qu'il.elle soit affecté.e dans au moins un établissement en fin d'année pourrait justifier cela. Les élèves sont ainsi affecté.es en cohérence avec un de leurs vœux créant alors un sentiment d'insatisfaction chez les élèves lorsqu'ils.elles sont affecté.es dans une filière sans avoir construit un réel projet.

Les élèves qui disent avoir subi leur orientation en classe de seconde professionnelle peuvent ne pas avoir été identifié.es en classe de troisième. En effet, certains élèves semblent avoir défini leur projet

professionnel en troisième. Mais une fois au lycée, elles.ils ne s'épanouissent pas et souhaitent se réorienter. Leur orientation n'est pas subie en fin de troisième mais différents paramètres comme une absence de projection dans le métier, une certaine forme d'auto-censure ou le poids de l'histoire familiale, entraînent le même constat d'échec que pour les élèves qui énonce avoir subi leur orientation en fin de classe de troisième. On peut nommer cette orientation une « fausse choisie ».

La proximité semble déterminer le choix des spécialités qui se fait généralement par rapport à l'offre de formation proposée par l'académie. Cette absence d'ouverture aux différentes formations existantes est liée à ce besoin de proximité, qui, paradoxalement, peut renforcer le sentiment de subir son orientation. La nécessité de garder une stabilité (amicale, familiale, environnementale) est majorée par l'obligation de choisir un lycée professionnel différent de celui de leur secteur, ce qui limite la capacité à se projeter dans un éloignement géographique.

Être en difficulté au collège inhibe la recherche d'informations et de projection dans les buts à atteindre (Lacoste, Esparbès-Pistre & Tap, 2005). L'orientation en fin de classe de troisième est le premier pallier d'orientation dans la vie des élèves. Les adolescents découvrent que leur orientation ne dépend pas uniquement de leurs centres d'intérêts et de leur personnalité mais principalement de leurs performances scolaires. Les élèves qui prennent conscience de ce paramètre uniquement au second trimestre de classe de troisième, devront très rapidement construire un projet professionnel. Ce sentiment d'urgence ne permettra pas l'élaboration d'une réflexion sereine qui permettrait pourtant de consolider et s'approprier ce projet.

# 5. La performance des élèves de lycée professionnel

## 5.1. Performance scolaire synonyme de résultats scolaires pour les élèves et le personnel éducatif

Pour les professeur.es, les élèves et leur famille, la performance scolaire est synonyme de notes et de résultats scolaires. Certains auteurs font remarquer que les notes ne sont pas le reflet général du niveau des élèves (Jellab & Duru-Bellat, 2012). Elles ne témoignent pas de leur potentiel et, de surcroît, ne sont pas transposables directement dans le domaine professionnel. De plus, il existe des biais importants modifiant leur valeur, notamment l'influence de l'évaluateur.rice et de l'établissement. Selon Fauconnier (2005) *« les notes ne sont ni précises, ni fiables »*. En dépit de ce constat, il est utopique de penser pouvoir changer catégoriquement et immédiatement le fonctionnement du système scolaire. Les notes restent un moyen d'évaluer les élèves et de faire une sélection, elle-même accentuée par la massification de l'enseignement supérieure. L'accès aux études après le baccalauréat devient sélectif dans la majorité des formations proposées par Parcoursup et porte, en grande partie, sur les résultats scolaires en classe de première et de terminale. Nombreux.ses sont les élèves de troisième qui ont entendu qu'ils ne pouvaient pas prétendre à la classe de seconde générale et technologique du fait de leur performance scolaire, c'est-à-dire de leurs notes.

Plusieurs études (OCDE, 2015 ; Cnesco,2017) ont permis à l'Éducation nationale de prendre conscience de l'importance de l'impact de l'environnement scolaire sur les performances. Ce paradigme fut longtemps délaissé par le système scolaire. Aujourd'hui, les concepts de bien-être à l'école, de climat scolaire et de sentiment d'appartenance sont ainsi devenus des enjeux majeurs pour les politiques éducatives.

## 5.2. Les facteurs pouvant influencer les performances

L'adaptation à l'environnement scolaire et la motivation des élèves peuvent permettre d'augmenter leur performance. Le modèle développé par Moos (cité par Huteau & Guichard, 2006) relatif à l'influence du contexte sur les performances a été élaboré à partir du paradigme interactionniste. Pour lui, la personne évolue dans un système environnemental composé de l'école, de sa famille, des exigences de l'environnement, du soutien qu'elle peut recevoir et d'un système personnel (lui-même composé de sa

personnalité, de ses compétences, de ses préférences et de ses caractéristiques sociodémographiques). Selon lui, l'adaptation de la personne peut être perceptible dans ses performances, son estime de soi et son bien-être, le tout étant modulé par la représentation qu'elle se fait de la situation et de sa capacité d'adaptation à des situations stressantes. Un.e élève qui se sentira moins en difficulté (notamment grâce à sa capacité à s'adapter aux exigences des professeur.es en lycée professionnel et à mettre en place des relations nouvelles avec ces derniers) pourra plus facilement s'acclimater à son nouvel environnement. En revanche, pour les élèves qui perçoivent leur orientation comme subie, l'adaptation sera plus complexe, ce qui a aura des conséquences sur leurs performances scolaires, alors moindres. De plus, les élèves qui intègrent un lycée professionnel trop éloigné de leur cadre de référence (éloignement géographique, nouvelles matières) peuvent être en situation de stress important influençant leurs performances scolaires et peuvent aller jusqu'au décrochage scolaire. Un.e élève sur dix quitte la seconde professionnelle en cours d'année (Depp, 2019). Les attentes adaptatives vis-à-vis d'élèves déjà fragilisés par un parcours scolaire peu valorisant sont importantes, dans un contexte anxiogène (lié à la perte des repères), alors que, paradoxalement, le système scolaire offre plus de temps aux élèves dont les capacités et l'environnement semblent de meilleure qualité (orientation « réelle » en terminale en lycée général et technologique).

La motivation est également un facteur déterminant de la performance scolaire (Leloup, 2000). Potvin (2014) a mené des recherches dans les lycées professionnels et souligne que la motivation est un catalyseur de la performance scolaire des élèves. Certains auteurs, comme Nicholls (1984), ont développé une théorie selon laquelle l'effort fourni pour la réalisation d'une tâche va avoir un impact positif sur l'investissement scolaire, l'estime de soi et, par conséquent, sur les performances scolaires. Dans un contexte scolaire de lycée professionnel, où les exigences sont moindres, les élèves peuvent, en fournissant un minimum d'efforts, obtenir de meilleurs résultats qu'au collège. Le non-investissement peut alors prendre une valeur positive tant sur les performances que sur l'estime de soi, et ce, de façon quasi instantanée. Cependant, à plus long terme, l'absence d'effort finira par diminuer leurs performances, ce qui risque d'engendrer une spirale négative. Le manque de mixité sociale et le bas niveau scolaire des élèves en lycée professionnel interfèrent également avec les performances scolaires (Potvin, 2015). L'un des leviers institutionnels pour maintenir la motivation des élèves, est la perspective de poursuite d'études après l'obtention d'un baccalauréat professionnel. Le relationnel et l'image de soi jouent également un rôle important dans la motivation des élèves.

Pour obtenir de meilleures performances, la motivation seule ne suffit pas. L'envie d'apprendre et le fait de se penser de manière positive tiennent une part importante, ce qui est notamment facilité par la relation entre l'élève et les professeur.es. On sait que la sphère affective joue un rôle essentiel chez les adolescents, particulièrement pour les élèves de seconde professionnelle. S'ils.elles apprécient un.e professeur.e alors ils.elles vont apprécier la matière (Jarty & Kergoat, 2019). Cette notion est une clef de la réussite en lycée professionnel, où les professeur.es redonnent du sens aux apprentissages et entretiennent des relations plus « proches » avec les élèves, favorisant ainsi la motivation, une meilleure estime de soi et, ainsi, une amélioration de leurs performances (Potvin,2014).

L'évaluation des compétences des élèves de lycée professionnel est construite sur le même modèle que celle de la voie générale et technologique (réforme de la voie professionnelle de 2018). Elle propose pour 2022, des épreuves anticipées en classe de première, des épreuves écrites en terminale et la présentation d'un chef d'œuvre. Celui-ci, dans la même mouvance que le grand oral en terminale générale, est une démarche concrète mettant en avant les compétences transversales acquises pendant les trois années de lycée. Le gouvernement souhaite que les lycéen.nes s'en saisissent afin de témoigner de leur motivation et de leur développement personnel. L'objectif sous-jacent est de valoriser la voie professionnelle et de développer chez les élèves des compétences attendues sur le marché du travail. Cependant, au vu des spécificités de la formation en lycée professionnel (plus axée sur le savoir concret), il semble difficile de calquer les exigences sur la voie générale.

La réforme préconise également la construction progressive du projet des élèves de lycée professionnel. Pour ce faire, des familles de métiers regroupant plusieurs filières ont été développées dès la classe de seconde, puis dans un second temps, la possibilité de choisir des modules en classe de première permet d'envisager la poursuite d'études ou une insertion professionnelle. Ce principe,

visant pourtant à valoriser le parcours en lycée professionnel, reste néanmoins basé sur la sélection des résultats scolaires et non pas uniquement sur le choix des élèves.

Les problématiques de la construction d'un projet, du processus d'orientation en fin de classe de troisième ainsi que la notion de performance scolaire ont fait l'objet de l'étude suivante, menée auprès d'élèves de classe de seconde professionnelle sur l'académie de Créteil en 2016.

## 6. L'influence des enjeux de l'orientation sur les performances des élèves de classe de seconde professionnelle – Résultats

Faute de données disponibles dans le champ public un recueil de données a été réalisé au sein de trois lycées professionnels de l'académie de Créteil : le lycée Champs de Claye, 77 (n=139), le lycée Louis Lumière, 77 (n=124) et le lycée Jean Macé, 94 (n=17). L'échantillon est composé de 280 élèves provenant de différents départements de la région parisienne et fréquentant ces trois établissements. Prendre tous les jeunes dans un bassin relativement homogène permet de limiter un grand nombre de biais (Duru-Bellat, 2008). Comme les résultats sont prometteurs, il est prévu d'étendre la collecte de données en diversifiant les caractéristiques des lycées (par exemple établissements ruraux, spectre plus large de spécialités de formation), et en introduisant une composante longitudinale. Pour étayer la réflexion théorique développée au début de cette communication, et tester nos choix de mesure de la performance des élèves – résultats scolaires et le sentiment de bien-être – l'enquête est menée sur des élèves de classe de seconde professionnelle suivant un cursus relevant du secteur industriel (33,2 %) et de celui des services (66,8 %) afin de pouvoir comparer et identifier d'éventuelles différences de résultats (Jellab, 2017 ; Cayouette, 2016 ; Beaud,2002).

Dans les modèles proposés, les performances des élèves – résultats scolaires et sentiment de bien-être – sont expliquées par le secteur de la filière choisie et le fait d'avoir subi ou non son orientation. Le matériel pédagogique dans les filières industrielles est très coûteux et ces filières sont les moins attractives. Or, les résultats montrent que les résultats des élèves du secteur industriel sont plus faibles que ceux obtenus par les élèves du secteur tertiaire tout au long de l'année. Une explication possible est que ces élèves de classe de seconde ont plus de difficultés à s'intégrer et surtout à trouver de l'intérêt dans les nouvelles matières enseignées, bien que le marché du travail semble plus propice à une insertion professionnelle réussie. La question de l'identité professionnelle, de la discrimination au sein du lycée (port du bleu de travail par exemple), et l'environnement professionnel qui est plus méconnu que pour d'autres spécialités, peuvent expliquer cette performance plus basse. Les élèves déclarant en seconde avoir subi leur orientation à la fin de la classe de troisième – un tiers des élèves interrogés, ce qui est similaire à l'étude de Palheta (2012) – obtiennent également de moins bons résultats au premier semestre de la classe de seconde. Toutefois, leurs résultats sont similaires au seconde semestre – ils sont en hausse en moyenne pour tous.tes – à ceux des élèves déclarant avoir choisi leur orientation. Différents facteurs, comme une pédagogie plus adaptée, une rationalisation de l'orientation, la confrontation aux difficultés de changement de filières, le renforcement vicariant[3] (Bandura, 1977), peuvent expliquer cette augmentation au second semestre. Ils ont une image plus positive de leurs résultats scolaires pour les matières générales ou professionnelles (leur moyenne générale varie de 6 à 16).

Pour ce qui concerne la ou les personne.s à l'origine du choix d'orientation à la fin de la classe de troisième, les résultats montrent une double différence par sexe : le sexe de la personne qui fait le choix, et celui de l'élève. Par exemple, peu de père ont décidé seul pour leur fils mais lorsque c'est le cas, les résultats scolaires des jeunes hommes sont plus faibles que ceux du reste de l'échantillon (garçons et filles). On trouve là une validation possible de l'hypothèse de réactualisation des enjeux psychiques du lien père-fils (Houssier, 2007). À l'adolescence les conflits œdipiens sont réactivés. Cette période de vie fait émerger des comportements ambivalents chez les jeunes. Dans la sphère de l'orientation

[3] *« L'expérience vicariante ou l'expérience indirecte consiste en un apprentissage qui repose sur le phénomène des comparaisons sociales, c'est-à-dire sur l'observation. Le fait d'observer des pairs vivre sans controverse une situation jugée préalablement conflictuelle peut influencer et renforcer la propre croyance des observateurs en leurs capacités de réussir. Au contraire, l'observation de l'échec d'un pair peut remettre en doute sa propre efficacité »* Rondier (2004).

scolaire, le fils dans un premier temps va se remettre entièrement à la décision de son père (choix de la filière pour son orientation post-troisième), il est alors dans un processus identificatoire. Dans un second temps, il ne va pas investir la formation choisie par son père (en classe de seconde professionnelle), il sera en échec et par ricochet mettra en échec son père. Ce processus permet de développer son individualité.

Une large proportion des élèves interrogés exprime leur sentiment de bien-être et d'intégration dans leur lycée (87,2 %). L'explication principale qu'ils.elles apportent est la bonne qualité de la relation avec les professeur.es, ce qui est confirmé par Jellab (2008) et Jarty et Kergoat (2019). En effet 69 % des élèves interrogés se sentent plus valorisé.es au lycée qu'au collège, et les professeur.es sont dit.es plus à l'écoute lorsqu'ils.elles ne comprennent pas (41,5 %). Plus spécifiquement, le sentiment de bien-être chez les filles est plus influencé par le fait d'avoir l'impression d'avoir subi leur orientation que par des performances plus faibles. En outre, et c'est un résultat essentiel dans le contexte actuel en France, les résultats montrent que pour les élèves interrogés, le décrochage scolaire n'est pas lié au fait d'avoir l'impression d'avoir subi son orientation. Pourtant, dans la rhétorique officielle, le décrochage scolaire en lycée professionnel est assimilé au fait d'avoir subi son orientation, si on en juge par des mesures concrètes comme le droit à l'erreur manifeste d'orientation au lycée (2016), et de ce fait de ressentir un mal-être.

## 7. La reconnaissance de l'importance de l'orientation pour la réussite des élèves – Analyse

Les résultats exposés à partir d'une enquête sur un échantillon réduit – mais avec des paramètres estimés tout de même fortement significatifs d'un point de vue statistique – montrent que la mise en œuvre des apprentissages professionnels au sein des lycées professionnels pose encore question aujourd'hui. Les performances attendues ne sont pas atteintes, ni en termes de niveau scolaire ni en termes d'insertion professionnelle. La volonté de mettre au même niveau les lycées professionnels et les lycées généraux et technologiques émane sans doute d'une intention d'harmonisation mais, de nouveau, il n'a pas parité de performance.

L'organisation des lycées professionnels demeure perfectible. En effet, ils sont composés en majorité de jeunes qui se sentent en difficulté dès l'école primaire, ce sentiment grandit avec les années collège. La construction de l'image de soi s'en trouve dégradée, et le leitmotiv régulièrement entendu est « comme tu n'as pas de bons résultats, tu iras en voie professionnelle ». Il semble difficile de pouvoir valoriser la voie professionnelle quand on a été bercé par ce discours. Le lycée professionnel a été créé afin de former des ouvrier.ères qualifié.es. En effet, il y a quelques années, être ouvrier. ère qualifié. e permettait d'accéder à une classe sociale acceptable. Or, aujourd'hui, les représentations ont évolué. Pour la jeune génération, travailler dans une usine n'est pas valorisant. La nécessité de revaloriser les emplois dit « manuels » pour encourager les élèves à s'orienter vers des filières de la voie professionnelle et y être en situation de réussite, semble fondamentale. De même, parler de la formation tout au long de la vie pourrait leur permettre d'élargir leurs aspirations futures. La hiérarchisation entre les filières, qui entraine un manque de prestige du lycée professionnel, semble limiter aussi la possibilité de projection des jeunes sur les formations professionnelles. Ce projet n'apparaissant pas suffisamment narcissisant pour des jeunes déjà fragilisés.

Les réformes récentes en France encouragent l'élève à être acteur de son orientation, ce qui reste complexe pour les élèves issus de milieux défavorisés, en échec scolaire et/ou trop peu académiques. Le processus d'orientation en fin de classe de troisième marque un virage dans le parcours scolaire. Dans les textes, il apparait comme un processus ajustable mais dans les faits, il est difficile de revenir dans un cursus dit « général ».

Les jeunes témoignent que c'est auprès de leur famille qu'ils trouvent l'aide pour formuler leur choix d'orientation : 80 % des élèves interrogés disent qu'ils ont parlé de leur orientation avec leurs parents, et pour 50 % la famille est le principal interlocuteur (Cnesco, 2018). Or les résultats rapportés ici montrent que le fait que la famille soit le principal interlocuteur peut avoir un impact différencié sur la

réussite en lycée professionnel : on ne peut pas prendre en compte le rôle des parents. Une préconisation serait de les accompagner à l'orientation en trouvant un moyen efficace de plus les impliquer dans l'orientation de leur.s enfant.s. Le ministère de l'Éducation nationale a déjà mesuré l'importance de la place de la famille au sein de l'école, en créant « la mallette des parents »[4], une approche, et site dédié aux parents et aux professionnels de l'éducation, permettant d'avoir des ressources et des conseils pour mieux comprendre le système scolaire. Toutefois cet outil est peu utilisé par les familles. L'orientation demeure inégalitaire, notamment par l'accès à l'information, les croyances construites sur l'image que renvoie la voie professionnelle, l'origine sociale, le lieu d'habitation et le sexe. Aujourd'hui, le système éducatif ne prend pas en compte ces données ; pour exemple, la décision de mettre en place le *téléservice* pour Affelnet – logiciel permettant l'affectation des élèves – reste discriminante. Les parents doivent saisir les vœux de leur enfant en fin de classe de troisième et les possibilités de formuler des vœux ont doublé (dix choix en 2020) ce qui complexifie encore la démarche. Cela peut sembler paradoxal avec les résultats de l'étude décrite ici qui met en avant la nécessité d'accompagner les parents dans la formulation des vœux de leur enfant.

Outre le travail avec la famille, la gouvernance de l'orientation serait également à améliorer. Cette fonction est partagée par de nombreux personnels de l'Éducation nationale – professeur.es principaux.ales, psychologues de l'Éducation nationale, principaux, conseiller.ière pédagogique éducatif – mais également au niveau national (État et Régions). Ce morcellement nuit aux familles qui sont le plus éloignées du système scolaire. Cela crée de la confusion, du fait d'une absence de cohérence et d'un langage commun. Le.la psychologue de l'Éducation nationale expert.e du développement des adolescents, de la construction du projet et de la prise en compte du psychisme de l'élève apporte un accompagnement spécifique. Pourtant son rôle est encore aujourd'hui oublié et pas assez intégré à la vie du collège. Cela est dû notamment au fait qu'il.elle n'intervient que très ponctuellement dans le parcours des collégien.nes. Les autres référents de l'orientation apportent des informations et des conseils à partir de leur propre représentation. Ce ne sont pas des spécialistes de la question de l'orientation, et pourtant ce sont eux.elles qui côtoient les élèves au plus près.

Le fonctionnement du lycée professionnel est complexe. Il mérite que les professionnel.les du monde de l'éducation y consacrent du temps pour mettre en place les réformes qui feront que le lycée professionnel retrouvera sa juste place au sein du système éducatif.

# Références bibliographiques

Beaud, S. (2002). *80 % au bac » et après ? : les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.

Bourdieu, P., & Passeron, J-C. (1970). *La reproduction. Elément d'une théorie du système d'enseignement.* Paris : Les éditions de minuit.

Brucy, G., & Troger, V. (2000). Un siècle de formation professionnelle en France : la parenthèse scolaire ? *Revue française de pédagogie*, *131,*9-21.

Capdevielle-Mougnibas, V., & Courtinat-Camps, A. (2019). *Les bacheliers professionnels et l'après bac pro. Personnalisation et sens de l'orientation à l'adolescence*. Dans F. Maillard & G. Moreau. *(Dirs). Le bac pro – Un baccalauréat comme les autres ?* Toulouse : Octares éditions.

Cayouette-Remblière, J. (2014). Les classes populaires face à l'impératif scolaire : Orienter les choix dans un contexte de scolarisation totale. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *205*(5), 58-71. doi:10.3917/arss.205.0058.

Joanie Cayouette-Remblière (2015). De l'hétérogénéité des classes populaires (et de ce que l'on peut en faire). *Sociologie [En ligne], 4*(6/2015), mis en ligne le 05 janvier 2016, consulté le 28 août 2020. URL : http://journals.openedition.org/sociologie/2652.

[4] https://mallettedesparents.education.gouv.fr/

Cayouette-Remblière, J. (2016). *L'école qui classe 530 élèves du primaire au bac*. Paris : PUF.

Chauvel, S. (2016). *Course aux diplômes : qui sont les perdants ?* Paris : Édition textuel.

Céreq. (2008). Orientation : la parole aux élèves. Marseille : Céreq, coll. « Note Emploi Formation » (n° 34).

Cnesco (2016). De vraies solutions pour l'enseignement professionnel. Dossier de synthèse. https://www.cnesco.fr/fr/dossier-enseignement-professionnel/

CNESCO. (2016). Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoire ? http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/160927Dossier_synthese_inegalites.pdf.

Cohen-Scali, V., & Guichard, J. (2008). L'identité : perspectives développementales. *OSP, 37(3),* 321-345.

Dagot, C., & Dassié, V. (2014). L'injonction au projet chez les jeunes en baccalauréat professionnel : entre soumission et prise en main fragile de son destin. *Formation Emploi*,*128*, 7-29.

DEEP. (2020). Le diplôme et la conjoncture économique restent déterminants dans l'insertion des lycéens professionnels. *Note d'information, 20 (02). https://www.education.gouv.fr/le-diplome-et-la-conjoncture-economique-restent-determinants-dans-l-insertion-des-lyceens-7280*

DEEP. (2016). La moitié des élèves absentéistes concentrés dans 10 % des établissements. *Note d'information, 11.* http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/95/6/depp-ni-2016-11-absenteistes-20142015_566956.pdf

Dumora, D. (2010). Le conseil constructiviste auprès d'adolescents : sa pertinence et ses limites. *OSP, 39/1,* 119-136.

Duru-Bellat, M. (2012). Les dilemmes d'une orientation juste…. *OSP, 41/1.*

Duru-Bellat, M., & Kieffer, A. (2008). « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités ». *Population, 2008/1,* 123-157.

Guichard, J. (2006). *Pour une approche copernicienne de l'orientation à l'école*. Rapport au Haut Conseil de l'Education. Paris : Haut Conseil de l'Éducation.

Guichard, J., & Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'orientation.* Paris : Dunod.

Guyon, N., & Huillery, E. (2014). *Choix d'orientation et origine sociale : mesurer et comprendre l'autocensure scolaire.* Paris : LIEPP.

Jarty, J., & Kergoat, P. (2019). *Élèves et enseignant.es de bac pro : décryptage d'une relation genrée.* Dans F. Maillard & G. Moreau. (dirs)*, Le bac pro. Un baccalauréat comme les autres ?* (p. 133-145). Toulouse : Octares Editions.

Jellab, A. (2009, 15 septembre). Bac pro en trois ans : une opportunité, mais bien des embûches. *Cahiers pédagogiques*, *475*. http://www.cahiers-pedagogiques.com/Bac-pro-en-trois-ans-une-opportunite-mais-bien-des-embuches.

Jellab, A. (2017). *Enseigner et étudier en lycée professionnel aujourd'hui.* Paris : L' harmattan.

Jellab, A. (2016). *L'égalité des chances en question.* Toulouse : Presse universitaire du midi.

Jellab, J. (2015). Apprendre un métier ou poursuivre ses études ? Les élèves de lycée professionnel face à la réforme du bac pro trois ans. *Formation Emploi*, *131*, 79-99.

Jellab, A. (2008). *Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation.* Toulouse : Presse universitaire du Mirail.

Fauconnier, P. (2005). *La fabrique des « meilleurs ».* Paris : Éditions du Seuil.

Lacoste, S. Esparbès-Pistre, S., & Tap, P. L'orientation scolaire et professionnelle comme source de stress chez les collégiens et les lycéens. *OSP, 34/3*, 295-322.

Lannegrand-Willems, L. (2008*).* La question de la construction identitaire à l'adolescence à deux paliers de l'orientation : la troisième et la terminale*. OSP, 37/4*, 527-544*.*

Leloup, S. (2000). La motivation : critère d'évaluation de la performance scolaire ? *Formation Emploi, 72,* 35-47.

Maillard, F. (2013). Les petits diplômes professionnels en France et en Europe. *Revue annuelle ARES*, *4,* 167-187.

Ministère de l'Education nationale. (2002). *L'orientation vers le lycée professionnel, la scolarisation au lycée professionnel*. Rapport IGEN 2001 version 1, n°2002-003. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

Ministère de l'Education nationale. (2015). Parcours Avenir. Repéré à http://www.education.gouv.fr/cid91353/au-bo-du-9-juillet-2015-parcours-avenir-parcours-deducation-artistique-et-culturelle-bourses-et-aides-aux-etudiants-et-formation-continue-desenseignants.html

Ministère de l'Education Nationale. (2016). Réussir au lycée professionnel. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=100538

Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). Climat scolaire et bien-être à l'école. *Éducation et formation, 88/89.*

Ministère de l'Éducation nationale. (2017). Voie professionnelle : choix d'affectation, condition de vie, condition de travail. *Éducation et formation, 93*.

Molier Y. (2017). *Reconnecter la formation à l'emploi. Le chômage des jeunes n'est pas une fatalité.* Paris : Presse des mines.

OCDE (2016). Regards sur l'éducation 2016 : Les indicateurs de l'OCDE. https://www.oecd.org/fr/education/regards-sur-education/

Ouvry, O. (2012). Projet de vie et construction subjective*. Question d'orientation, 4*, 47-54.

Page, L. (2005). Des inégalités sociales aux inégalités scolaires : Choix éducatifs et Prospect Theory. *Revue économique, 56(3),* 615-623. doi :10.3917/reco.563.0615.

Palheta, U. (2012). *La domination scolaire, sociologie de l'enseignement professionnel et son public*. Paris : PUF.

Palheta, U. (2001). Enseignement professionnel et classes populaires : comment s'orientent les élèves « orientés ». *Revue française de pédagogie, 175,* 59-72.

Pemartin, D. (1988). *Les projets chez les jeunes.* Paris : EAP.

Potvin, P. (2014). *Prévenir le décrochage scolaire. Mieux comprendre la réussite ou l'échec scolaire de nos enfants et adolescents.* Quebec : Beliveau éditeur.

Rocher, T., & Le Donné, N. (2012). Les aspirations professionnelles des élèves de 15 ans dans 57 pays : ambition et réalisme. *OSP, 41/3.*

Rochex, J-Y. (2013). Des inégalités scolaires, des moyens de les mesurer et d'en étudier les processus de production. *Le français aujourd'hui, 183,* 9-28.

Troger, V., & Bernard, P-Y. et Masy, J. (2016). *Le baccalauréat professionnel : impasse ou nouvelle chance ?* Paris : PUF.

Vrignaud, P. (2016). *L'évolution des intentions d'orientation et du choix professionnel au cours du collège : l'impact du genre et de l'origine sociale*. Paris : Cnesco.

# Trajectoires d'élèves entrants en lycée professionnel : vers des parcours plus « capabilisants » ?

*Noémie Olympio*[*]

Bien que le lycée professionnel représente près de 40 % des jeunes au sortir du premier cycle du secondaire il a été longtemps déserté par les recherches en éducation. Il constitue pourtant un objet de recherche tout à fait particulier et cristallise les plus grands défis de notre système éducatif : surreprésentation des jeunes d'origine social modeste, surreprésentation des jeunes aux acquis scolaires fragiles, orientation par défaut, décrochage scolaire ou encore difficultés de persévérance scolaire et de poursuite d'études.

Occupant une place relativement dominée, ce segment du système éducatif a longtemps été considéré comme l'antinomie de la sélection scolaire (Jellab, 2017). Cette tendance est en partie liée au fait que la convention académique structure largement le système éducatif français, y compris au sein du lycée professionnel (Troger *et al.,* 2016). Il est alors souvent perçu comme un non-choix scolaire et comme fermant le champ des possibles pour les jeunes. Les différentes réformes à l'œuvre ces dernières années (réforme du baccalauréat professionnel en 3 ans, quotas de bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur, etc.) peuvent pourtant laisser entrevoir un champ des possibles plus ouvert, laissant la place notamment à davantage d'orientation choisie et à plus de réversibilité dans les trajectoires scolaires, ouvrant possiblement de « nouvelles chances » pour les élèves (Troger *et al.,* 2016).

Dans cet article, nous proposons d'interroger les parcours de jeunes entrants en lycée professionnel à l'aune de la théorie des capabilités de Sen (1992). D'une manière générale, la théorie de Sen met l'accent sur les opportunités réelles que peuvent avoir les individus de choisir des parcours de vie auxquels ils attribuent de la valeur. Appliquée à l'éducation, elle contribue à renouveler l'analyse de l'égalité des chances à l'école en se focalisant sur la liberté réelle, non seulement formelle, qu'ont les individus de choisir un parcours scolaire ayant du sens à leurs yeux et sur les contraintes qu'ils peuvent rencontrer.

À travers une étude des aspirations des familles, l'objectif de cet article est de questionner la notion de choix scolaire en lycée professionnel dans le but d'analyser le caractère capabilisant des parcours de lycée professionnel.

L'analyse de la liberté de choix des personnes et de leur espace des possibles nécessitant une approche dynamique, la partie empirique de ce travail est réalisée grâce à l'enquête longitudinale réalisée par la Direction de la prospective et de la performance (DEPP) au ministère de l'Éducation nationale de 2007. Après avoir présenté, d'un point de vue conceptuel, une première analyse du lycée professionnel sous l'angle de l'approche par les capabilités, nous étudions empiriquement les trajectoires des jeunes entrant en lycée professionnel en considérant à la fois l'ensemble de la dynamique du parcours, le caractère choisi ou subi de l'orientation, ainsi que les éléments pesant sur les choix et sur les « capabilités à aspirer ».

[*] Laboratoire d'économie et de sociologie du travail (LEST), UMR 7317, Aix-Marseille Université.

# 1. Lycée professionnel, aspiration et capabilités

## 1.1. Le lycée professionnel en France : entre relégation, non-choix et nouvelles opportunités

Conçus à la base pour répondre aux besoins en ouvriers et employés qualifiés du marché du travail, les lycées professionnels sont également des établissements scolaires à part entière organisés selon les objectifs et les normes de l'éducation nationale (Pelpel & Troger, 2001). Sur fond de crise de l'emploi, de déclin du milieu ouvrier et de massification scolaire, les élèves entrent en grande partie en lycée professionnel parce qu'ils sont en échec scolaire et non nécessairement car ils font partie du milieu ouvrier, comme ce fut le cas auparavant (Jellab, 2008).

Le statut de « dominé » du lycée professionnel au sein du système éducatif français s'explique en partie par le fait que la convention académique reste fortement légitime dans le paysage éducatif français (Troger *et al.,* 2016). En effet le système éducatif continue de se caractériser par une véritable valorisation des savoirs académiques, des études plutôt longues et des parcours linéaires. Cette valorisation des savoirs académiques place la formation professionnelle dans une position seconde, voire de relégation vis-à-vis de l'enseignement général (Verdier, 2008). Le baccalauréat professionnel est ainsi un baccalauréat un peu à part (Maillard & Moreau, 2019), dont l'identité et l'avantage comparatif sont régulièrement questionnés.

Historiquement si l'expression « voie de garage » s'explique par une plus faible légitimité des savoirs professionnels vis-à-vis des savoirs généraux, elle tend à s'expliquer également par la faible réversibilité d'un choix scolaire en LP. Pour les familles, le lycée professionnel n'est pas que la voie de la relégation sociale, il est aussi synonyme de fermeture du champ des possibles. Pendant des décennies, il s'agissait effectivement statistiquement du choix scolaire fermant le plus les opportunités aux élèves aussi bien du point de vue du changement de filières (qui s'effectue en France en cascade : du général vers le technologique, du technologique vers le professionnel) que du point de vue des possibilités de poursuite d'études. Les familles identifiées comme « à fortes aspirations » ont alors tendance à vouloir éviter ce segment du système éducatif. Statistiquement, c'est le cas des parents diplômés (Olympio & di Paola, 2018) ou encore des familles d'origine étrangère, toutes choses égales par ailleurs, en particulier à origine sociale donnée (Brinbaum & Kieffer, 2005).

Ces dix dernières années, différentes réformes visent à pallier ces limites (orientation par l'échec scolaire, manque de réversibilité du choix scolaire et difficultés de poursuite d'études), notamment dans le but de rendre plus attractif le lycée professionnel et de revoir le paradigme de l'orientation par défaut (Bernard & Troger, 2012). En la matière, la réforme du baccalauréat en 3 ans est une réforme significative et vise une égalité symbolique avec l'enseignement général et technologique. Ce nouveau baccalauréat s'accompagne notamment de nouveaux programmes en enseignement général, d'un dispositif d'accompagnement personnalisé et de passerelles au sein de la voie professionnelle et avec la voie générale et technologique. L'idée des classes passerelles laisse entrevoir la possibilité de choix désormais réversibles, ces classes étant censées formellement revoir la logique en cascade à la française (possibilité de passer du professionnel au technologique, voire au général), dans une perspective plus globale d'individualisation des parcours des élèves.

Parmi ces réformes, les possibilités de poursuite d'études deviennent davantage concrètes. La réforme des STS prévoit alors en 2013 des quotas de bacheliers professionnels. De même, la refondation de l'École de la République prévoit un renforcement du continuum de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur (bac-3 / bac+3) en lycée professionnel, notamment dans le but d'anticiper une meilleure transition des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur et de meilleures chances de réussite[1].

[1]Parallèlement, durant ces années, on voit se développer des réflexions sur l'accompagnement des bacheliers professionnels à l'Université ainsi que sur des classes préparatoires aux grandes écoles dédiées aux bacheliers professionnels en trois ans au lieu des deux années classiques.

Toutes ces réformes constituent possiblement de « nouvelles chances » pour les élèves (Troger *et al.,* 2016) et doivent contribuer à limiter les réticences des familles.

D'un autre côté, elles ouvrent la voie à une relégation encore plus prononcée pour les jeunes entrant en CAP. Le baccalauréat s'imposant comme la norme du lycée professionnel, ces élèves deviennent en quelques sortes les invisibles du système. En plus d'induire des effets en termes de disqualification, il est à craindre une plus forte dualisation sociale et scolaire au sein du lycée professionnel (Verdier *et al.,* 2016).

## 1.2. La théorie des capabilités pour penser les inégalités en lycée professionnel

### 1.2.1. Capabilités et éducation

Afin de proposer une analyse de l'espace des possibles des jeunes dans le cadre du choix scolaire en lycée professionnel nous mobilisons la grille conceptuelle des « capabilités » de l'économiste Amartya Sen.

Selon Sen (1985, 1992), les « capabilités » d'une personne représentent l'ensemble des libertés d'accomplir permettant d'augmenter la qualité de vie. Une vie est alors faite d'un ensemble de « fonctionnements » liés entre eux, composés d'états et d'actions. « L'ensemble capabilité » reflète, dans l'espace des fonctionnements, la liberté qu'une personne a de choisir entre différents modes de vie. L'égalité des « capabilités » représente l'égalité dans la liberté de choisir entre différents modes de vies.

Cette approche accepte alors qu'il y ait dans une société des inégalités de résultats, pour peu qu'il y ait eu égalité de « capabilités » au départ et que le mode de vie choisi corresponde à un choix. Le choix devient essentiel, il rend l'individu responsable. En d'autres termes, cette théorie ne considèrera pas par exemple que le fait qu'un individu sorte du système éducatif sans qualification soit une situation injuste en soi, ce qui paraîtra injuste en revanche, c'est que la personne n'ait pas eu d'autre choix que d'être dans cette situation.

Cette grille d'analyse représente un cadre novateur pour repenser l'inégalité scolaire et d'une manière générale l'espace des possibles au sein des systèmes éducatifs. Ce lien entre « capabilités » et éducation fait désormais l'objet de plusieurs réflexions théoriques et empiriques (Unterhalter, 2003 ; Robeyns, 2005 ; Otto & Ziegler, 2006 ; Lambert & Véro, 2007, Germain & Olympio, 2012, Lemistre & Ménard, 2019). L'ensemble « capabilité » reflète, dans l'espace des fonctionnements, la liberté qu'une personne a de choisir entre différentes options. Si l'approche de Sen est une théorie féconde pour repenser les inégalités en éducation la question de l'opérationnalisation est complexe. Sen propose un « compromis pratique » à cette difficulté : partir des données existantes, cerner les informations renseignant sur les opportunités de choix et les contraintes des personnes et analyser ces situations selon le cadre analytique des capabilités (Sen, 1992). En se rapprochant de la méthode des fonctionnements, moyen suggéré par Sen lui-même (« *refined functionings* », Sen, 1992), il est possible de prendre en compte l'acte de choix indirectement en regardant un fonctionnement accompli et en le reliant à une dimension de choix, donc d'analyser le fait d'accomplir *X* et d'avoir choisi de le faire. Analyser le degré choisi ou subi des trajectoires scolaires est ainsi un moyen d'opérationnaliser la théorie de Sen (Germain & Olympio, 2012), tout comme analyser le degré de réversibilité d'un choix scolaire (Verhoeven, Orianne & Dupriez, 2007 ; Olympio & di Paola, 2018).

### 1.2.2. Choix scolaire, non-choix, préférences adaptatives et capabilités à aspirer

Dans la perspective de mesurer le degré de liberté réelle des individus au sein du système éducatif, les notions de choix scolaire ou d'orientation choisie sont des éléments essentiels à considérer. En effet, il existe une grande différence entre le fait de suivre une certaine formation par choix véritable ou par contrainte. Par exemple, ce n'est pas la même chose du point de vue de la liberté de choix d'opter pour une formation professionnelle courte par contrainte (après une décision de conseil de classe) ou par

vocation. Pour autant, dans les deux cas, le résultat est le même. Ce qui paraît injuste, du point de vue de la théorie de Sen, ce ne sont pas tant des inégalités de résultats que des inégalités, à la base, dans l'espace des possibles des personnes.

Si la notion de liberté de choix est chère à Sen (2009), il est toutefois nécessaire d'en garder une approche critique, particulièrement dans le champ du lycée professionnel, marqué par des élèves qui cumulent vulnérabilités scolaires et sociales. Sen lui-même invite à relativiser cette notion au travers du concept de « préférences adaptives ». Ce concept renvoie à la tendance selon laquelle, dans le cadre d'inégalités solidement implantées, les personnes dans des situations de privation font ce qu'elles peuvent pour ramener leurs ambitions de vie à des objectifs « réalistes » et accepter leur sort avec résignation (Sen, 1992).

La liberté de choix et la notion même de choix scolaire sont des éléments très débattus en sociologie de l'éducation (Blanchard & Cayouette-Remblière, 2010) renvoyant notamment au débat entre individualisme méthodologique à la Boudon et déterminisme à la Bourdieu. Selon Boudon (1973), si les élèves d'environnements sociaux défavorisés ont des ambitions objectivement moindres c'est en raison d'une décision rationnelle lors d'un calcul coût/bénéfice du choix scolaire. En effet, « *en fonction de leur position sociale, les individus se font une estimation différente des coûts, risques et bénéfices liés à la décision : plus on descend dans l'échelle des positions sociales plus le coût d'un niveau scolaire croît* » (Franquet *et al.,* 2010). L'approche de Bourdieu (1974) vise au contraire à analyser les différences de choix scolaires en considérant les environnements sociaux des individus. Le groupe social, par l'intermédiaire de processus de conformation de l'« habitus », explique et structure les comportements et les décisions des individus. Si l'approche par les capabilités ne nie pas l'existence de préférences individuelles ainsi que l'importance des raisons et des stratégies de l'acteur, une attention particulière est portée à l'environnement des individus pour construire les choix et le niveau d'aspiration, dans une perspective proche du holisme. En ce sens, l'approche de Sen est d'ailleurs rapprochée de l'analyse bourdieusienne (Hart, 2012, Lemistre & Ménard, 2019) : la liberté réelle de choisir la formation qu'on a des raisons de préférer peut être augmentée ou limitée par notre environnement. Si les capabilités peuvent être complétées avec la notion d'habitus de Bourdieu (Hart, 2016), elles sont également, à notre sens, à rapprocher de l'approche « dispositionnaliste et contextualiste » de Lahire (2005) qui considère « *les traces dispositionnelles laissées par les expériences sociales et la manière dont ces dispositions à sentir, à croire, à agir sont déclenchées (ou mises en veille) dans des contextes d'action variés »* (Lahire, 2005, p. 315). Les capabilités invitent ainsi à une approche raisonnée et critique des notions de rationalité et d'utilité dans les choix scolaires[2] : si une auto-sélection peut provenir d'un calcul cout/avantage, elle peut tout aussi bien résulter d'une préférence adaptative où le choix provient moins d'un calcul que d'une représentation du champ des possibles, compte tenu des dispositions des individus.

Cette relecture du choix scolaire ou du non-choix invite à considérer, au-delà de la dimension subie ou choisie de l'orientation en lycée professionnel, les « capabilités à aspirer » des individus (Appadurai, 2004 ; Hart, 2016) : tandis qu'une orientation choisie peut cacher un phénomène de préférences adaptatives, un non-choix peut également être synonyme d'une plus forte capabilité à aspirer.

Dans cet article nous ambitionnons d'étudier les trajectoires des jeunes entrant en lycée professionnel en regardant à la fois l'ensemble de la dynamique du parcours, son caractère choisi ou subi, les éléments pesant sur les choix et sur les capabilités à aspirer.

[2] L'approche par les capabilités constitue une forme de compromis entre analyse objective des situations et nécessité de considérer des variables subjectives dans l'analyse des inégalités, notamment au travers des expériences sociales individuelles au regard de la représentation subjective des possibles.

# 2. Les parcours des jeunes entrants en LP : aspirations des familles et liberté de choix

Après avoir présenté la diversité des trajectoires des jeunes entrants en LP, nous analysons les aspirations et les choix d'orientation des jeunes et de leurs familles pour enfin considérer l'évolution des aspirations depuis la classe de sixième.

## 2.1. Les différents modes d'entrée en LP depuis la réforme du baccalauréat en 3 ans

Afin de dresser un premier état des lieux des jeunes présents en lycée professionnel nous souhaitons mettre en lumière, de manière dynamique, les différentes trajectoires d'entrée en LP. Pour ce faire nous mobilisons les données de la DEPP 2007 (Encadré 1). L'objectif est de mettre à jour l'hétérogénéité des parcours, notamment suite à la réforme du baccalauréat professionnel en 3 ans. Nous optons alors pour une étude sur les situations des élèves du collège au lycée, année après année, afin de construire une typologie de trajectoires des jeunes du LP (Encadré 2).

**Encadré 1 • Présentation du panel**

Le panel des élèves du second degré recrutés en 2007 a pour objectif principal de décrire et d'expliquer les carrières et performances scolaires des élèves depuis l'entrée en sixième jusqu'à la fin de la formation initiale. Ce panel est un échantillon représentatif de 35 000 élèves, entrés pour la première fois en sixième en septembre 2007 dans un collège public ou privé sous et hors contrat en France (y compris DOM sauf Mayotte). L'actualisation annuelle de la situation des élèves permet de suivre leurs cheminements. Des enquêtes auprès des familles, en 2008 et en 2011 informent sur leurs caractéristiques socioculturelles, la situation scolaire antérieure de leurs enfants, leur implication scolaire etc.

L'échantillon concerne ici les élèves suivis depuis la rentrée 2007 jusqu'en 2013. Sont alors retenus les élèves présents en lycée professionnel en 2013 pour lesquels nous disposons d'une information chaque année scolaire, soit 10 786 élèves.

**Encadré 2 • Les séquences et la construction de la typologie**

La construction des trajectoires-types s'effectue en rapprochant les individus qui ont connu les mêmes situations aux mêmes moments grâce aux méthodes d'appariement optimal* (Bouhia *et al.*, 2011).

Les séquences sont élaborées en identifiant 12 états possibles sur 6 ans :
- Cycle 1 collège
- Cycle préprofessionnel
- SEGPA[3]
- Seconde générale et technologique
- CAP tertiaire[4]
- CAP industriel[5]
- CAP tertiaire en apprentissage
- CAP industriel en apprentissage
- Baccalauréat professionnel tertiaire
- Baccalauréat professionnel industriel
- Baccalauréat professionnel tertiaire en apprentissage
- Baccalauréat professionnel industriel en apprentissage

[3] Section d'enseignement général et professionnel adapté.
[4] Le tertiaire regroupe les spécialités suivantes : Échange et gestion / Communication et information / Services aux personnes / Services à la collectivité.
[5] L'industriel regroupe les spécialités suivantes : Spécialités pluritechno de la production / Agriculture, Pêche, Forets, Espaces Verts / Transformations / Génie civil, Construction, Bois/ Matériaux souples / Mécanique électricité, électronique.

Les méthodes d'appariement optimal permettent de comparer le degré de similarité de séquences. Elles bâtissent alors des typologies de séquences c'est-à-dire qu'elles rapprochent des suites d'éléments. Cette méthode descriptive a pour objet de partir des différentes séquences observées, de les comparer en construisant une distance entre elles puis de les regrouper. L'objectif est ainsi d'élaborer des classes les plus homogènes possibles et de constituer une typologie de séquences grâce à une méthode de classification (en retenant le critère de Ward).

* Nous avons utilisé les méthodes d'appariement optimal (Optimal Matching) sous le logiciel R, et plus précisément le package TraMineR, développé par Gabadinho *et al.* (2011).

Les données font apparaitre 5 trajectoires-types de jeunes du LP. Deux trajectoires renvoient aux élèves s'orientant en CAP, 3 trajectoires représentent les élèves du baccalauréat professionnel. Nous les décrivons succinctement du point de vue du déroulement de la trajectoire et des caractéristiques scolaires et sociales des élèves.

**Tableau 1 • Les différentes trajectoires des jeunes entrant en lycée professionnel**

| Type de trajectoires | Proportion |
|---|---|
| Trajectoire 1 : CAP industriel (avec apprentissage) | 17,01 |
| Trajectoire 2 : Tertiaire avec bifurcation | 26,71 |
| Trajectoire 3 : Baccalauréat professionnel industriel | 26,45 |
| Trajectoire 4 : Baccalauréat professionnel tertiaire | 22,82 |
| Trajectoire 5 : SEGPA - CAP industriel et tertiaire | 7,02 |

Source : données DEPP 2007, données pondérées.

### Trajectoire 1 • CAP industriel (avec apprentissage).

La première trajectoire de CAP concerne très clairement des élèves présents dans les filières industrielles, la grande majorité est en apprentissage. Ces élèves étaient plutôt bons en mathématiques au collège (à 50 %) mais se distinguent par des performances scolaires en français plus faibles que les autres trajectoires de LP. Ils ont connu plus que les autres un redoublement au primaire. Ils sont d'origine sociale plutôt modeste (milieu ouvrier à 51 %), seul 5 % des pères ont un diplôme de l'enseignement supérieur. Cette trajectoire se distingue également par la part importante du privé (la moitié des élèves sont dans un établissement privé).

### Trajectoire 2 • Tertiaire avec bifurcation

Cette trajectoire est la moins linéaire de toutes les trajectoires des jeunes entrants en LP. Elle se distingue par un collège un peu plus long (5 ans de collège pour une partie significative des élèves) et par des bifurcations en début de lycée. C'est ainsi la seule trajectoire présentant des élèves qui vont passer par une seconde générale et technologique avant d'arriver en lycée professionnel. Elle concerne majoritairement des élèves présents en baccalauréat tertiaire (sont présents également quelques CAP tertiaire après réorientation). La performance scolaire est moyenne en mathématiques comme en français au collège. 10 % des pères ont un diplôme de l'enseignement supérieur. C'est dans cette trajectoire où les parents nés en France sont le plus présents (75 % de mères nées en France notamment). Par rapport aux autres trajectoires de baccalauréat, elle se distingue nettement par l'importance du privé (45 % des élèves sont dans un établissement privé au lycée).

### Trajectoire 3 • Baccalauréat professionnel industriel

Cette trajectoire est relativement linéaire : la grande majorité des élèves effectue 4 ans de collège pour intégrer directement un baccalauréat industriel (avec une part importante du domaine de la mécanique, électricité, électronique). Les élèves présents dans cette trajectoire étaient significativement meilleurs que les autres en mathématiques dans au collège (70 % de bons élèves), la performance en français est en revanche moyenne. Avec la trajectoire précédente, c'est celle où les parents sont le plus diplômés, particulièrement les mères (13 % des mères ont un diplôme de l'enseignement supérieur).

**Trajectoire 4 • Baccalauréat professionnel tertiaire**

Cette trajectoire se distingue par sa grande linéarité et sa grande homogénéité : 4 ans de collège pour l'ensemble des élèves, suivi d'une entrée directe en baccalauréat tertiaire (dans le domaine de l'éco-gestion, du service à la personne ou encore de l'information-communication). Parmi les 3 trajectoires de baccalauréat professionnel, c'est celle où les parents sont le moins diplômés. La performance scolaire se situe en revanche au même niveau que la trajectoire 2. Cette trajectoire se démarque par ailleurs par la plus faible part des parents nés en France (seulement 55 % de mères nées en France).

**Trajectoire 5 • SEGPA - CAP industriel et tertiaire**

Cette dernière trajectoire représente celle des élèves les plus vulnérables du système éducatif. Elle se singularise par 4 années en SEGPA au collège, suivi d'une entrée directe en CAP sous statut scolaire (à 85 %), on y retrouve des CAP tertiaires (principalement issus des métiers du commerce, de la gestion et du service à la personne) et dans une moindre mesure des CAP industriels (principalement issus des métiers de la transformation et de la construction). Les élèves de cette trajectoire sont très largement des élèves présentant des difficultés scolaires au primaire et au collège : la moitié a connu un redoublement au primaire et 65 % ont un faible niveau en français à l'entrée du collège. C'est dans cette trajectoire où les parents ont les plus faibles niveaux de diplômes (la moitié des mères n'ont aucun diplôme) et où il y a le plus de parents nés à l'étranger.

À partir de cette première analyse descriptive on voit déjà se dessiner un champ des possibles très différent au sein du lycée professionnel selon la performance scolaire mais aussi selon l'origine sociale et migratoire des individus. Afin de mesurer le poids du déterminisme social sur les chances d'accéder à une trajectoire plutôt qu'à une autre, à performance scolaire donnée, nous modélisons la probabilité d'appartenir à une trajectoire X par rapport au fait d'appartenir à la trajectoire des baccalauréats professionnels, que nous prenons comme trajectoire de référence, du fait de son importance numérique. En plus de tenir compte des variables classiques en matière d'environnement social et migratoire, nous considérons en particulier une variable pouvant renseigner sur des dispositions différentes, à origine sociale égale : le diplôme que les parents jugent le plus utile pour trouver un emploi. À notre sens, cette variable nous donne une indication sur une représentation sociale essentielle (et donc une disposition) : celle de l'intérêt de l'école. Afin de considérer l'aspect « raisonné » de l'orientation, nous considérons par ailleurs deux variables : la performance scolaire en mathématiques et en français mais également l'appréciation par les parents du niveau de l'enfant.

Tel qu'attendu, la performance scolaire en début de collège structure particulièrement les trajectoires, notamment, de manière assez marquée, la différence entre baccalauréat professionnel et CAP. Du point de vue du déterminisme social (diplôme des parents et CSP), ce dernier est assez marqué par la différence entre la trajectoire des CAP en apprentissage (trajectoire 1) et baccalauréat professionnel industriel mais nettement moins pour la trajectoire des CAP-SEGPA (trajectoire 5), pour laquelle l'appartenance semble s'expliquer essentiellement par des déterminants scolaires. En plus du diplôme des parents, l'appartenance à une CSP particulière joue sur les chances d'être dans la trajectoire des CAP en apprentissage. En particulier, avoir un chef de famille artisan ou commerçant augmente de 1.6 fois les risques d'être dans cette trajectoire. En revanche avoir un chef de famille employé ou agent de la fonction publique diminue de 40 % les risques d'être dans cette trajectoire. Celle du tertiaire avec bifurcation se distingue par deux éléments : un poids beaucoup moins marqué de la performance scolaire mais un environnement familial assez centré sur les valeurs de l'école : avoir demandé à rencontrer des enseignants au collège et considérer les diplômes de l'enseignement supérieur comme diplômes les plus utiles sont deux variables expliquant significativement l'appartenance à cette trajectoire, à origine sociale données. On peut alors faire l'hypothèse que ces éléments prédisposent les jeunes de cette trajectoire à développer leurs capabilités à aspirer.

## 2.2. Aspiration des familles des jeunes du LP

### 2.2.1. Les aspirations des familles des jeunes du LP et choix d'orientation

Afin de considérer la capabilité à aspirer des jeunes entrants en LP, nous avons analysé quelle était à la base l'orientation souhaitée par les parents à l'entrée en sixième (Tableau 1).

**Tableau 2 • Aspiration en sixième des familles des jeunes du lycée professionnel**

| Aspiration des familles en sixième | Ensemble des élèves en lycée professionnel | Ensemble des élèves du panel |
|---|---|---|
| Orientation en lycée professionnel (formation courtes) | 20,90 | 10,57 |
| Orientation en lycée professionnel (en baccalauréat professionnel) | 11,05 | 6,62 |
| Orientation en lycée général et technologique | 22,62 | 45,21 |
| Ne sais pas | 45,43 | 37,60 |
| Total | 100 | 100 |

Source : données DEPP 2007.

Un premier élément apparaît : les parents des élèves de LP savent, à la base, moins que les autres dans quel segment du système éducatif orienter leurs enfants en début de collège. En outre, ils sont nettement moins nombreux à envisager une orientation en lycée général et technologique dès la sixième. Un croisement avec les différentes trajectoires du lycée professionnel nous indique en revanche qu'il existe un lien entre aspiration des familles en sixième et type de trajectoires de lycée professionnel fréquenté (Tableau 3). Ainsi les trajectoires des CAP envisagent moins que les autres dès la sixième une orientation en baccalauréat général et technologique, ainsi qu'en bac professionnel (ils ne sont que 6% à envisager le bac pro pour leurs enfants au sein de la trajectoire SEGPA-CAP). La trajectoire des CAP-SEGPA semble avoir intégré les difficultés de leurs enfants puisqu'ils sont plus nombreux à savoir qu'ils veulent de l'enseignement professionnel court et beaucoup moins nombreux que les autres à déclarer ne pas savoir où orienter leurs enfants.

**Tableau 3 • Aspiration en sixième des familles des jeunes du lycée professionnel en fonction du type de trajectoire en LP**

| Type de trajectoires | Orientation en lycée professionnel (formation courtes) | Orientation en lycée professionnel (en baccalauréat professionnel) | Orientation en lycée général et technologique | Ne sais pas | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| Trajectoire 1 : CAP industriel (avec apprentissage) | 28,71 | 9,34 | 14,85 | 47,09 | 100,00 |
| Trajectoire 2 : Tertiaire avec bifurcation | 17,30 | 11,03 | 26,03 | 45,64 | 100,00 |
| Trajectoire 3 : Baccalauréat professionnel industriel | 16,78 | 12,47 | 24,07 | 46,68 | 100,00 |
| Trajectoire 4 : Baccalauréat professionnel tertiaire | 13,85 | 12,07 | 28,30 | 45,79 | 100,00 |
| Trajectoire 5 : SEGPA - CAP industriel et tertiaire | 56,20 | 6,13 | 3,14 | 34,53 | 100,00 |

Source : données DEPP 2007.

Les trois trajectoires des jeunes présents en baccalauréat professionnel sont marquées en revanche par une aspiration pour le baccalauréat général et technologique plus importante, particulièrement la trajectoire 4 (la trajectoire linéaire des baccalauréats professionnels tertiaires).

Afin de mesurer les dispositions à aspirer dès la sixième des élèves du lycée professionnel, nous considérons la variable « orientation souhaitée par les parents en sixième » dans le cadre d'un modèle. Nous analysons alors la probabilité de ne pas savoir où orienter son enfant par rapport au fait de 1/ vouloir l'orienter dans le professionnel court, 2/ vouloir l'orienter dans le professionnel long ou 3/ vouloir l'orienter dans la filière générale et technologique. L'intérêt de ce modèle est d'analyser les éléments pesant sur les capabilités à aspirer des familles, au-delà des éléments « raisonnés », à savoir la performance scolaire de l'élève et l'appréciation subjective de son niveau scolaire.

Ainsi, le fait de vouloir orienter son enfant dans le professionnel court est marqué par le niveau de diplôme des parents, toutes choses égales par ailleurs, en particulier à performance scolaire donnée : lorsque les mères sont diplômées (relativement au fait qu'elles n'aient pas de diplôme), elles envisagent moins ce type d'orientation pour leur enfant. Par ailleurs, la volonté pour les familles des jeunes de LP d'orienter en général est significativement marquée par les origines migratoires des parents : avoir des parents nés à l'étranger augmente les chances d'aspirer à la voie générale, ce qui est conforme à la littérature (Brinbaum & Kieffer, 2005). Enfin un élément transparait pour l'ensemble des orientations envisagées : le poids de l'utilité perçue du diplôme. Il existe donc un lien entre représentation de l'intérêt de l'école et capabilités à aspirer, toutes choses égales par ailleurs, en particulier en contrôlant le niveau de l'élève (d'un point de vue objectif et subjectif). À titre d'exemple, percevoir le baccalauréat comme diplôme le plus utile augmente de 4,5 fois les chances de vouloir orienter son enfant en baccalauréat professionnel. Par ailleurs, percevoir les diplômes de l'enseignement supérieur comme diplômes les plus utiles augmente de 3,26 fois les chances de vouloir orienter son enfant en baccalauréat général et technologique (mais est en revanche sans effet significatif sur les chances de vouloir orienter son enfant en baccalauréat professionnel, ce qui pourrait vouloir signifier que les parents ne l'appréhendent pas comme une voie naturelle de poursuite d'études).

Ainsi, à niveau scolaire donné et à origine sociale donnée, les élèves du LP ne bénéficient pas tous, à la base, des mêmes capabilités à aspirer.

La capabilité à aspirer peut alors venir expliquer l'aspect choisi ou subi de la trajectoire dans la mesure où avoir de fortes aspirations expose à plus de risque de refus. Lorsque nous analysons l'aspect choisi ou non des 5 trajectoires du LP, nous pouvons effectivement constater que les familles qui aspirent le moins en sixième (trajectoires 1 et 5) s'exposent 4 ans plus tard à moins de refus que les autres. En revanche les jeunes de la trajectoire 2 (trajectoire avec bifurcation) connaissent plus de refus que les autres.

**Tableau 4 • Aspect choisi ou non de l'orientation en troisième en fonction du type de trajectoire en LP**

| | Orientation choisie | Ont choisi leur orientation en LP mais pas la spécialité | N'ont pas choisi leur orientation en LP mais la spécialité | N'ont choisi ni leur orientation en LP ni la spécialité |
|---|---|---|---|---|
| Trajectoire 1 : CAP industriel (avec apprentissage) | 83,18 | 7,49 | 5,36 | 3,97 |
| Trajectoire 2 : Tertiaire avec bifurcation | 79,84 | 7,20 | 5,63 | **7,34** |
| Trajectoire 3 : Baccalauréat professionnel industriel | 82,13 | 6,16 | 4,57 | 7,14 |
| Trajectoire 4 : Baccalauréat professionnel tertiaire | 80,83 | 6,92 | 5,37 | 6,88 |
| Trajectoire 5 : SEGPA - CAP industriel et tertiaire | 94,34 | 1,16 | 3,60 | 0,90 |
| Total | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 |

Source : données DEPP 2007.

Ces éléments conduisent finalement à relativiser la question du choix et du non-choix comme témoignant d'injustices sociales, particulièrement au LP, et à porter une attention particulière aux notions de capabilités à aspirer et de préférences adaptatives.

### 2.2.2. Choix scolaire et évolution des aspirations des familles des jeunes entrants en LP

Au-delà du caractère choisi ou subi de l'orientation en LP, nous souhaitons considérer, en amont, la manière dont s'est construit le projet d'orientation. En particulier, nous analysons dans quelle mesure les aspirations des parents se sont adaptés au cours du temps, dans le but de mettre en lumière des préférences adaptives ou au contraire des capabilités à aspirer perdurant dans le temps.

Nous mesurons alors l'évolution des aspirations des parents entre la sixième et la troisième (lors de la formulation du premier vœu d'orientation par les familles). Alors qu'un certain nombre de parents maintiennent leur souhait (soit pour le général, soit pour le professionnel), d'autres en revanche présentent des souhaits différents. 17,15 % des parents qui souhaitaient orienter leur enfant en général en sixième demandent la voie professionnelle en premier vœu d'orientation 4 ans plus tard.

**Tableau 5 • Évolution des aspirations des familles entre la sixième et la troisième**

| Évolution des aspirations | Ensemble des élèves en Lycée professionnel | Ensemble des élèves du panel |
|---|---|---|
| Les convaincus par le professionnel dès la sixième | 28,15 | 10,43 |
| Ceux qui se laissent convaincre par le professionnel | 17,15 | 6,31 |
| Les convaincus par la voie générale, les résilients | 6,72 | 42,37 |
| Les convaincus par le général en fin de collège | 3,02 | 4,03 |
| Les indécis orientant finalement en général | 7,82 | 23,40 |
| Les indécis orientant finalement en professionnel | 37,13 | 13,45 |
| Total | 100 | 100 |

Source : données DEPP 2007.

Toutes les trajectoires de LP ne semblent pas exposées de la même manière au risque de refroidir leur niveau d'aspiration ou au contraire au fait de maintenir cette aspiration.

Ainsi les jeunes de la trajectoire 2 (Tertiaire avec bifurcation), qui sont ceux qui subissent le plus de refus, sont aussi ceux qui maintiennent le plus leur niveau d'aspiration : ils sont en effet trois fois plus nombreux que les autres à maintenir une aspiration en général. De la même manière, ils sont moins nombreux que les autres dans la modalité « indécis orientant finalement en professionnel ».

*A contrario*, parmi l'ensemble des trajectoires, la trajectoire 4 (le tertiaire linéaire) est celle qui se laisse le plus convaincre par le professionnel. Ainsi le caractère linéaire ou non d'une trajectoire pourrait provenir d'une capabilité à aspirer (pour les parcours non linéaires) ou au contraire d'une préférence adaptative (pour les parcours très linéaires).

**Tableau 6 • Évolution des aspirations des familles entre la sixième et la troisième en fonction du type de trajectoire en LP**

| | Les convaincus par le professionnel | Ceux qui se laissent convaincre par le professionnel | Les convaincus par la voie générale, les résilients | Les convaincus par le général en fin de collège | Les indécis orientant finalement en général | Les indécis orientant finalement en professionnel |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Trajectoire 1 : CAP industriel (avec apprentissage) | 34,22 | 14,24 | 2,77 | 1,54 | 4,51 | 42,73 |
| Trajectoire 2 : Tertiaire avec bifurcation | 21,51 | 12,53 | **16,00** | 6,06 | 18,58 | **25,32** |
| Trajectoire 3 : Baccalauréat professionnel industriel | 25,57 | 19,95 | 5,46 | 2,60 | 6,26 | 40,16 |
| Trajectoire 4 : Baccalauréat professionnel tertiaire | 23,77 | **22,80** | 4,85 | 2,57 | 5,09 | 40,90 |
| Trajectoire 5 : SEGPA - CAP industriel et tertiaire | **61,90** | 3,24 | 0,00 | 0,57 | 0,19 | 34,10 |

Source : données DEPP 2007.

Pour autant, le phénomène de refroidissement des aspirations peut provenir d'un calcul rationnel de la part des parents, notamment lié à un niveau de performance plus faible en fin de collège. Afin de tenter de distinguer l'aspect rationnel du refroidissement de la préférence adaptative, nous analysons l'évolution des aspirations dans le cadre d'un modèle. Nous mesurons alors la probabilité de connaitre une des 4 évolutions (Les convaincus par le professionnel dès la sixième / Ceux qui se laissent convaincre par le professionnel / Les convaincus par la voie générale, les résilients / Les convaincus par le général en fin de collège / Les indécis orientant finalement en général) par rapport au fait de faire partie des indécis orientant finalement en LP (catégorie de référence dans le modèle).

Afin de tenir compte du caractère rationnel des aspirations, nous considérons trois éléments : la performance scolaire en début de parcours (en mathématiques et en français), le niveau estimé par les parents et l'évolution de la performance scolaire entre la sixième et la troisième (à travers trois modalités : même niveau de performance, augmentation de la performance et diminution de la performance scolaire).

L'évolution de la performance explique assez peu l'évolution des aspirations, si ce n'est pour la situation des indécis qui orientent finalement en général. Pour cette catégorie, une diminution de la performance scolaire en français diminue de 44,5 % les risques d'orienter finalement en général son enfant.

En revanche des variables comme l'origine migratoire ou encore l'utilité perçue du diplôme semblent impacter significativement l'évolution des aspirations. La catégorie de ceux qui se laissent convaincre finalement par une orientation en professionnel est notamment assez marquée par l'origine migratoire des parents : avoir une mère née à l'étranger augmente de 5 fois les risques de refroidir ses aspirations, à performance scolaire donnée.

La variable d'utilité perçue des diplômes joue particulièrement sur les chances de maintenir son aspiration pour le général : percevoir les diplômes de l'enseignement supérieur comme diplômes les plus utiles pour trouver un emploi augmente de 7,2 fois les chances de maintenir une aspiration en général. Dans cette catégorie on peut également percevoir un rôle de la CSP des parents : les enfants d'enseignant ou de cadres de la fonction publique ont deux fois et demi plus de chances de maintenir leur niveau d'aspiration, tandis que les enfants de chômeurs de longue durée ou d'inactifs ont moins de chances de faire partie des résilients.

# Conclusion

L'objectif de cet article était de mettre en lumière le caractère capabilisant des trajectoires de jeunes entrants en LP, notamment depuis la réforme du baccalauréat professionnel en 3 ans, en particulier en questionnant la notion de choix scolaire.

Alors que le LP est souvent présenté comme un tout homogène, une analyse par trajectoire type a permis de mettre en avant l'hétérogénéité des trajectoires aussi bien du point de vue de leur linéarité que des antécédents scolaires. S'il apparait une dualisation scolaire et sociale assez marquée entre les jeunes des CAP industriel en apprentissage et ceux du baccalauréat professionnel, l'appartenance à la trajectoire des SEGPA-CAP semble s'expliquer davantage par des éléments scolaires. Au sein des filières tertiaires deux trajectoires apparaissent : une trajectoire très linéaire avec entrée directe en LP tertiaire après 4 ans de collège et une trajectoire présentant des bifurcations. Si cette dernière apparait comme présentant moins d'orientation choisie, elle est aussi celle présentant plus de capabilités à aspirer de la part des familles. Le caractère linéaire ou non d'une trajectoire pourrait alors provenir d'une capabilité à aspirer (pour les parcours non linéaires) ou au contraire d'une préférence adaptative (pour les parcours très linéaires).

Afin d'estimer si ces capabilités à aspirer ont contribué à un élargissement du champ des possibles il serait nécessaire de poursuivre une analyse dans le temps renseignant sur les situations des individus au moment du baccalauréat et par la suite lors d'une éventuelle entrée dans l'enseignement supérieur. En effet, tel que le rappelle Hart (2016) : *« It is also crucial to understand the degrees of freedom to aspire enjoyed by individuals, alongside the chances of transforming the aspiration into a capability ».*

Par ailleurs, si ce travail a permis de mettre en lumière l'impact de certaines variables objectives dans le refroidissement des aspirations dans une perspective proche du cadre conceptuel boudonien (évolution de la performance scolaire, appréciation du niveau de l'enfant impactant le calcul cout/avantage), il a aussi permis de montrer que les aspirations se construisaient par les représentations sociales (notamment ici celle la perception du rôle de l'école). Ce papier témoigne ainsi de l'intérêt d'un rapprochement de la théorie de Sen avec l'approche « dispositionnaliste et contextualiste » de Lahire. En effet, de par le fait qu'il existe tout de même une certaine homogénéité sociale au sein de ce segment du système éducatif (la grande majorité des élèves, quel que soit la trajectoire, ont des parents qui ont de faibles niveaux de diplômes), l'analyse des inégalités de choix en LP nécessite d'aller au-delà d'une approche classique en termes d'influence de l'origine sociale sur les choix scolaires pour analyser comment les représentations sociales mais aussi les expériences sociales influencent les capabilités à aspirer des individus en LP.

# Références bibliographiques

Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire. *Culture and public action*, 59-84.

Bernard, P. & Troger, V. (2012). La réforme du baccalauréat professionnel en trois ans ou l'appropriation d'une politique éducative par les familles populaires ? *Éducation et sociétés*, *30*(2), 131-143. https://doi.org/10.3917/es.030.0131

Blanchard, M., & Cayouette-Remblière, J. (2011). *Penser les choix scolaires* (No. 175, pp. 5-14). ENS Éditions.

Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Armand Colin.

Bouhia R., Garrouste M., Lebrère A., Ricroch L. & de Saint Pol T., (2011). Être sans diplôme aujourd'hui en France : quelles caractéristiques, quel parcours et quel destin ? *Économie et Statistique*, *414*, 29-50.

Bourdieu P. (1974). « Avenir de classe et causalité du probable ». *Revue française de sociologie*, *15*(1), 3-42. DOI : 10.2307/3320261.

Brinbaum y. & Kieffer A. (2005). D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées : ambition et persévérance. *Éducation et formations*, *72*, 53-75.

Di Paola, V., Aziz, J., Moullet, S., Olympio, N., & Verdier, E. (2016). *Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires ?* Rapport pour le Cnesco sur les inégalités scolaires d'origine sociale et migratoire.

Dupriez, V., Orianne, J-F. & Verhoeven, M (2007). Vers des politiques d'éducation « capacitantes » ? *Formation Emploi*, *98*, 93-108.

Franquet, A., Friant, N., & Demeuse, M. (2010). (S') orienter dans l'enseignement secondaire technique et professionnel en Communauté française de Belgique : la part du choix*. L'orientation scolaire et professionnelle*, *39/4*.

Gabadinho A., Ritschard G., Studer M.et Müller N.S. (2009). *Mining sequence Data in R with the TraMineR package: A User's Guide.* Department of Econometrics and Laboratory of Demography, University of Geneva, Geneva.

Germain, V., & Olympio, N. (2012). Parcours scolaires en France et espace d'opportunités : une analyse à l'aune de la théorie des capabilités de Sen. *Formation Emploi, 120*, 13-33.

Hart, C. S. (2012). *Aspirations, education and social justice: Applying Sen and Bourdieu*. A&C Black.

Hart, C. S. (2016). How do aspirations matter? *Journal of Human Development and Capabilities*, *17*(3), 324-341.

Jellab, A. (2008). *Sociologie du lycée professionnel : l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Presses Univ. du Mirail.

Jellab, A. (2017). *Enseigner et étudier en lycée professionnel aujourd'hui : éclairage sociologique pour une pédagogie réussie*. Paris : Éditions L'Harmattan.

Jellab, A. (2017). Les voies professionnelles, entre relégation et valorisation. *Administration & Éducation, 3*, 109-121.

Lahire, B. (2005). *L'esprit sociologique*, Paris : La Découverte.

Lambert, M. & Vero, J. (2007). Formation continue : quelles capacités d'action des salariés ? L'approche par les capacités comme grille de lecture. *Formation Emploi*, *98*, 55-75.

Lemistre, P. & Ménard, B. (2019). Analysis of the trajectories of Science graduates: applying Bourdieu and Sen*. British Journal of sociology of Education*, *40*(7), 953-969.

Maillard F. & Moreau G. (2019), *Le bac pro – Un baccalauréat comme les autres ?* Toulouse : Octares/Céreq.

Olympio, N., & Paola, V. D. (2018). Quels espaces d'opportunités offrent les systèmes éducatifs ? Une comparaison des trajectoires de formation des jeunes, en France et en Suisse. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, *141*, 233-254.

Otto H-U. & Ziegler H. (2006). Capabilities and Education. *Social Work and Society, 4*(2), 269-287.

Pelpel, P., & Troger, V. (2001). *Histoire de l'enseignement technique*. Paris : Éditions L'Harmattan.

Robeyns I. (2005). Three models of education: Rights, capabilities and human capital. *Theory and research in Education*, *4*(1), 69-84.

Sen A. (1992). *Inequality Re-examined.* Harvard: Harvard University Press.

Sen, A. (2009). *L'idée de justice* (trad. P. Chemla). Paris: Flammarion.

Troger, V., Bernard, PY & Masy J (2015). *Le baccalauréat professionnel : impasse ou nouvelle chance ?* Paris : PUF.

Verdier E. (2008). L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution. *Sociologie et Sociétés*, *XL*(1), 195-225.

# Négocier les règles d'évaluation pour développer l'accompagnement à la réussite des étudiants

*Rémi Le Gall*[*]

En 2018, l'indicateur de réussite à l'université, diffusé par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, montrait que moins de trois étudiants sur dix décrochaient leur licence en trois ans parmi les néo-bacheliers inscrits en 2014-2015 (Razafindratsima & Bonnevialle, 2019). Depuis 2002, cet indicateur est stable et il ne connaît pas d'inflexion à la hausse.

Alors que le faible taux de réussite était considéré aussi bien comme un gage d'excellence du diplôme délivré qu'un signe de l'échec personnel des étudiants (Aina *et al.,* 2018), la massification de l'enseignement supérieur a redéfini son interprétation. De nombreux dispositifs de remédiation ont été mis en œuvre pour contrer cette tendance, aussi bien au niveau national, qu'au niveau local. Les recherches entreprises pour étudier les effets de ces outils montrent le plus souvent que ces instruments sont facultatifs et touchent moins ceux qui en auraient le plus besoin (Morlaix & Perret, 2013 ; Morlaix & Lambert-Le Mener, 2015). Ainsi, les universités paraissent accuser un retard dans l'adaptation des parcours pour accompagner le flux de « nouveaux publics ». Désormais, le phénomène de l'échec remet en question la qualité de l'organisation du cursus de formation.

Pour rendre compte des tensions organisationnelles qui perdurent à l'université, nous mobilisons la relation enseignant-étudiant (Correa & Gruver, 1987), qui, sous plusieurs hypothèses, peut se caractériser comme une relation d'agence (Zubrickas, 2016), dans laquelle s'inscrivent les dispositifs d'évaluation des connaissances. Ils jouent le rôle de dispositifs de vérification de l'information (Le Gall, 2018), c'est-à-dire qu'ils collectent, enregistrent et analysent l'effort d'apprentissage fourni par les étudiants. La création d'un examen est à la discrétion de l'enseignant, qui conçoit les critères, les règles et les pondérations de l'évaluation. Ce rôle lui confère une autorité et un pouvoir de contrôle sur l'apprentissage des étudiants, à l'instar des modes de surveillance d'une relation d'agence générique (Hölmstrom, 1979). Cependant, cette dimension de la profession entre en conflit avec d'autres fonctions professionnelles et le résultat de l'arbitrage vis-à-vis du temps dévolu à l'évaluation conduit à choisir des modalités d'examens les plus rapides possible, sollicitant un temps de jugement le plus court possible, afin d'attribuer du temps à des tâches davantage valorisées.

Par conséquent, les formes d'évaluation à l'œuvre à l'université sont de nature à opérer un classement des étudiants afin de pouvoir sélectionner ceux qui seront les plus capables de continuer leur formation : c'est l'évaluation « *summative* ». Alors que cette forme de test devrait permettre de valider l'acquisition des compétences spécifiques à une économie de la connaissance, elle provoque une distanciation des étudiants vis-à-vis de la construction d'une motivation intrinsèque pour l'apprentissage, ce qui réduit l'esprit critique de l'étudiant sur son environnement. Malgré ces conséquences négatives, l'évaluation resterait résistante au changement et serait le dispositif le plus conservateur de l'université (Bloxham *et al.,* 2016).

Pourtant, l'examination « *formative* » a également été conceptualisée (Black & William, 1998). Elle intègre le retour sur le résultat, favorise la transparence des règles, intègre l'explicitation précise de l'articulation du critère d'évaluation et les objectifs à atteindre, permet d'augmenter des compétences de jugement des pairs et d'autoévaluation.

[*] Post-doctorant en économie, ERUDITE (EA 437), Université Paris-Est Créteil — TEPP (FR 3435) — Centre d'étude de l'emploi et du travail — CNAM. remi.le -gall1@gmail.com.

Il apparaît nécessaire de trouver un équilibre dans le paramétrage de l'évaluation entre sa dimension de mesure de performance et celle de promotion de l'apprentissage. Dans ce contexte, nous souhaitons déterminer dans quelle mesure une relation enseignant-étudiant dans laquelle réside davantage de réciprocité, où chacun a un rôle et une voix pour influencer la participation dans l'évaluation permettrait-elle de favoriser la réussite des étudiants ?

Nous avons tenté de répondre à cette question en expérimentant une forme nouvelle d'examen qui passe par la négociation et la co-construction des critères de notation de la participation des étudiants au sein de deux modules de formation d'une licence d'Économie-Gestion. Dans ce cadre, il s'agit de rompre la balance du pouvoir du test où l'étudiant aurait plus de contrôle, de choix et de flexibilité quant aux modalités de ses examens d'acquisition de connaissances. La conception de l'évaluation peut être configurée afin d'impliquer les deux parties de la relation, d'ouvrir à la négociation et de mettre le curseur aussi bien sur le processus que sur le résultat. Elle permettrait de renforcer des compétences qui conduisent les étudiants à améliorer leurs résultats à l'université.

Cette expérimentation exploratoire a permis de faire dialoguer un chargé de travaux dirigés avec des groupes d'étudiants sur ce qu'il est pertinent de considérer quand il s'agit d'examiner et donner un score au niveau de la participation dans la formation. Nous mesurons l'impact de ce dispositif sur leurs résultats aux examens de fin de semestre ainsi que sur la probabilité de valider le semestre. Nous montrons que ce dispositif expérimental produit un impact positif sur la réussite à l'université dans certaines conditions, notamment en fonction de la manière dont est exécuté le contrat d'évaluation négocié.

# 1. Négocier les règles d'évaluation…

## 1.1. …l'apport de la microéconomie de l'éducation et des contrats

En théorie, quand l'éducation est envisagée comme un bien public par les deux pôles de la relation d'instruction, les enseignants et les étudiants, la coopération qui tient compte de l'interdépendance entre les niveaux d'effort d'apprentissage et de l'implication dans l'instruction produit des niveaux d'acquisition de connaissances supérieurs à une situation sans coopération (Correa & Gruver, 1986).

En revanche, lorsqu'il existe des divergences d'intérêt et d'attentes sur ce que procure l'éducation, un problème d'incitation doit être résolu, parce qu'il existe un aléa moral sur l'effort produit par les agents, les étudiants (Michaelis & Schwanebeck, 2016 ; Zubrikas, 2016). Ainsi, le dispositif d'évaluation des connaissances est le levier utilisé par le principal, l'enseignant, qui permet d'aligner les intérêts des deux parties, en conditionnant l'effort d'apprentissage des étudiants à la passation de tests et de l'obtention de notes. En revanche, il peut détériorer la motivation intrinsèque à réaliser l'effort (Frey & Jegen, 2001).

Un moyen de tenir compte de l'ambivalence du dispositif d'évaluation est de proposer de négocier son paramétrage. En effet, une hypothèse traditionnelle de la relation d'agence est que le principal offre un contrat « à prendre ou à laisser », dans lequel il possède tout le pouvoir de négociation. Pourtant, dans des situations organisationnelles traditionnelles, les deux parties détiennent des marges de manœuvre pour négocier les termes du contrat (Demougin & Helm 2004 ; Dittrich & Städter, 2015). Dans ce contexte, y compris en présence d'aléa moral, l'agent peut utiliser ce pouvoir de négociation, pour atteindre un optimum social plus efficace qu'en situation sans compromis.

Dans le cadre de la relation étudiant-enseignant, nous soutenons que la négociation de la règle d'examen dont les termes relèveraient des critères de jugement, de la pondération de ces tests, ou du niveau d'effort attendu de l'étudiant pour acquérir des connaissances, améliorerait la situation des deux individus. Elle contribuerait à l'élévation du niveau de réussite des étudiants, y compris dans le cas où les deux parties éprouvent des divergences d'intérêt sur l'éducation.

## 1.2. …l'apport des sciences de l'éducation

Les chercheurs en sciences de l'éducation ont appliqué ces principes de négociation des modalités de l'évaluation des connaissances. Le concept clé de ce champ de recherche est le partenariat dans l'évaluation (Bovill *et al.,* 2011) dans lequel les rôles changent : l'enseignant substitue à sa position supérieure de surveillant une position d'accompagnant dans l'apprentissage ; l'étudiant troque sa fonction de consommateur passif du savoir à celle de contributeur actif à l'apprentissage. L'idée est de renforcer des compétences de contrôle et de jugement tout en développant une compréhension et un intérêt pour le processus d'examen des connaissances.

La plupart des essais de partenariats pratiquent la co-construction de la grille d'évaluation (Falchikov, 1986 ; Stefani, 1998 ; Deeley & Bovill, 2017 ; Leslie & Gorman, 2017). Dans ce contexte, l'enseignant et les étudiants négocient les critères d'examen et le niveau d'acquisition des connaissances et compétences. Le plus souvent, l'évaluateur propose une liste de critères, amendés par les étudiants. D'autres études proposent des formules ou des menus de différentes strates d'examens qui sont ensuite soumis au choix des étudiants (Garside *et al.,* 2009 ; Abdelmalak, 2016). Mettre à contribution les étudiants pour créer leur propre mode d'évaluation est également envisageable (Doyle *et al.,* 2017).

Ces interventions provoquent des effets positifs sur l'engagement des étudiants (Doyle *et al.,* 2017), leur motivation à l'apprentissage et la prise de responsabilité (Falchikov, 1986 ; Stefani, 1998 ; Deeley & Brown, 2014 ; Abdelmalak, 2016), tout en créant un environnement favorable à la compréhension de l'évaluation, son intérêt ainsi que ces objectifs. Ces expériences ont montré que le rôle de l'enseignant peut passer d'autocrate à celui d'accompagnant disposé à concilier les aspects de transmission de connaissances avec ceux de l'évaluation.

Toutefois, des difficultés de compréhension des étudiants ont limité la portée des partenariats sur leur apprentissage. Ces dispositifs les sortent de leur « zone de confort » (Deeley & Bovill, 2015 ; Abdelmalak, 2016). Dans la mesure où les grilles sont co-construites avec les étudiants, il existe un risque de reproduction des critères qui prévalent dans l'évaluation, ce qui ne permet pas d'apporter d'innovation dans la façon dont est appréciée l'acquisition de connaissances.

Finalement, la plupart de ces travaux ne se focalisent pas explicitement sur des indicateurs de réussite (Garside *et al.,* 2009 ; Leslie & Gorman, 2016). Cette dimension n'est pas majoritairement présente, alors même que les auteurs semblent vouloir innover dans les pratiques d'évaluation dans les formations d'enseignement supérieur. Même si la majorité des études s'accordent sur le fait que les étudiants sont davantage motivés, la question non résolue est celle de savoir si le gain de motivation se traduit par un gain de performance.

# 2. Le choix de l'approche expérimentale dans un contexte universitaire

En tenant compte des avantages et des limites de ces initiatives précurseuses, nous avons réalisé une expérimentation de terrain au sein de deux modules de formation de la licence générale de l'unité de formation et de recherche (UFR) d'économie-gestion de l'Université Paris-Est Marne-la-Vallée (Upem)[1]. Le taux de réussite de l'Upem se situe ainsi au même niveau que le taux national : à titre d'exemple, 33 % des néo-bacheliers inscrits en 2011-2012 validaient leur licence en trois ans et 35 % des étudiants ne se réinscrivent pas au bout de la première année. Entre 2007 et 2016, les taux de passage en deuxième année fluctuent autour de 45 %. C'est donc un environnement propice à l'amélioration des conditions de réussite des étudiants.

[1] L'Upem a été créée par le décret n°91-706 du 22 juillet 1991 dans le cadre du plan de modernisation « Université 2000 ». Elle a intégré au 1er janvier 2020, l'université cible financée par le plan I-SITE du PIA3, Université Gustave Eiffel (décret n°2019-1360 du 15 décembre 2019).

## 2.1. Le protocole expérimental

L'expérimentation s'est déroulée lors du premier semestre de l'année 2017-2018, au sein de plusieurs travaux dirigés (TD) de première année (L1) et de deuxième année (L2) de licence. Nous décrivons la séquence du traitement qui devait permettre de faire émerger une discussion et une négociation entre les étudiants et l'enseignant sur les modalités de l'évaluation de leur participation dans ces TD.

Lors de la première séance, le chargé de TD énonçait les règles de l'expérimentation à chaque groupe test en ces termes :

> « *Dans le cadre d'une étude sur l'engagement et la réussite des étudiants, votre groupe de travaux dirigés de XXX a été sélectionné pour expérimenter une nouvelle manière d'évaluer la participation des étudiants. L'objectif de cette expérience est de vous intégrer à la construction de la grille d'évaluation et de la pondération de chaque critère d'évaluation de la participation. Vous serez amenés à proposer vos propres critères d'évaluation et à amender ceux qui sont proposés par votre chargé de travaux dirigés. Une fois la grille validée, elle constituera la base de votre évaluation de la participation qui compte pour 10 % de la note de contrôle continu, ce qui représente au maximum 2 points sur 20* ».

Puis, l'enseignant sollicitait l'accord des étudiants pour participer ou non à cette expérimentation. À la fin de cette séance, le chargé de travaux dirigés invitait les étudiants à réfléchir aux modalités d'évaluation de la participation sans aucune autre directive, pour qu'elles soient discutées lors de la séance suivante.

Au début de la deuxième séance de TD, l'enseignant demandait aux étudiants de donner leurs propres critères. Le pouvoir de décision était donc d'abord dans les mains des étudiants. Ce principe permettait de ne pas créer de jugements préétablis et de ne pas restreindre la créativité ou l'imagination des groupes. À la fin de la discussion, une liste de critères consensuels était arrêtée.

Entre la deuxième et la troisième semaine de TD, l'enseignant retouchait les critères débattus par les classes en supprimant ou ajoutant des critères. Dans cette phase, l'enseignant décidait également de la pondération des listes. Le principe appliqué était de considérer que tous les critères (étudiants ou enseignant) donnaient le même nombre maximal de points. Si un critère se vérifiait durant les deux tiers des séances de TD, il donnait le maximum de points (20) ; s'il se vérifiait durant le tiers des séances de TD, il donnait la moitié de points (10) ; s'il ne se vérifiait jamais, il ne donnait aucun point (0).

Au début de la troisième séance de TD, l'enseignant distribuait la fiche d'évaluation de la participation. Une nouvelle discussion s'enclenchait pour apporter des modifications sur la liste finale. À l'issue de cette discussion, un vote permettait de valider l'adoption de la liste. *In fine*, chaque groupe test obtenait une grille d'évaluation qui était spécifique à chaque discussion.

À la fin du semestre, la moyenne arithmétique de ces éléments était calculée pour constituer la note de participation pour chaque étudiant, en tenant compte de ces grilles négociées. Ces notes étaient transmises au secrétariat pédagogique pour le calcul de la note globale de contrôle en continu. Lors de la dernière séance, l'enseignant communiquait à chaque étudiant sa grille personnelle qui rappelait les principes de l'expérimentation, et qui mettait en valeur les critères validés et la note finale. Une appréciation générale de la participation était rédigée afin de donner des recommandations pour la suite du cursus de formation.

## 2.2. Les participants à l'expérimentation

### 2.2.1. Modalités d'assignation aléatoire

Trois modules d'introduction à l'économie en L1 et deux modules de microéconomie en L2 ont été choisis pour appliquer ce protocole. Le choix des modules dépendait du service d'enseignement d'un attaché temporaire d'enseignement et de recherche (ATER) et de préoccupations sur la volonté d'améliorer les résultats des étudiants dans ces modules peu favorables à la réussite. Mettre en place

le dispositif expérimental dans les groupes d'un seul chargé de TD permettait de contrôler les biais pédagogiques propres à chaque tuteur.

Les groupes « tests » ont été distribués aléatoirement à l'enseignant par le secrétariat pédagogique, en fonction de ses choix d'emploi du temps et de l'organisation générale du planning de formation. Au sein de ces groupes, les étudiants sont répartis selon un panachage aléatoire du secrétariat pédagogique, qui dépend des choix d'options et de l'ordre alphabétique des noms de famille. Ainsi, les étudiants ne « choisissent » pas leur emploi du temps. Aucun changement n'est autorisé en cours de semestre. Les groupes « témoins » sont constitués selon les mêmes principes que les groupes tests. De cette manière, on se rapproche d'une expérimentation contrôlée, au même titre par exemple que dans le cadre de l'expérimentation du Projet Voltaire (Bellity *et al.,* 2017).

Afin de se prémunir contre des biais d'organisation liés à la condition expérimentale (L'Horty & Petit, 2011), un comité de suivi composé des responsables de chaque niveau de formation a encadré les étapes du protocole et les enseignants-référents des modules étaient informés du dispositif. Nous avons également demandé le consentement des étudiants d'utiliser leurs informations personnelles : 70 % des étudiants des deux promotions ont accepté l'utilisation encadrée de leurs données personnelles.

### 2.2.2. Échantillon

Lors du premier semestre de l'année 2017-2018, 289 étudiants étaient inscrits en L1 et 202 étudiants étaient inscrits en L2. Nous avons écarté de cette population les étudiants en contrôle terminal ainsi que ceux n'ayant pas consenti à l'utilisation de leurs résultats aux examens.

En L1 (tableau 1), il y a davantage d'étudiants que d'étudiantes. La part de redoublants du premier semestre concerne un étudiant sur dix. Deux étudiants sur dix n'étaient pas en terminale l'année précédente. La majorité de la promotion est diplômée d'un baccalauréat économique et social. L'âge moyen au début de l'expérimentation est de 19 ans. La moyenne générale obtenue au baccalauréat est de 12/20, ce qui équivaut à la mention « assez bien », et la promotion ne semble pas spécialement hétérogène sur son niveau antérieur. Nous notons que la répartition correspond à une allocation de 40 % des étudiants dans le groupe traité et 60 % des étudiants dans le groupe témoin. Les tests pratiqués sur les caractéristiques observables dans les deux groupes nous permettent de ne pas rejeter l'hypothèse de nullité des écarts sur les caractéristiques observables au seuil de 5 %.

**Tableau 1 • Statistiques descriptives et test d'équivalence entre le groupe traité et le groupe témoin des étudiants de première année de licence d'Économie-Gestion 2017-2018**

| | Groupe traité | Groupe témoin | Différence | Test de comparaison | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Test de Wald | Test de Student |
| Part de femmes | 45,455<br>(5,674) | 45,283<br>(4,835) | -0,172<br>(7,454) | -0,023 | |
| Part de redoublants | 11,688<br>(3,661) | 10,377<br>(2,962) | -1,311<br>(4,672) | -0,2806 | |
| Part de réorientation | 19,481<br>(4,513) | 19,811<br>(3,871) | 0,331<br>(6,188) | 0,0556 | |
| Part de néo-entrants | 68,831<br>(5,278) | 69,811<br>(4,459) | 0,98<br>(6,900) | 0,142 | |
| Taux de bac ES | 62,338<br>(5,522) | 63,208<br>(4,684) | 0,87<br>(7,236) | 0,1202 | |
| Taux de bac S. | 16,883<br>(4,269) | 16,981<br>(3,647) | 0,098<br>(5,617) | 0,0175 | |
| Taux de bac autre (L, STMG, P) | 11,688<br>(3,661) | 11,321<br>(3,077) | -0,368<br>(4,772) | -0,077 | |
| Âge (au début du traitement) | 19,221<br>(0,996) | 19,120<br>(1,158) | -0,101<br>(0,163) | | -0,6165 |
| Moyenne générale au baccalauréat | 11,949<br>(1,438) | 12,014<br>(1,591) | -0,065<br>(0,280) | | 0,2329 |
| Nombre de groupes de travail dirigés | 3 | 5 | | | |
| Nombre d'étudiants | 77 | 106 | | | |

Note : Les données entre parenthèses sont les erreurs types pour les variables discrètes et les écarts-types pour les variables continues.

En ce qui concerne la promotion de L2 (tableau 2), nous observons également davantage d'étudiants que d'étudiantes. La part de redoublants atteint 13 %, tandis que le taux d'étudiants en réorientation est de 8 %. Lorsque la filière du baccalauréat est renseignée, le mode est la filière économique et sociale. Lorsque la moyenne du baccalauréat était renseignée, les étudiants décrochaient une note générale de 12/20. Nous notons que la répartition correspond à une allocation de 30 % de la promotion dans le groupe traité et 70 % dans le groupe témoin. Il y a significativement moins de redoublants dans le groupe traité.

**Tableau 2 • Statistiques descriptives et test d'équivalence entre le groupe traité et le groupe témoin des étudiants de deuxième année de licence d'Économie-Gestion 2017-2018**

| | Groupe traité | Groupe témoin | Différence | Test decomparaison | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Test de Wald | Test de Student |
| Part de femmes | 45,565 (7,344) | 41,111 (5,187) | -4,454 (8,990) | -0,5066 | |
| Part de redoublants | 4,348 (3,007) | 17,778 (4,030) | **13,430** (5,028)** | **-2,187** | |
| Part de réorientation | 6,522 (3,640) | 10,000 (3,162) | 3,478 (4,822) | 0,6766 | |
| Part de néo-entrants | 89,130 (4,589) | 72,222 (4,721) | **-16,908** (6,582)** | **-2,2499** | |
| Taux de bac ES | 34,783 (7,022) | 34,444 (0,501) | -0,338 (8,619) | -0,0392 | |
| Taux de bac S. | 21,739 (6,082) | 18,889 (4,126) | -2,85 (0,735) | -0,3942 | |
| Taux de bac autre (L, STMG, P) | 4,348 (3,007) | 2,222 (1,554) | -2,126 (3,385) | -0,6941 | |
| Âge | 20,140 (0,953) | 20,084 (0,910) | -0,055 (0,168) | | -0,3294 |
| Moyenne générale au baccalauréat | 12,580 (1,582) | 12,281 (1,314) | -0,299 (0,350) | | -1,1368 |
| Nombre de groupes de TD | 2 | 4 | | | |
| Nombre d'étudiants | 46 | 90 | | | |

Note : Les données entre parenthèses sont les erreurs types pour les variables discrètes et les écarts-types pour les variables continues. ** : p-value < 0,05.

## 2.3. La stratégie d'identification des effets

Les données utilisées pour estimer les effets de la négociation de l'évaluation de la participation en TD sur la réussite proviennent de trois sources :

- de l'application pour l'organisation et la gestion des enseignements et des étudiants (Apogée) qui contient pour chaque module, les notes finales du contrôle continu et du contrôle terminal ;
- des « fichiers de gestion des absences et des résultats/notes de TD (Figaro) » conçus par les membres de l'UFR et qui permettent de suivre l'assiduité, d'identifier les groupes de travaux dirigés et la décomposition des notes du contrôle continu, ainsi que leur pondération pour chaque module ;
- de la plateforme de saisie des vœux d'inscription dans l'enseignement supérieur Admission post-bac (remplacée au printemps 2018 par la plateforme ParcourSup), qui donne les informations sur la filière d'origine du baccalauréat des étudiants et sur leurs notes obtenues au baccalauréat. Cependant, nous disposons de ces informations uniquement pour les étudiants dont les vœux ont été validés à la fin du processus de sélection, donc hors réorientations internes à l'université et hors bacheliers ayant été affectés par le rectorat pendant la phase complémentaire d'affectation.

Nous avons mené deux stratégies d'identification afin de contrôler l'hétérogénéité de la difficulté de toutes les composantes des formations qu'elles aient été altérées ou non par l'expérimentation. D'une

part, nous considérons les trois ensemble de notes semestrielles des modules dans lesquels est intervenu le processus expérimental et des modules qui n'ont pas modifié leur environnement d'évaluation : lors des deux examens en contrôle continu ; lors de l'examen partiel en contrôle terminal. Ainsi, on peut se rapprocher d'un modèle d'estimation en double différence :

$$Y_{i_m} = \alpha_1 . G_i + \alpha_2 . T_m + \alpha_3 . (G_i . T_m) + \beta + \epsilon_{i_m}$$

où $Y_{i_m}$ correspond à la note d'un étudiant $i$ à un examen (de contrôle continu ou terminal) d'un module $m$. La variable $G_i$ est une indicatrice d'appartenance au groupe traité ($G_i = 1$) ou au groupe témoin ($G_i = 0$). La variable $T_m$ correspond à l'indicatrice du module traité. La variable d'interaction $G_i . T_m$ correspond à l'appartenance au groupe traité dans le module traité. Par conséquent, $\alpha_3$ mesure l'indicateur de double différence suivant :

$$\alpha_3 = \left(\overline{Y_{1_1}} - \overline{Y_{0_1}}\right) - \left(\overline{Y_{1_0}} - \overline{Y_{0_0}}\right)$$

où la première différence correspond à l'écart de notes observé uniquement pour le module traité et la seconde différence à l'écart de notes observé pour les autres modules. De cette manière, nous tenons compte du résultat des étudiants dans les autres unités d'enseignement et cela nous permet de capturer un effet pur du traitement dans le module. Si $\alpha_3 > 0$, cela indique que les étudiants du groupe traité ont obtenu de meilleurs résultats dans le module traité par rapport au groupe témoin et leurs résultats dans les autres modules. Nous pouvons ainsi attribuer à l'environnement de négociation un effet causal sur la réussite. Les autres paramètres du modèle mesurent d'autres indicateurs d'intérêt :

- $\beta = \overline{Y_{0_0}}$, correspond à la note moyenne obtenue par le groupe témoin dans les modules non traités ;
- $\alpha_1 = \overline{Y_{1_0}} - \overline{Y_{0_0}}$, identifie l'écart de notes moyennes entre le groupe traité et le groupe témoin pour les modules de formation non traités ;
- $\alpha_2 = \overline{Y_{0_1}} - \overline{Y_{0_0}}$, mesure la différence de notes moyennes obtenues pour le groupe témoin entre le module traité et les modules non traités.

Nous estimons ce modèle par la méthode des moindres carrés ordinaires, en tenant compte d'une éventuelle hétéroscédascité.

D'autre part, nous prenons en compte le fait d'avoir validé ou non le semestre lors de la première session d'examens. Il s'agit dans ce cas d'évaluer l'impact de la condition expérimentale sur la stratégie générale des étudiants et de déterminer si ce dispositif ponctuel pour un seul module a permis de modifier les dispositions des étudiants pour leur stratégie de réussite lors du semestre. Dans ce cadre, les notes seules ne jouent pas sur l'admission, la pondération des modules et les règles de compensation entrent aussi en considération dans l'effort d'apprentissage. Nous recourons à un modèle dichotomique de type logit afin de modéliser la probabilité de valider le semestre. Il s'écrit de la manière suivante :

$$logit\ P(Y_i = 1 | X_i) = \alpha_1 . G_i + \beta_1 . X_i + \alpha_0$$

où $Y_i$ est l'indicatrice de validation du semestre qui vaut $Y_i = 1$ lorsque l'étudiant est admis, et $Y_i = 0$ s'il ne l'est pas. La validation du semestre dépend des caractéristiques observables des étudiants qui rentrent dans la variable $X_i$ : le type de baccalauréat, le genre, le fait d'avoir redoublé. La variable $G_i$ permet d'identifier l'appartenance au groupe témoin. Dans ce cadre, $\alpha_1$ estime l'effet du traitement sur la réussite. Nous estimons ce modèle grâce à la méthode du maximum de vraisemblance.

# 3. Des résultats dépendant de l'exécution du contrat d'évaluation négocié

## 3.1. En L1, une perméabilité plus facile à l'intérêt de la négociation

Les résultats de l'expérimentation sur la réussite aux examens des étudiants de L1 sont inscrits dans le tableau 3. Nous constatons un effet positif et significatif de la condition expérimentale, à la fois lors du premier examen en contrôle continu et lors du deuxième examen en contrôle continu (colonne 1 et colonne 3). Lorsqu'on tient compte des matières qui n'ont pas intégré la négociation de la règle d'évaluation de la participation, l'effet positif se maintient (colonne 2 et 4). Enfin, les étudiants bénéficiant du dispositif expérimental ont mieux réussi dans le module traité que dans les autres modules. Cet écart

de réussite est deux fois plus important lors du second examen que lors du premier examen en contrôle continu et il est significatif.

Néanmoins, ces constats positifs disparaissent lorsque nous considérons les résultats lors de l'examen partiel en contrôle terminal (colonne 5 et 6). Alors que le contrôle terminal se soldait par une note moyenne de 5 points inférieurs à la note de contrôle continu, il ne semble pas que le traitement ait contribué à significativement atténuer ces résultats en baisse pour les étudiants participant à l'expérimentation.

**Tableau 3 • Évaluation d'impact de la condition expérimentale sur les résultats des étudiants de première année**

| | Résultat CC1 | Résultat CC1 | Résultat CC2 | Résultat CC2 | Résultat CT | Résultat CT |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Différence simple traité — témoin sur le module traité | **1,043*** (0,389)** | | **1,787*** (0,439)** | | 0,468 (0,421) | |
| Différence simple traité — témoin sur les modules non traités | | -0,469 (0,339) | | **0,814** (0,335)** | | **0,603** (0,282)** |
| Différence pour le groupe témoin entre le module traité et ceux non traités | | **-0,945*** (0,344)** | | 0,165 (0,368) | | **-4,608*** (0,350)** |
| Double différence | | **1,512*** (0,516)** | | **0,973** (0,551)** | | -0,134 (0,505) |
| Référence : Groupe témoin | 10,08*** (0,273) | 11,03*** (0,209) | 12,70*** (0,297) | 12,54*** (0,219) | 6,731*** (0,296) | 11,34*** (0,189) |
| Nombre d'observations | 174 | 846 | 171 | 831 | 166 | 1 138 |

Note : les erreurs types sont entre parenthèses. * $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$.

Pour finir, nous constatons un effet positif, mais non significatif de la condition expérimentale sur la probabilité de valider le semestre pour les L1 y compris en incluant des variables de contrôle (tableau 4). Par conséquent, nous concluons que les étudiants n'auraient pas établi de stratégie d'optimisation des règles de validation lors du premier semestre de la première année de licence lorsqu'ils ont bénéficié d'un environnement qui leur aurait permis de mieux comprendre l'ingénierie de l'évaluation.

**Tableau 4 • Estimation de l'effet du traitement sur la probabilité de valider le premier semestre pour les étudiants de première année**

| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
|---|---|---|---|---|---|
| Condition expérimentale | 0,080 (0,073) | 0,088 (0,072) | 0,086 (0,070) | 0,086 (0,070) | 0,085 (0,067) |
| Âge | | **-0,079** (0,039)** | -0,065 (0,041) | -0,051 (0,063) | -0,044 (0,058) |
| Sexe | | | **0,223*** (0,070)** | **0,225*** (0,070)** | **0,194*** (0,069)** |
| *Référence : Néo-entrants* | | | | | |
| Redoublants | | | | -0,056 (0,165) | -0,023 (0,156) |
| Réorientation | | | | -0,026 (0,112) | -0,053 (0,132) |
| *Référence : Baccalauréat E.S* | | | | | |
| Baccalauréat S | | | | | **0,247** (0,098)** |
| Autre baccalauréat | | | | | **-0.300** (0,118)** |
| Baccalauréat non communiqué | | | | | 0,080 (0,135) |
| Constante | 0,227 (0,196) | 6,733** (3,374) | 5,452 (3,670) | 4,306 (5,424) | 4,061 (5,393) |
| Pseudo $R^2$ | 0,005 | 0,028 | 0,067 | 0,068 | 0,137 |
| *Critère AIC* | 250,5 | 246,8 | 239,1 | 243,0 | 231,8 |
| Nombre d'observations | 183 | 183 | 183 | 183 | 183 |

Note : les effets moyens marginaux sont inscrits pour chaque variable. Les erreurs types sont entre parenthèses. * $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$.

## 3.2. En L2, une méfiance initiale compensée par l'application du contrat

L'évaluation de l'impact de la condition expérimentale sur les scores des étudiants de L2 conduit à des résultats opposés à ceux de première année (tableau 5). En effet, le groupe traité a moins bien réussi que le groupe témoin aux deux examens en contrôle continu. Ce résultat est plus significatif lors du deuxième contrôle des connaissances (colonne 3). L'écart négatif des notes entre le groupe traité et le groupe témoin dans le module qui bénéficiait d'un environnement plus favorable à la négociation de l'évaluation de la participation s'observe de nouveau lorsque nous tenons compte des notes des étudiants dans les autres matières (colonne 2 et 4). En effet, alors que les deux groupes présentent des résultats similaires dans les modules de travaux dirigés sans intervention expérimentale, les étudiants traités ont obtenu significativement de moins bons résultats en microéconomie 2, au cours des deux examens en contrôle continu. Par conséquent, l'adoption d'une pratique de négociation aurait davantage renforcé leur échec en diminuant leur réussite aux examens.

En revanche, l'effet de la condition expérimentale sur le résultat des étudiants pendant le contrôle terminal est positif et significatif (colonne 5). Ces groupes ont ainsi obtenu en moyenne 1,2 point supplémentaire au partiel de microéconomie, ce qui a permis de compenser en partie les résultats obtenus dans le cadre du contrôle continu. Cependant, cet écart positif ne s'observe pas quand nous tenons compte des résultats dans les autres matières : les étudiants sous la condition expérimentale ont ainsi mieux réussi dans les modules non traités que le groupe témoin.

**Tableau 5 • Évaluation d'impact de la condition expérimentale sur les résultats des étudiants de deuxième année**

| | Résultat CC1 | Résultat CC1 | Résultat CC2 | Résultat CC2 | Résultat CT | Résultat CT |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Différence simple traité — témoin sur le module traité | -1,137 (0,687) | | **-1,845*** (0,639)** | | **1,148* (0,634)** | |
| Différence simple traité — témoin sur les modules non traités | | 0,527 (0,338) | | 0,0703 (0,294) | | **1,274*** (0,247)** |
| Différence pour le groupe témoin entre le module traité et ceux non traités | | **-2,117*** (0,506)** | | **-4,123*** (0,471)** | | **-1,920*** (0,426)** |
| Double différence | | **-1,665** (0,762)** | | **-1,915*** (0,701)** | | -0,126 (0,677) |
| Référence : Groupe témoin | 9,982*** (0,465) | 12,10*** (0,204) | 8,789*** (0,443) | 12,91*** (0,167) | 7,963*** (0,403) | 9,884*** (0,145) |
| Nombre d'observations | 128 | 771 | 128 | 771 | 127 | 1263 |

Note : les erreurs types sont entre parenthèses. * $p < 0,10$, ** $p < 0,05$, *** $p < 0,01$.

Malgré ces constats pessimistes, nous observons que pour les étudiants qui sont entrés dans un partenariat évaluatif dans le module de microéconomie, leur chance de valider leur troisième semestre augmente de 14 points de pourcentage (tableau 6). Cet effet positif se maintient avec l'inclusion de variables de contrôle. Par conséquent, bien que leurs notes en microéconomie aient été significativement inférieures à celles du groupe témoin, les étudiants auraient adopté des stratégies d'optimisation de leurs résultats dans les autres matières.

**Tableau 6 • Estimation de l'effet du traitement sur la probabilité de valider le troisième semestre pour les étudiants de deuxième année**

| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
|---|---|---|---|---|---|
| Condition expérimentale | **0,140*** | **0,148**** | **0,140*** | **0,148**** | **0,162**** |
| | **(0,085)** | **(0,074)** | **(0,072)** | **(0,075)** | **(0,074)** |
| Âge | | **-0,164***** | **-0,162***** | **-0,170***** | **-0,150***** |
| | | **(0,042)** | **(0,041)** | **(0,049)** | **(0,053)** |
| Sexe | | | **0,194***** | **0,196***** | **0,204***** |
| | | | **(0,075)** | **(0,074)** | **(0,075)** |
| *Référence : Néo-entrants* | | | | | |
| Redoublants | | | | 0,047 | 0,082 |
| | | | | (0,116) | (0,117) |
| Réorientation | | | | 0,023 | 0,079 |
| | | | | (0,127) | (0,132) |
| *Référence : Baccalauréat E.S* | | | | | |
| Baccalauréat S | | | | | **-0,182*** |
| | | | | | **(0,105)** |
| Autre baccalauréat | | | | | -0,319 |
| | | | | | (0,214) |
| Baccalauréat non communiqué | | | | | -0,165 |
| | | | | | (0,103) |
| Constante | 0,314 | 16,51*** | 16,68*** | 17,42*** | 16,50** |
| | (0,214) | (5,152) | (5,415) | (6,106) | (6,571) |
| Pseudo $R^2$ | 0,014 | 0,100 | 0,135 | 0,136 | 0,163 |
| *Critère AIC* | 181,4 | 167,9 | 163,7 | 167,5 | 168,6 |
| Nombre d'observations | 136 | 136 | 136 | 136 | 136 |

Note : les effets moyens marginaux sont inscrits pour chaque variable. Les erreurs types sont entre parenthèses. * $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$.

## 3.3. L'analyse de l'hétérogénéité des résultats

Nous obtenons des résultats hétérogènes et des effets qui semblent opposés : un gain de performance pour les L1 ; une détérioration de performance pour les L2. Les effets de la mise en place d'une négociation des règles d'évaluation entre les étudiants et les enseignants pour promouvoir la réussite dépendent du contexte dans lequel elle se réalise. Ce contexte se caractérise par plusieurs dimensions : la temporalité de la relation, la prise en compte des règles de fonctionnement de l'organisation, le sens de convergence des intérêts individuels et les termes de l'exécution du contrat négocié. Les conditions de ce contexte influencent le comportement des étudiants dans leurs stratégies de réussite à l'université.

Nous montrons ainsi que lorsque le contexte n'est pas favorable à la négociation, cela peut conduire à des effets non anticipés et qu'il peut détériorer la réussite. Par conséquent, la négociation des règles d'évaluation produirait un meilleur effet en début de processus de formation lorsque les attentes des deux parties de la relation sont sur le même niveau, c'est-à-dire la contribution à un bien commun, parce qu'elle permet de comprendre les règles en vigueur et de promouvoir des environnements plus propices à la parole des étudiants pour améliorer ce que leurs enseignants proposent d'évaluer. Lorsque la négociation est implantée au cours du processus de formation, une condition d'efficacité serait de rendre visible l'exécution du contrat pour réduire les croyances négatives.

# 4. Une approche à concrétiser et à développer dans d'autres organisations

En conclusion, nous contribuons à l'ensemble des études de mesure d'impact de dispositifs de remédiation dans l'enseignement supérieur, en développant l'idée selon laquelle l'un des déterminants de l'engagement des étudiants dans leur apprentissage se noue dans la relation qu'ils créent avec

l'équipe enseignante. Ces interactions doivent s'incarner au travers de dialogues et de coopérations entre les deux pôles de la relation, afin de promouvoir la parole et les décisions des étudiants qui sont toutes aussi valables que celles des enseignants (Jarvis, Dickerson & Stockwell, 2013).

Nous montrons qu'il est possible d'expérimenter des outils innovants pour modifier les pratiques d'évaluation qui soutiennent l'effort d'apprentissage davantage qu'elles ne sanctionnent sa progression (McMillan, 2015). L'inertie de l'évaluation à l'œuvre à l'université n'est ainsi pas immuable, elle peut au contraire être renversée pour incorporer plus de considérations « formatives ». Il existe des marges de progression et les organisations d'enseignement supérieur peuvent s'appuyer sur le partenariat évaluatif pour renforcer la fiabilité et la validité des examens. Une meilleure technique de contrôle des connaissances et des compétences permet d'obtenir une meilleure qualité du signal émis sur la production des diplômes. Le message porté par le partenariat évaluatif est que la conception des tests doit aussi faire partie intégrante de la conception de l'enseignement.

Sous certaines conditions, nous apportons des arguments favorables à la mise en place d'environnements de négociation des dispositifs de vérification de l'information. Dans des relations d'agence, il est possible de donner du pouvoir à l'agent sans qu'il opte pour un comportement opportuniste et de réduire le pouvoir du principal afin qu'il n'abuse pas de sa position dominante. Cet environnement de négociation peut aboutir à des contrats qui sont constitutifs d'une allocation optimale des ressources entre les parties de la relation.

Cependant, les caractéristiques de l'expérimentation soulèvent un problème de validité externe : la taille des effectifs est faible en comparaison d'études expérimentales sur la réussite (Dmitrijeva *et al.,* 2014) ; le fait qu'elle ait été réalisée au sein d'une unique unité de formation et de recherche, dans une seule université ; les partenariats évaluatifs ont été menés avec un seul enseignant. Par conséquent, la réplication de ces processus demeure conditionnée par les pratiques et les croyances individuelles sur les normes d'évaluation à adopter, c'est-à-dire que dans ce contexte il serait également important de mettre en lumière les dispositions des enseignants à réaliser la négociation.

Il est souhaitable d'approfondir l'idée de la négociation de l'évaluation dans un cadre plus ambitieux, par exemple au niveau d'un examen de connaissances en contrôle continu, voire en contrôle terminal. Ces deux formes d'évaluation revêtent les enjeux plus importants : ils structurent davantage le cursus de la formation parce qu'ils font partie intégrante du rituel de l'apprentissage et récompensent davantage l'effort des étudiants. Tout l'enjeu réside alors dans la délimitation de la marge de négociation des parties prenantes pour ne pas amoindrir le caractère certificatif de l'évaluation des connaissances et ne pas produire de situations préjudiciables pour les étudiants.

# Références bibliographiques

Abdelmalak, M. M. M. (2016). Faculty-Student Partnerships in Assessment. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, *28* (2), p. 193‑203.

Aina, C., Baici, E., Casalone, G., & Pastore, F. (2018). The Economics of University Dropouts and Delayed Graduation: A Survey (Discussion Paper No. 11421). IZA Institute of Labor Economics.

Bellity, E., Gilles, F., & L'Horty, Y. (2017). *Does practicing literacy skills improve academic performance in first-year university students? Results from a randomized experiment* (Working Paper). Travail, emploi et politiques publiques.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *5*(1), 7-74.

Bloxham, S., den-Outer, B., Hudson, J., & Price, M. (2016). Let's stop the pretence of consistent marking: exploring the multiple limitations of assessment criteria. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *41*(3), 466 481.

Boud, D., & Falchikov, N. (Éds.). (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. Routledge.

Bovill, C., Cook-Sather, A., & Felten, P. (2011). Students as co-creators of teaching approaches, course design, and curricula: Implications for academic developers. *International Journal for Academic Development*, *16*(2), 133‑145.

Correa, H., & Gruver, G. W. (1987). Teacher-student interaction: A game theoretic extension of the economic theory of education. *Mathematical Social Sciences*, *13*(1), 19-47.

Deeley, S. J., & Bovill, C. (2017). Staff student partnership in assessment: Enhancing assessment literacy through democratic practices. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *42*(3), 463 ‑477.

Deeley, S. J., & Brown, R. A. (2014). Learning Through Partnership in Assessment. *Teaching and Learning Together in Higher Education*, *12*, 10 p.

Demougin, D., & Helm, C. (2006). Moral Hazard and Bargaining Power. *German Economic Review*, *7*(4), 463‑470.

Dittrich, M., & Städter, S. (2015). Moral hazard and bargaining over incentive contracts. *Research in Economics*, *69*(1), 75‑85.

Dmitrijeva, J., Parquet, L. du, L'Horty, Y., & Petit, P. (2014). Réussir à l'université avec un emploi salarié. *Revue française d'économie*, *XXIX* (1), 155-187.

Doyle, E., Buckley, P., & Whelan, J. (2018). Assessment co-creation: An exploratory analysis of opportunities and challenges based on student and instructor perspectives. *Teaching in Higher Education*, *24*(6), 1‑16.

Falchikov, N. (1986). Product comparisons and process benefits of collaborative peer group and self-assessments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *11*(2), 146‑166.

Frey, B. S., & Jegen, R. (2001). Motivation Crowding Theory. *Journal of Economic Surveys*, *15*(5), 589 ‑611.

Garside, J., Nhemachena, J. Z. Z., Williams, J., & Topping, A. (2009). Repositioning assessment: Giving students the 'choice' of assessment methods. *Nurse Education in Practice*, *9*(2), 141‑148.

Hölmstrom, B. (1979). Moral Hazard and Observability. *The Bell Journal of Economics*, *10*(1), 74 91.

Jarvis, J., Dickerson, C., & Stockwell, L. (2013). Staff-student Partnership in Practice in Higher Education: The Impact on Learning and Teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *90*, 220‑225.

L'Horty, Y., & Petit, P. (2011). Évaluation aléatoire et expérimentations sociales. *Revue française d'économie*, *XXVI*(1), 13‑48.

Le Gall, R. (2018). L'économie des dispositifs de vérification de l'information : une approche expérimentale. Thèse pour l'obtention de doctorat en économie. Université Paris-Est.

Leslie, L. J., & Gorman, P. C. (2017). Collaborative design of assessment criteria to improve undergraduate student engagement and performance. *European Journal of Engineering Education*, *42*(3), 286‑301.

McMillan, J. H. (Éd.). (2013). *Handbook of research on classroom assessment*. Sage Publications.

Michaelis, J., & Schwanebeck, B. (2016). Examination rules and student effort. *Economics Letters*, *145*, 65‑68.

Morlaix, S., & Lambert-Le Mener, M. (2015). La motivation des étudiants à l'entrée à l'université : quels effets directs ou indirects sur la réussite ? *Recherches en Éducation*, *22*, 152 167.

Morlaix, S., & Perret, C. (2013). L'évaluation du Plan Réussite en Licence : quelles actions pour quels effets ? *Recherches en Éducation*, *15*, 137-150.

Razafindratsima N., & Bonnevialle L. (2019). Parcours et réussite en licence : les résultats de la session 2018. *Note Flash*, *26*, MESRI-SIES.

Stefani, L. A. J. (1998). Assessment in Partnership with Learners. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *23*(4), 339‑350.

Zubrickas, R. (2015). Optimal grading. *International Economic Review*, *56*(3), 751-776.

ISBN 978-2-11-151942-8
ISSN 2554-2346

Les enjeux des 26èmes journées du longitudinal (JDL) étaient d'examiner les formes de la sélection, ainsi que leurs évolutions et leurs articulations, d'interroger l'expérience de celles et de ceux qui sont sélectionnés et de celles et de ceux qui sélectionnent et de distinguer les ressemblances et les dissemblances entre les deux univers scolaire et professionnel. L'approche longitudinale requise pour ces journées a permis d'analyser les sélections successives au fil des parcours, dans le système éducatif puis vers et sur le marché du travail, ceci notamment en examinant les déterminants qui conduisent à accéder ou non à telle ou telle position dans le système éducatif (niveau, filière, spécialité, etc.) ou sur le marché du travail (qualification, secteur, etc.). À cette fin, les contributions se sont appuyées sur des méthodes quantitatives, *via* des enquêtes nationales ou locales, ou qualitatives, par des entretiens biographiques et/ou des interrogations répétées.

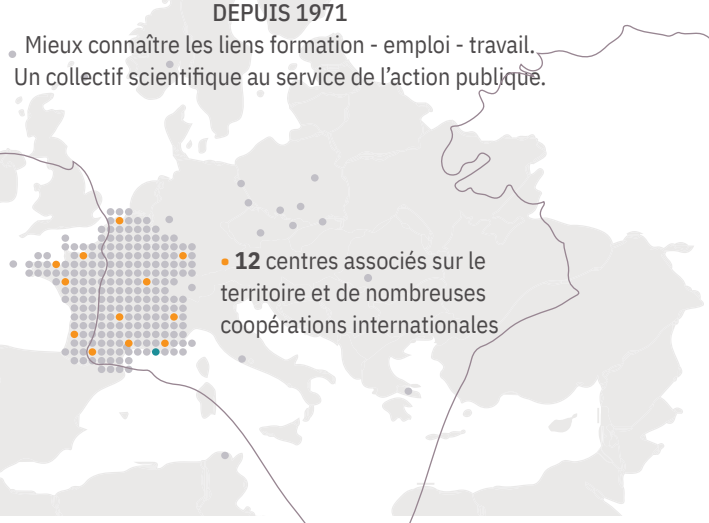
Ces journées ont été organisées par le centre associé au Céreq de Toulouse du Laboratoire CERTOP (UMR-CNRS et Université Jean-Jaurès), avec la participation des laboratoires EFTS (UMR Université Jean-Jaurès et ENSFEA) et LPS-DT (EA Université Jean-Jaurès). Elles se sont déroulées en visioconférences, les 12 et 13 novembre 2020, et ont bénéficié du soutien financier de l'Université Jean-Jaurès Toulouse 2, de l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP), du Céreq et des trois laboratoires organisateurs.

Depuis plus de 20 ans, les JDL sont organisées par le Céreq ou un de ses centres régionaux associés. Elles regroupent une centaine de chercheur·e·s autour d'une thématique inscrite dans une approche longitudinale de l'analyse de la relation formation-emploi. Les actes des rencontres sont édités tous les ans par le Céreq.

Céreq

*Établissement public national sous la tutelle du ministère chargé de l'éducation et du ministère chargé de l'emploi.*

**DEPUIS 1971**
Mieux connaître les liens formation - emploi - travail.
Un collectif scientifique au service de l'action publique.



• **12** centres associés sur le territoire et de nombreuses coopérations internationales

**+ d'infos**
et tous les travaux

**À explorer**
www.cereq.fr

**+ de 600 publications**
Accessibles librement

© Photo : Jacob Lund / shutterstock